

Lehren und Lernen mit Writing Fellows: Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption

Voigt, Anja (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Voigt, A. (Hrsg.). (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows: Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 4). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004628w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Lehren und Lernen mit Writing Fellows

Beiträge zur Forschung,
Evaluation und Adaption

Lehren und Lernen mit Writing Fellows

Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption

Anja Voigt (Hg.)

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



Dr.in Melanie Brinkschulte ist zurzeit wissenschaftliche Leiterin des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August-Universität Göttingen. Sie hat Sprachlehr- und -lernforschung, Germanistik und Pädagogik studiert und ein Lehramtstudium abgeschlossen.



Dr.in Katrin Girgensohn leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina und ist Gründerin und wiss. Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Auf das Magisterstudium in Neuerer Deutscher Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulbezogene Lehr- und Lernforschung.



David Kreitz, M.A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.



Prof. Dr. em. Otto Kruse hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



PD Dr.in Kirsten Schindler ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst und vertritt zurzeit eine Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie hat an der Universität Bielefeld in Linguistik promoviert und die venia legendi für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.



Herausgebende Institution

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.



Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Anja Voigt (Hg.)

Lehren und Lernen mit Writing Fellows

Beiträge zur Forschung, Evaluation
und Adaption



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

© wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
Claudia Klein, dieKleinert.de
Foto David Kreitz: © Leibniz Universität
Hannover, ZQS, Christian Wyrwa

Bestellnummer: 6004628
ISBN (Print): 978-3-7639-5915-0
DOI: 10.3278/6004628w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.

FRANZ KAFKA

Mein herzlicher Dank gilt zuallererst den Writing Fellows, die mit ihrem Einsatz und Engagement die Lehre an den Universitäten mitgestalten und in den letzten Jahren so viele Schreib-, Denk- und Lernprozesse begleitet und mich zu diesem Buch inspiriert haben.

Außerdem möchte ich mich bei allen Autor*innen dafür bedanken, dass sie die Entstehung dieses Buches mit ihren tollen Beiträgen ermöglichen und interessante Einblicke in ihre Arbeit mit oder als Writing Fellows liefern.

Ein großer Dank gilt auch den vielen fleißigen Reviewer*innen und Feedbackgeber*innen, die mit ihren wertvollen Rückmeldungen und Einschätzungen das Buch um einiges besser gemacht haben.

Herzlichen Dank auch an den wbv, der sich ins Writing Fellow-Abenteuer II mit mir begeben hat und mich im Prozess der Buchentstehung freundlich, professionell und wohlwollend begleitet hat.

Selbstverständlich möchte ich auch dem Team des Schreibzentrums der Viadrina dafür danken, dass ich so einige Male ungeordnete Gedanken, unfertige Meinungen, aber auch fachliche Fragen mit euch besprechen konnte. Ich weiß eure Unterstützung sehr zu schätzen und bin sehr froh, Teil dieses wunderbaren Teams zu sein.

Liebe Marie Carow, dir danke ich natürlich ganz besonders: für deine Geduld, deinen Fleiß, deine Bereitschaft, dein persönliches Engagement, deine oft so netten und abgewogenen Worte für mich und deine wertvollen Einschätzungen.

Anja Voigt

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgebenden	9
Geleitwort der Herausgeberin des Sammelbandes	11
Abstract	13
Einführung	15
1. Evaluation des Programms	21
<i>Anja Voigt & Stephanie Dreyfürst</i> Eine kurze Einführung	23
<i>Stephanie Dreyfürst & Lena Opitz</i> Die Writing Fellow-Programme in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main. Eine Zwischenbilanz in Zahlen	25
<i>Karoline Adami, Melanie Brinkschulte & Ella Grieshammer</i> Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluations- studie	39
<i>Laura Gvenetadze, Nora Hoffmann & Yasmin Leibenath</i> Evaluation des Writing Fellow-Programms aus Lehrendenperspektive	65
2. Lehren und lernen mit Writing Fellows	81
<i>Vanessa Kasprick & Jana Scheurer</i> Konzipieren akademischer Schreibaufgaben mit Hilfe von Writing Fellows	83
<i>Anne Rothärmel</i> Lehren mit Writing Fellows	91
<i>Dorothee Theresa Adam & Katharina Lein</i> Verantwortung für fremde Texte aus der Perspektive der Writing Fellows	101
<i>Nadine Stahlberg</i> Writing Fellows in den Ingenieurwissenschaften: Ein Erfahrungsbericht	109

3. Adaptionen des Writing Fellow-Programms	117
<i>Esther Breuer & Julia Hallmann</i>	
Die Kölner Adaption des Writing Fellow-Programms	119
<i>Vanessa Frahnert & Andrea Karsten</i>	
Fachsensibilität als Ressource für den Writing Fellow-Ansatz	127
<i>Klara Dreo, Jadpreet Kaur, Frano P. Rismondo, Brigitte Römmer-Nossek & Erika Unterpertinger</i>	
Mehr Feedback in die Lehre bringen. Ein Praxisbericht aus der Wiener Adaption des Writing Fellow-Programms	141

Vorwort der Reihenherausgebenden

Diesem Sammelband steht als Motto ein Zitat voran, das Franz Kafka zugeschrieben wird: „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“

Kafka gilt vielfach als Erfinder alptraumhafter Welten, beherrscht von bürokratischen Maschinerien voller undurchschaubarer Regeln, unerklärter Gesetze und nicht nachvollziehbarer Bestrafungen. Intransparente Anforderungen, unklare Aufgaben, vorausgesetzte Fähigkeiten und nicht offengelegte Kriterien der Bewertung – mit nur ein bisschen Übertreibung lässt sich auch das Schreiben an der Hochschule aus Perspektive der Studierenden als eine kafkaeske Angelegenheit charakterisieren.

Die Arbeit von Schreibzentren und ähnlich benannter schreibdidaktischer Einrichtungen zielt hingegen darauf ab, die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben transparent und dadurch lehr- und lernbar zu machen und so die Entwicklung von Schreibkompetenz zu unterstützen – wenn nicht gar überhaupt erst zu ermöglichen. Aus einer kafkaesken Angelegenheit kann so strukturiertes Lernen werden.

Ein besonders innovativer Ansatz für solche strukturierten Lernerfahrungen sind Writing Fellow-Programme, wie sie in den USA schon seit Jahren an vielen Universitäten etabliert sind. Sie halten seit 2014 auch an deutschen Hochschulen Einzug. Initiiert von schreibdidaktischen Einrichtungen sind sie im Grunde die Erweiterung des Peer Tutoring-Konzepts für die Fachlehre. Dabei nehmen Writing Fellows eine wichtige Scharnierfunktion zwischen Studierenden und ihren Lehrenden ein. Sie ermöglichen es Studierenden, transparente Aufgabenstellungen und gezieltes Textfeedback zu erhalten und spiegeln den Lehrenden die Sicht der Studierenden und deren Bedürfnisse wider, wenn es um Schreibaufgaben geht. Durch diese Unterstützung in schreibintensiven Seminaren erweitern Lehrende ihre schreibdidaktischen Kompetenzen.

Die Schreibwissenschaft, um die es in dieser Reihe geht, hat sich der Erforschung des Schreibens (an der Hochschule), seinem Nutzen als Denk- und Lernwerkzeug sowie der Untersuchung schreibdidaktischer Lehr-Lern-Arrangements verschrieben.

Writing Fellow-Programme sprechen alle diese Bereiche der Schreibwissenschaft an: Es handelt sich um ein tutorielles Lehr-Lern-Arrangement mit dreifachem Lerneffekt (bei Lehrenden, Studierenden und Writing Fellows), durch das Schreiben als Lern- und Denkwerkzeug in die Fachlehre hineingeholt wird und welches vielfältige Möglichkeiten zur Erforschung des Schreibens an der Hochschule bereithält – wie der vorliegende Band bezeugt.

Wir freuen uns, mit den Bänden „Das Writing Fellow-Programm“ und „Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption“ die bisher entstandenen Wege der Writing Fellows in die Fachlehre aufzuzeigen. Dabei zeigt der vorliegende Band die mögliche Vielfalt dieser Wege, die erst dadurch

entstanden sind, dass sie an den jeweiligen Hochschulen gegangen werden. Mögen diese Wege möglichst viele Hochschulen dazu anregen, Writing Fellows auszubilden, einzusetzen und zu begleiten und so dazu beitragen, dass Studierende und Lehrende das studentische Schreiben als tiefgreifende und für beide Seiten produktive Lernerfahrung erleben!

Frankfurt (Oder) und Göttingen, im Februar 2018

Katrin Girgensohn und David Kreitz

Geleitwort der Herausgeberin des Sammelbandes

Im deutschsprachigen Hochschulraum werden an Schreibzentren oder ihnen verwandten Einrichtungen immer mehr Writing Fellow-Programme auf den Weg gebracht. Was 2013 als Adaption eines US-amerikanischen Modells zur Unterstützung des Schreibens in den verschiedenen Disziplinen der Hochschule in Frankfurt an der Oder und in Frankfurt am Main begann, wird heute an einigen Standorten im deutschsprachigen Raum umgesetzt. Die Idee zu diesem Buch verdankt sich dem Eindruck, dass der Einsatz von Writing Fellows in der Hochschullehre einen großen Wirkkreis zu haben scheint und sich für einige Hochschulstandorte als eine gute Möglichkeit der Schreibförderung im Fach erwies. Der Ansatz verspricht, vielleicht eine Lücke zu schließen zwischen den Angeboten und Bemühungen von Schreibzentren oder ihnen verwandten Einrichtungen und der Einbettung ihrer Themen in die Lehre an der Hochschule. Allmählich treten die ersten Writing Fellow-Programme aus der Erprobungsphase heraus, und es scheint ein günstiger Zeitpunkt zu sein, um es nach ersten Pilotphasen nun einmal auf den Prüfstand zu stellen. Es gibt mittlerweile einige theoretische Erwägungen zum Einsatz von Writing Fellows, auch in unterschiedlichen Disziplinen an der Hochschule, erste Evaluationsergebnisse liegen vor, und auch Adaptionen des US-amerikanischen Modells sind entstanden. Diese Erfahrungsberichte aus der Writing Fellow-Praxis erlauben nun also allmählich einen differenzierten Blick auf dieses Modell der Schreibförderung in der Hochschullehre. Der Zeitpunkt ist gut gewählt, um mit diesem Buch eine Zwischenbilanz zum Programm vorzulegen und so dabei zu helfen, am Writing Fellow-Einsatz als einer Möglichkeit der Schreibförderung im Fach weiterzuarbeiten.

Abstract

Das vorliegende Buch gibt Einblick in das Arbeitsfeld der Writing Fellows aus Sicht von Programmleitenden, Schreibdidaktiker*innen und vor allem den Writing Fellows selbst. Es steht in Bezug zu dem kürzlich erschienenen Band „Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre“ und ist als ergänzende Lektüre zu den dort vorgeschlagenen Richtlinien gedacht. Die Beiträge sollen schreibdidaktisch Interessierten, Hochschulmitarbeitenden und angehenden Writing Fellows dieses vielfältige Tätigkeitsfeld näherbringen. Es soll die Möglichkeit bieten, das schreibdidaktische Konzept „von innen“ kennenzulernen, also Erfahrungsberichte und praktische Informationen aus erster Hand zu erhalten. Gleichzeitig soll der Band aber auch Anlass geben, die Theorie und die Praxis des Konzeptes zu evaluieren und die konzeptionelle Rahmung kritisch zu reflektieren.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil widmet sich der Evaluation des Programms. Hier werden drei unterschiedliche Evaluationsansätze vorgestellt und verschiedene Akteur*innen im Programm genauer betrachtet. Im zweiten Teil sind theoretische Überlegungen und Ansätze zum Lehren und Lernen mit Writing Fellows versammelt. Der dritte und letzte Teil enthält Beiträge, die sinnvolle Adaptationen des Writing Fellow-Programms vorstellen und zeigen, inwiefern das Modell an die Gegebenheiten am eigenen Hochschulstandort angepasst worden ist.

Einführung

Writing Fellows sind studentische Schreibberater*innen, die schreibintensive Seminare an der Hochschule begleiten. Sie haben eine an den Standards der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung orientierte Schreibberatungsbildung durchlaufen und sich auf die Unterstützung wissenschaftlicher Schreibprozesse spezialisiert. So für die Schreibberatung und die damit verbundenen Themen sensibilisiert, wirken sie in ausgesuchten Seminaren mit, indem sie den Studierenden individuelles Feedback auf schriftliche Arbeiten geben und eng mit der Seminarleitung zusammenarbeiten. Writing Fellows agieren mit ihren schreibdidaktischen Interventionen also nicht nur in Richtung Studierende, sondern auch in Richtung Lehrende. Zusammen mit ihnen erarbeiten sie Erwartungen und Bewertungskriterien für wissenschaftliche Texte, helfen beim Design der Schreibaufgaben und nehmen so auch eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Lehrenden und Studierenden ein.

Der Writing Fellow-Ansatz, dem sich dieser Sammelband annimmt, ist ein Modell zur Schreibförderung in der Hochschullehre. Als Angebot von Schreibzentren oder ähnlichen Einrichtungen hat das Programm die Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibprozesses von Studierenden, aber auch die schreibdidaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrenden zum Ziel. Die Hauptakteur*innen, die Writing Fellows, besetzen dabei innerhalb der Lehre an deutschen Hochschulen eine einzigartige Position: Sie sorgen für einen speziellen Lehr- und Lernrahmen, der das Schreiben als Schlüsselkompetenz in den verschiedenen Disziplinen thematisiert und gleichermaßen Studierende und Lehrende in puncto Schreiben beeinflusst. Damit sind zwei Themenkomplexe angesprochen, die eine Beschäftigung mit den Writing Fellows auf den Plan rufen und die ich nachfolgend genauer erläutern möchte: das Schreiben bzw. das Schreibenlernen an der Hochschule und das besondere Design des Programms.

Heute sind es amerikanische Rhetorik/Compositon-Forscher, die uns in Europa auf die Einmaligkeit unserer eigenen, vergessenen Unterrichtstraditionen hinweisen, während wir, mit den Veränderungen der Bologna-Reform konfrontiert, in Gefahr stehen, dieses Erbe leichtfertig zu verspielen. (Kruse 2005)

Was hier wie ein Motto die Schiefelage der Hochschullehre im Ansatz beschreibt, enthält auch jede Menge Motivierendes: Sieht man sich zunächst die Situation an den Universitäten an, dann ist es im Zuge der Aufwertung der Lehre im Bologna-Prozess nicht nur notwendig geworden, steigenden Studierendenzahlen und heterogenen Studierendengruppen gerecht zu werden, sondern – anders gewendet – es ist auch ein großes Glück, dass das Schreiben als Schlüsselkompetenz universitärer Ausbil-

derung und seine Didaktik jetzt (wieder) stärker gefragt zu sein scheint. Das, was an Bologna gut gemeint war, affirmiert alle Bestrebungen, die von Schreibzentren ausgehen: Gestrafften und häufig weitgehend berufsorientierten Studiengängen begegnet man doch noch am besten mit einem wohlverstandenen und tiefgreifenden, einem weiten Begriff vom Schreiben. Auf dem Weg zu universitärer Bildung, bei der das Schreiben nicht nur ein Mittel zum Zweck und zur Darstellung, sondern eines des kritischen Denkens und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sein darf, hielte es – politisch gesehen – noch den letzten ökonomischen Ansprüchen des Wissenschaftsbetriebes stand. Es schafft nämlich Denkräume für Studierende, die für selbstständiges, autonomes, forschendes Lernen benötigt werden. Das Schreiben hält zu Ruhe an und bietet Reflexionszeit, kann also genau da ansetzen, wo sonst keine Zeit bleibt, die Fachinhalte wirklich zu durchdringen. Außerdem zeigt ein wohlverstandener Begriff von Schreiben, was in puncto „Kompetenzorientierung“ immer noch gut gemeint ist, auch wenn das Wort letztlich fast zu einem Schimpfwort neoliberalen Einschlags verkommt.

Jedenfalls muss es darum gehen, einem Begriff von Schreiben als Verfahren der Forschung näherzukommen und diesen zum Leitbild einer Schreibwissenschaft zu machen, wie sie sich ihren Weg in den wissenschaftlichen Kanon bahnt. Unsere Geschichte des Schreibens an der Hochschule, die vor allem von Otto Kruse mehrfach für den schreibwissenschaftlichen Kontext aufgearbeitet wurde (Kruse 2002, 2005), liefert wichtige Einsichten zum Grundverständnis universitären Schreibens. Wenn man sich beispielsweise ansieht, welchen Stellenwert das seminaristische Schreiben bereits um 1800 für die Erziehung Studierender zu „selbstständigen Wissensproduzenten“ (Kruse 2005, S. 1) hatte, dann wird klar, was wir verspielen bzw. welcher Aufgabe wir uns anzunehmen haben. Die – wie Katrin Girgensohn kürzlich konstatiert hat – sich „allmählich etablierende Schreibwissenschaft, ein wissenschaftliches Feld, das sich der Erforschung des Schreibens, seiner Nutzung als Lern- und Denkmedium und seiner Vermittlung, zuwendet“ (Girgensohn 2017, S. 54), hat Mittel und Wege und das große Potenzial, das Schreiben wieder als integralen Bestandteil der Hochschullehre verstehbar zu machen. Das Writing Fellow-Programm – so meine Annahme – hilft dabei, dieses Potenzial auszuspielen und arbeitet mit an einem Verständnis, nach dem – allgemein gefasst – das Schreiben bewiesenermaßen ein wertvolles Lerninstrument im Prozess der viel zitierten und ganzheitlich gedachten Humboldt'schen *Ausbildung* und gleichzeitig eine Technik ist. Diese Technik, führt man sie auf den griechischen Ursprung *Τέχνη* zurück, meint ein „zielgerichtetes, sachgemäßes Können, eine Fertigkeit, Geschicklichkeit oder Kunst (ars)“ (Ritter et al. 1998). Es geht hier immer um ein „regelgeleitetes, sachverständiges, also an bestimmtes Wissen gebundenes praktisches oder theoretisches Können“ (vgl. ebd.), dem sich die Schreibdidaktik als Teilbereich angenommen hat.

Schreiben sollte also, das ist nicht neu, ein integraler Bestandteil universitären Lernens sein und das nicht nur in außercurricularen Zusatzkursen, die womöglich auch noch als bloß „berufsrelevant“ denunziert werden (obwohl sie das freilich sind), sondern als wesentlicher Teil der Lehre an den Fakultäten verstanden werden.

Am Verständnis dieser zwei grundlegenden Stärken des Schreibens arbeitet das Writing Fellow-Programm. Es hat sich zur Aufgabe gemacht, bewährte Ansätze und Methoden der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik direkt in die Disziplinen an der Hochschule zu tragen und dort dabei zu helfen, dieses Verständnis vom Schreiben unterzubringen. Vor dem geschilderten Hintergrund tritt das Writing Fellow-Programm nämlich, so die Erfahrung, als ein konkretes und umsetzbares Beispiel gut designter schreibintensiver Lehre an die Stelle, an der Gespräche über Schreibprozesse oftmals nicht genug greifen oder allzu leicht als ein weiteres additives Angebot aus der Reihe „Soft Skills“ abgetan werden können. Die Verständigung zwischen Writing Fellows als Vertreter*innen des Schreibzentrums und den Lehrenden der Hochschule zu Schreibaufgaben oder die Notwendigkeit von Peer Feedback und vielleicht inhaltlichen Feedbacks sensibilisiert – wie auch in diesem Buch gezeigt werden wird – für einen weniger engen Blick auf das Schreiben im Allgemeinen und auch auf individuelle Schreibprozesse. Am Beispiel der Writing Fellows gibt es die reale Chance, dass Lehrende und andere Hochschulakteur*innen besser verstehen und sich damit auseinandersetzen können, was schreibdidaktische Angebote tatsächlich in den Fächern leisten können. Allein dadurch, dass im Writing Fellow-Programm über eine Verknüpfung von Schreiben mit Lernzielen gesprochen wird, wird oftmals auch ein Nachdenken über alternative Leistungsnachweise, Bewertungskriterien und Schreib- und Feedbackprozesse angestoßen. Gleichzeitig kann das Programm deutlich machen, worauf sich *writing in the disciplines* schon lange zuversichtlich verlässt, nämlich, wie viel diskursives Wissen durch die Lehrenden in den Disziplinen bereits vorhanden ist. Das Writing Fellow-Programm beispielsweise setzt verlässlich auf deren gewinnbringende Expertise. Es kann außerdem zeigen, dass Schreiben und seine Konventionen stark an das Fach gebunden sind und es deshalb besonders zielführend ist, wenn Expert*innen aus den Disziplinen das Schreibenlernen mitgestalten. Es ist also gerade die Verzahnung schreibdidaktischer Ansätze und Theorien, von Leitideen und Kleinst-Interventionen, die im Programm gewinnbringend kumulieren. So entsteht das Potenzial, dass das Writing Fellow-Programm gegenüber fehltradiertem Lehr- und Lernverständnis ausspielen kann und das maßgeblich dazu beitragen kann, das Schreibenlehren und -lernen an der Hochschule positiv mitzuprägen.

Um seine engagierten Ziele zu erreichen und möglichst tiefgreifend zu agieren, folgt das Writing Fellow-Programm einigen Richtlinien und ist zudem besonders designt.

Außerdem gibt es Grundbedingungen des Programms, die in dem Band „Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre“ (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018) vorgestellt werden und die ich für wichtig halte, auf die ich hier aber nicht noch einmal im Detail eingehen möchte. Dazu gehört beispielsweise eine gründliche Ausbildung der Writing Fellows, deren Supervision, ebenso aber auch die Vorbereitung und Begleitung der Lehrenden über das Semester.

Der Ablauf des Writing Fellow-Programms, der ebenfalls im o. g. Buch ausführlich in seinen unterschiedlichen Funktionen erläutert wird, lässt sich grob in drei

Teile einteilen: die Bewerbung und Vorbereitung der Lehrenden und die Ausbildung der Writing Fellows, die Durchführung des Seminars und seine Begleitung durch Writing Fellows im Semester und die abschließende Evaluation und Reflexion des Durchgangs. Die Grafik zeigt einen groben Ablaufplan zum Programm, es fehlt jedoch die aus Programmleitungssicht wichtige Evaluationsphase am Ende des Semesters.

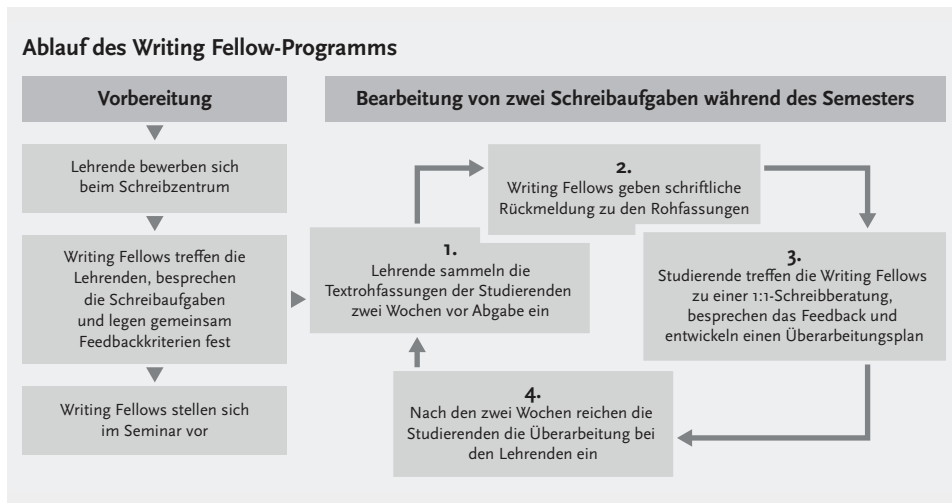


Abb. 1: Ablauf des Writing Fellow-Programms

Für den ersten Teil, die Vorbereitung, wird deutlich, dass Lehrende sich für die Teilnahme am Programm beim Schreibzentrum bewerben. Die Kurzbewerbung hält die Lehrenden dazu an, über die inhaltlichen und methodischen Lernziele ihrer Veranstaltung nachzudenken und gibt der Programmleitung schon einmal Aufschluss über das Seminarvorhaben. Zur Vorbereitung gehören außerdem der Austausch der Writing Fellows mit den Lehrenden zu deren Schreibaufgaben, Bewertungs- und Feedbackkriterien und die Vorstellung der Writing Fellows in ihrer Rolle als Lernbegleiter*innen im Seminar.

Im Semester unterstützt nun jede*r Writing Fellow zehn bis zwölf Studierende pro Semester und hilft ihnen regulär bei der Überarbeitung zweier wissenschaftlicher Texte. Die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung legen dazu den Writing Fellows Rohfassungen ihres Textes vor. Diese lesen die Entwürfe, geben schriftliches Feedback auf die Texte und händigen den Studierenden eine kommentierte Version dieser Texte zur Überarbeitung aus. Im Anschluss trifft sich jede*r Studierende mit seinem*seiner Writing Fellow, um gemeinsam einen Überarbeitungsplan zu erstellen, indem sie aushandeln, wo die Stärken und Schwächen des vorgelegten Textes liegen, die Feedbackkriterien der Dozierenden thematisieren und gemeinsam nächste Überarbeitungsschritte besprechen. Im Anschluss überarbeiten die Studierenden die Texte selbstständig und reichen der*dem Lehrenden eine finale Version

des Textes zusammen mit den Kommentaren der Writing Fellows und den Reflexionen zur Überarbeitung ein. Dieser Ablauf wiederholt sich einmal im Semester zu einer vorher festgelegten zweiten Schreibaufgabe.

Zum Abschluss des gemeinsamen Semesters empfiehlt sich ein Evaluationstreffen aller Lehrenden und Writing Fellows, bei dem die Zusammenarbeit mündlich und schriftlich ausgewertet wird und auch eine Befragung der beteiligten Studierenden.

Die sich anschließende Grafik bringt noch einmal etwas deutlicher zum Ausdruck, an welchen Stellen im Ablaufplan schwerpunktmäßig mit welchen Akteur*innen gearbeitet wird und wo sich – für diesen Sammelband wichtig – Einsteige in die Writing Fellow-Themen finden lassen.

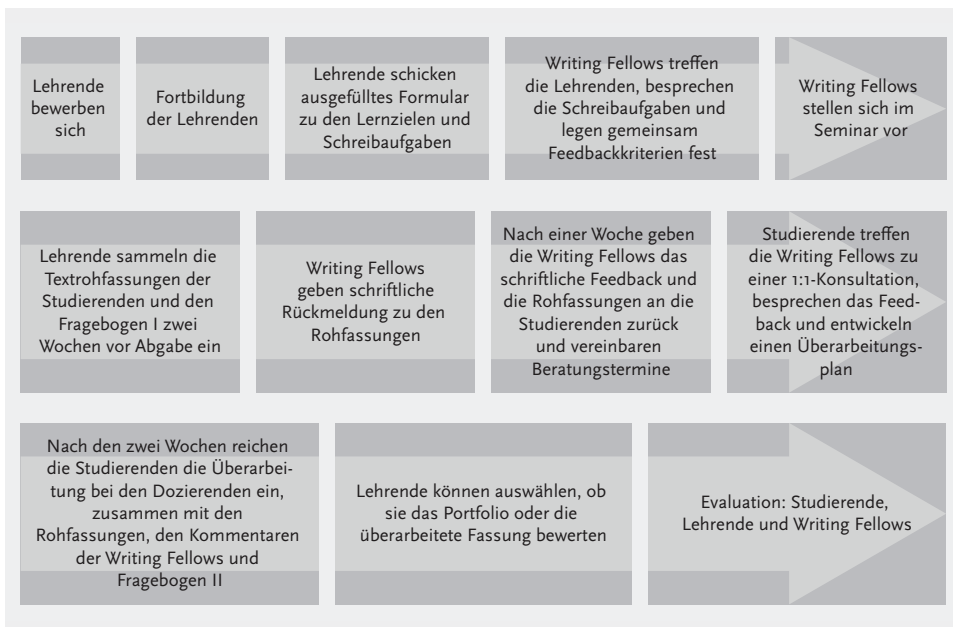


Abb. 2: Detaillierter Ablauf

Im Writing Fellow-Programm können theoretisch bestenfalls alle Beteiligten an vielen Stellen etwas lernen und ihre Kompetenzen erweitern: Die nach einem festen Ablauf erfolgenden Schreib-, Feedback-, Überarbeitungs- und Reflexionsschleifen, die sich in der Grafik erahnen lassen, sollen die Möglichkeit einer offenen Auseinandersetzung mit der eigenen wissenschaftlichen Schreibpraxis für Lehrende ebenso sicherstellen wie für Studierende und Writing Fellows. Nicht zuletzt deswegen ist die Umsetzung des Konzepts so anspruchsvoll und vielschichtig. Die Komplexität und die vielen Enden, an denen sich Effekte des Writing Fellow-Programms zeigen lassen, sollen nun in diesem Sammelband beleuchtet werden.

Viel Spaß und eine anregende Lektüre!

Literaturverzeichnis

- Bereiter, C. (1980). Entwicklung im Schreiben, zuerst erschienen unter dem Titel *Development in Writing*. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Erlbaum.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxis- handbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Girgensohn, K. (2017). Von der Innovation zur Institution. Institutionalierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: wbv.
- Kruse, O. (2005). Wilhelm von Humboldts vergessenes Erbe. Führt die Bologna-Reform zum Ende des wissenschaftlichen Schreibens? *Neue Zürcher Zeitung*, 14, 67. (18. Januar 2005).
- Kruse, Otto (2005). Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens: Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldt- schen Universitätsreform. *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 53, 2005, Heft 6. 214.
- Kruse, O. (2006). Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierung schreibpädagogischer Projekte? In W. Kissling & G. Perko (Hrsg.), *Wissen- schaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 25-34). Innsbruck: Studienverlag.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. (Studieren, aber richtig, Bd. 4767)*. Stuttgart: utb.
- Ritter, J., Gründer, K. & Gabriel, G. (Hrsg.). (1998). *Historisches Wörterbuch der Philo- sophie* (Bd. 10), Basel: Schwabe-Verlag.

1. Evaluation des Programms

Eine kurze Einführung

ANJA VOIGT & STEPHANIE DREYFÜRST

Seit seiner Einführung im deutschsprachigen Hochschulraum 2013 haben über ein halbes Dutzend Schreibzentren Writing Fellow-Programme am eigenen Standort eingeführt. Das Writing Fellow-Programm hat sich somit als ein ungewöhnlich erfolgreiches Transferobjekt erwiesen (Jenert 2018). Dieser Umstand erklärt sich zum Teil aus den zahlreichen „Qualitätspakt Lehre“-Initiativen und der damit einhergehenden Aufmerksamkeit, die dem Thema Lehre und Lernen nunmehr an Hochschulen entgegengebracht wird. Ergänzend hierzu scheint die enge Vernetzung von Schreibzentren im internationalen wie auch im deutschsprachigen Hochschulraum ein wichtiger Faktor dafür zu sein, dass sich Angebote wie das Writing Fellow-Programm nicht nur verbreiten, sondern dies auch mit einem Bestreben nach Qualitätssicherung und nach einer Untersuchung seiner Wirksamkeit tun. Deshalb ist es uns besonders wichtig, der Begleitforschung des sich vervielfachenden und florierenden Writing Fellow-Programms ein eigenes Kapitel zu widmen und Möglichkeiten und Wege auszuloten, die Effekte des Programms zu untersuchen und für seine Weiterentwicklung nutzbar zu machen.

Die nachfolgenden Beiträge beschäftigen sich deshalb mit möglichen Evaluationsansätzen und ersten Evaluationsergebnissen zum Writing Fellow-Programm im deutschsprachigen Hochschulraum. Die hier aufgeführten Artikel geben einen Einblick in die Begleitforschung des Programms, sie liefern erste Zahlen und Einschätzungen, behutsam formulierte Annahmen und Ableitungen. Sie sind ein Anfang und wir hoffen, dass sie vielen zur Orientierung dienen und noch mehr Forschung zum Writing Fellow-Programm anstoßen. Wir verstehen dieses Kapitel auch ganz deutlich als Einladung, die hier vorgestellten Evaluationsansätze weiterzuverwenden und an die eigenen Bedürfnisse anzupassen.

Die Writing Fellow-Programme in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main. Eine Zwischenbilanz in Zahlen

STEPHANIE DREYFÜRST & LENA OPITZ

Abstract

Stephanie Dreyfürst und **Lena Opitz** von der Goethe-Universität in Frankfurt am Main machen den Auftakt zum Evaluationskapitel und ziehen zunächst Bilanz zu den Writing Fellow-Programmen in Frankfurt/Main und Frankfurt (Oder). Es folgt ein Überblick zu möglichen Datenquellen und unterschiedlichen Auswertungsperspektiven, die das Writing Fellow-Programm theoretisch zur Beforschung bietet, bevor die Autorinnen abschließend exemplarisch Einblick in Evaluationsergebnisse zum Erreichen von Lernzielen aus einer Studierendenbefragung geben.

Seit nunmehr fast vier Jahren werden an den Schreibzentren in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main Writing Fellows eingesetzt. Anders als additive Angebote von Schreibzentren, die Studierende neben ihren regulären Fachseminaren im Prozess des Schreibenlernens begleiten, zielen Writing Fellow-Programme darauf ab, Studierende direkt im Fach beim Erwerb von Schreibkompetenzen zu unterstützen. Ein großer Vorteil des Programmansatzes besteht darin, dass er einen klar vorstrukturierten Rahmen für schreibintensive Seminare in den Fächern schafft. Unabhängig vom Inhalt eines Seminars kann das Programm gute Bedingungen für nachhaltige Lernprozesse fördern – sowohl aufseiten der Studierenden, der Lehrenden als auch der Writing Fellows selbst, die durch ihre Arbeit wichtige professionelle Fertigkeiten weiter ausbilden und für ihr eigenes Studium profitieren (Zawacki 2001; Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018). Die grundlegenden Elemente des Programms – lernzielorientierte Schreibaufgaben, Peer Feedback und die Möglichkeit zum Überarbeiten der eigenen Texte – bleiben bei Writing Fellow-Programmen konstant, unabhängig vom Fach oder den Dozierenden. Dieser Umstand macht es möglich, die Effekte des Programms auf die beteiligten Akteure zu untersuchen, und das nicht nur am eigenen Standort und innerhalb eines Fachs, sondern auch standort- und fächerübergreifend.

Der nachfolgende Beitrag zieht nach acht Semestern, in denen das Programm an beiden Standorten durchgeführt wurde, zunächst eine Zwischenbilanz über die Anzahl der Kurse und die beteiligten Fächer. Daneben liefert er einen Überblick über die zu Verfügung stehenden Datenquellen und über mögliche Auswertungsperspektiven für eine Programmevaluation. Am Beispiel der Selbsteinschätzung der

Studierenden wird darüber hinaus gezeigt, welche Aktivitäten die Studierenden selbst als besonders hilfreich für das Erreichen der kursübergreifenden Lernziele einschätzen.

Die Reichweite des Programms

Das Writing Fellow-Programm lief an den Schreibzentren in Frankfurt am Main und Frankfurt (Oder) zeitgleich im Wintersemester 2013/14 an. Die Kursstatistiken aus diesen beiden Standorten sollen in diesem Beitrag einen Überblick über die Verbreitung des Programms an beiden Standorten geben. Hierfür werden die programmbegleitenden Metadaten herangezogen, die über die Anzahl der Kurse, die teilnehmenden Fächer, die Anzahl der Studierenden, Lehrenden und Writing Fellows an beiden Standorten zur Verfügung stehen.

Die 1914 gegründete **Goethe-Universität (GU)** in Frankfurt am Main ist zurzeit die drittgrößte Universität in Deutschland. Sie zählt mit 16 Fachbereichen zu den sogenannten „Volluniversitäten“, an der zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Bandes insgesamt 48.000 Studierende in drei Fachclustern (Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften) und im Lehramtsstudium immatrikuliert sind. An der GU wurden seit Programmbeginn 20 Kurse von insgesamt 21 Writing Fellows begleitet, wobei manche Fellows mehrere Semester hintereinander zum Einsatz kamen. Die Kurse fanden in zehn verschiedenen Fächern statt. In Klammern ist im Nachfolgenden angegeben, wie oft ein Kurs mit Writing Fellows in diesem Fach angeboten wurde:

Soziologie (1), Judaistik (1), Islamische Studien (1), Humangeographie (1), Kunstpädagogik (2), Germanistik (3), Romanistik (3), Geschichte (4), Amerikanistik/Anglistik (5).

Insgesamt besuchten an der GU rund 600 Studierende Kurse, die von einem oder mehreren Writing Fellows begleitet wurden. Die Teilnehmerzahl schwankte dabei erheblich: Im kleinsten Kurs, in der Judaistik, wurden vier Studierende von einem Writing Fellow betreut, während in den größeren Seminaren mit bis zu 80 Teilnehmer*innen meist zwei, mitunter auch drei Fellows des Schreibzentrums zum Einsatz kamen.

Die **Europa-Universität Viadrina** in Frankfurt (Oder) wurde 1991 gegründet und zählt zurzeit ca. 6.700 Studierende, die sich auf drei große Fakultäten verteilen: die Juristische Fakultät, die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät und die Kulturwissenschaftliche Fakultät. Seit Einführung des Writing Fellow-Programms wurden an der Viadrina 26 Kurse mit insgesamt 256 Studierenden von den Fellows des Schreibzentrums begleitet. Die Seminare verteilen sich wie folgt auf die drei Fakultäten:

Juristische Fakultät (7), Kulturwissenschaftliche Fakultät (15) und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (4).

Das Writing Fellow-Programm wirkt, wie sich an den oben angeführten Zahlen zeigt, an beiden Standorten in unterschiedliche Fachkulturen hinein. Die Übersicht zeigt, dass das Writing Fellow-Programm sich den unterschiedlichen Anforderungen anpassen kann, die in den verschiedenen Fächern an Schreibaufgaben gestellt werden. In unterschiedlichen hochschulischen und disziplinären Kontexten liefert das Writing Fellow-Programm eine Struktur, innerhalb derer die Studierenden ihre Schreibkompetenzen und ihr Wissen um Schreibstrategien erweitern können.

Im Nachfolgenden soll genauer gezeigt werden, welche Daten für eine Evaluation des Writing Fellow-Programms erhoben werden und welche Auswertungsmöglichkeiten sich aus den Daten ergeben können. Die Übersicht soll die Vielfalt von möglichen Evaluationsperspektiven illustrieren und Standorte, die über eine Einführung des WF-Programms nachdenken, bei der Entwicklung eines eigenen Evaluationsansatzes unterstützen.

Mögliche Datenquellen und Auswertungsperspektiven für eine Evaluation der Programmwirkung

Da im Writing Fellow-Programm drei unterschiedliche Akteursgruppen (Studierende, Lehrende und Writing Fellows) beteiligt sind, bietet es sich an, auch die Evaluation der Programmwirkung auf verschiedene Gruppen bezogen anzugehen. Die „Erfinderin“ des Writing Fellow-Programms, Tori Haring-Smith, bemerkte bereits zu Beginn der 90er Jahre im Hinblick auf die Wirkungsforschung: „Because writing fellows programs involve not just students but also tutors and faculty, evaluation measures should involve all three groups“ (Haring-Smith 1992/2000: 130). Einige der intendierten Wirkungen des Programms sehen aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Akteursgruppen wie folgt aus:

Studierende

- erhalten durch das Programm mehr Gelegenheiten, akademisches Schreiben direkt in ihrem Fach und anhand konkreter Schreibaufgaben zu üben,
- reflektieren ihre individuellen Schreibstrategien und Schreibprozesse,
- lernen den positiven Effekt von Peer Feedback und verschiedene Möglichkeiten zur Überarbeitung der eigenen Texte kennen.

Mögliche Datenquellen für die Evaluation: Es wurden von den Studierenden **Fragebögen** zu Beginn und am Ende des Semesters ausgefüllt (t1: Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz; t2: Erreichen der Lernziele, erneute Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz). Daneben gaben die Studierenden **Deckblätter** zu den Schreibaufgaben 1 und 2 ab. Die **Texte** der Studierenden in der Erst- sowie in der Abgabeverision lieferten neben den **Bewertungen** der Lehrenden Aufschluss über den Umgang mit den Schreibaufgaben.

Mögliche Auswertungsperspektiven:

Fragebögen: Sie geben Auskunft über das Erreichen der kursübergreifenden Lernziele (siehe Auswertung der Fragebögen im Abschnitt "Erreichen der Lernziele")

Deckblätter: Die Deckblätter liefern Informationen zum Vorgehen der Studierenden beim Schreiben (Gestaltung des Schreibprozesses) und darauf, was sie selbst als gelungen oder problematisch empfinden. Die Freifelder des Bogens bieten die Möglichkeit, mehr über die studentische Perspektive auf wissenschaftliche Schreibaufgaben erfahren.

Texte: Eine qualitative Analyse der Veränderungen und zugrunde liegender Strategien liefert Aufschluss darüber, inwiefern Studierende die Hinweise der Writing Fellows in ihrer Überarbeitung berücksichtigen. An den Texten kann man untersuchen, inwiefern die zweite Version sich im Vergleich zur ersten verändert hat; daneben können die Passung zur Schreibaufgabe, die Adressatengerechtheit des Textes, die Stringenz in der Argumentation, die Strukturierung, Syntax, Kohäsion und Kohärenz der Texte untersucht werden.

Bewertungen: Die Lehrenden, deren Kurse für die Evaluation untersucht wurden, verwendeten für die Bewertung der studentischen Texte ein Raster, das zuvor von der Programmleitung des WF-Programms entwickelt und zusammen mit dem Lehrenden an den Kurskontext angepasst wurde. Das Bewertungsraster enthielt folgende Aspekte:

- Bezugnahme auf die Schreibaufgabe (Ideen, Einsichten und Gedankenführung)
- Aufbau & Textstruktur
- Umgang mit Sprache und Schreibstil
- Quellen und Belege
- Orthographie, Grammatik, Interpunktion, Syntax
- Organisation und Layout

In einer Kommentarspalte konnten die Lehrenden auch auf den Umfang und die Art der Überarbeitungen der unterschiedlichen Textversionen eingehen.

Lehrende

- reflektieren durch die Kooperation mit den Writing Fellows ihre Lehrmethoden und Bewertungskriterien,
- lernen neue Methoden für produktives Feedback kennen und explizieren ihre Erwartungen an gute Texte,
- werden durch das Programm ermutigt, Schreiben als Prozess und Lerninstrument zu begreifen, weniger (nur) als Prüfungsinstrument zur reinen Wissensabfrage.

Mögliche Datenquellen für die Evaluation: Die Lehrenden legen für die Bewerbung ein schriftliches **Seminarkonzept** mit zwei Schreibaufgaben vor; darüber hinaus stehen die **Bewertungsbögen** der studentischen Texte zur Verfügung sowie die **Reflexionen**

am Semesterende. Für eine intensivere Beschäftigung mit der Lehrendenperspektive auf die Programmeffekte bieten sich daneben auch **Experteninterviews** an.

Mögliche Auswertungsperspektiven:

Seminarkonzept: Aus dem Konzept kann abgelesen werden, inwiefern die Lehrenden Schreibaufgaben lernzielorientiert und nach dem Prinzip des constructive alignment erstellen.

Bewertungsbögen: s. o. An den Bewertungsbögen kann abgelesen werden, wie die Fachlehrenden die Texte der Studierenden und die Überarbeitungsleistung bewerten.

Reflexionen: Mit ihrer Reflexion liefern die Lehrenden wichtige Hinweise darauf, was sie selbst durch die Teilnahme am Programm gelernt haben und welche Programmelemente sie weiter in ihrer Lehre anwenden werden. Daneben bewerten sie die Kooperation mit den Writing Fellows und geben so Rückmeldung darauf, wie die Arbeit der Writing Fellows von Fachlehrenden beurteilt wird.

Experteninterviews: Anhand eines Leitfadens kann die Perspektive der Lehrenden auf deren Lehrverständnis, Feedbackverhalten oder auf andere Teilaspekte des Programms qualitativ erschlossen werden.

Writing Fellows

- agieren in einer neuen Rolle als Mittler zwischen Studierenden und Lehrenden,
- erweitern ihr Wissen über produktives (Text-)Feedback und disziplinäre Schreibaufgaben,
- fungieren als „Botschafter“ des Schreibzentrums in den Fächern.

Mögliche Datenquellen für die Evaluation: Die Writing Fellows verfassen bei beiden Schreibaufgaben schriftliche **Feedbacks** zu allen studentischen Texten; sie stellen darüber hinaus **Reflexionen** am Semesterende an. In **Experteninterviews** kann zudem qualitativ untersucht werden, welche Effekte das WF-Programm aus der Perspektive der Writing Fellows hat.

Mögliche Auswertungsperspektiven:

Feedbacks: Die Feedbacks der Fellows dienen als Folie, vor der die Veränderungen in den Texten der Studierenden bewertet werden: Welche Hinweise aus den Feedbacks wurden bspw. für die zweite Version aufgegriffen, welche wurden dagegen nicht umgesetzt? In den Feedbacks stehen strukturell-argumentative Aspekte an erster Stelle, während sprachliche Verbesserungsvorschläge nachgeordnet sind (vgl. Programmphilosophie zu den Textfeedbacks).

Reflexionen: In ihrer Semesterabschluss-Reflexion geben die Writing Fellows Auskunft darüber, vor welchen Herausforderungen sie in einem bestimmten Kurs standen. Darüber hinaus bewerten sie die Zusammenarbeit mit dem oder der Lehrenden und ihren Kolleg*innen (vgl. Gutendorf 2015).

Experteninterviews: Anhand leitfadengestützter Interviews kann die individuelle Perspektive der Writing Fellows auf die Programmwirkung oder auf ihren eigenen Lernprozess rekonstruiert werden.

Die Effekte des Writing Fellow-Programms können immer nur in Bezug auf die jeweilige Akteursgruppe überprüft werden; insofern kann nicht von einer einzigen Programmwirkung gesprochen werden, sondern von mehreren Einzelwirkungen.

Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Writing Fellow-Kursen

Im Nachfolgenden konzentrieren wir uns in der Darstellung exemplarisch auf die Effekte, die das Writing Fellow-Programm auf die *Studierenden* hatte bzw. auf deren Selbsteinschätzungen in Bezug auf die programminhärenten Lernziele. Hierfür wurden Ergebnisse aus den Fragebögen herangezogen, die von Studierenden aus Seminaren in Frankfurt am Main und in Frankfurt an der Oder ausgefüllt wurden. Einige dieser Seminare wurden von Writing Fellows begleitet, während andere Seminare ohne die Begleitung von Writing Fellows durchgeführt wurden (Kontrollgruppe). Die Seminare ähnelten sich im Seminaraufbau und können deshalb gut miteinander verglichen werden.

Die Fragebögen für die Studierenden enthielten Fragen zu folgenden Themen:

- Lernzielbezogene Bewertung von Studienaktivitäten
- Bewertung und Zufriedenheit (mit) der Zusammenarbeit mit Writing Fellows
- Rückblickende Bewertung veränderter Aspekte der Schreibselbstwirksamkeit
- (Veränderung der) selbsteingeschätzten Schreibkompetenz der Studierenden
- soziodemografische Angaben

Im Folgenden wird ein Auszug aus den Ergebnissen geliefert, der die Einschätzung der Studierenden zum Erreichen der Lernziele wiedergibt. Die Lernziele, zu denen die Studierenden am Ende eines Writing Fellow-Kurses befragt wurden, bestanden unabhängig vom fachlichen Inhalt des Seminars. Sie lauteten wie folgt:

In diesem Seminar habe ich gelernt, ...

- dass Schreiben ein Prozess ist, in dem Feedback und Überarbeitung eine wichtige Rolle spielen.
- dass Schreiben ein Handwerk ist, das man lernen kann.
- in welchen Bereichen – bezogen auf das Schreiben – ich mich noch verbessern kann.

Bei allen Kursen mit Writing Fellows erhoben wir am Ende des Semesters, ob die intendierten Lernziele erreicht wurden und welche Aktivitäten für das Erreichen dieser Ziele besonders (oder nicht) hilfreich waren. In einer Kontrollgruppe wurden ebenfalls die Fragen zum Erreichen der Lernziele gestellt.

Die beiden hier betrachteten Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe; $n_{EG} = 49$, $n_{KG} = 39$) sind Studierende aus den ersten sechs Fachsemestern mit angestrebtem Abschlussziel Bachelor. Die Gruppen sind vergleichbar in Bezug auf Geschlecht (Anteil Frauen: $w_{EG} = 75\%$; $w_{KG} = 72\%$) und durchschnittliche Fachsemesterzahl ($MW_{EG} = 2,98$; $SD_{EG} = 1,71$; $MW_{KG} = 2,90$; $SD_{KG} = 1,79$).

Erreichen der Lernziele

Der Vergleich der Antworten der Studierenden zeigt, dass die Studierenden der Experimentalgruppe (EG; mit Writing Fellow-Begleitung) dem Erreichen des jeweiligen Lernziels häufiger zustimmen als die Studierenden in einem Seminar *ohne* Writing Fellow-Begleitung. Besonders bedeutsam sind die Ergebnisse in Bezug auf das Lernziel 1 („In diesem Seminar habe ich gelernt, dass Schreiben ein Prozess ist, in dem Feedback und Überarbeitung eine wichtige Rolle spielen.“) und das Lernziel 3 („In diesem Seminar habe ich gelernt, in welchen Bereichen – bezogen auf das Schreiben – ich mich noch verbessern kann.“). Die nachfolgende Tabelle liefert eine Übersicht über die Zustimmung/Ablehnung der Studierenden, was das Erreichen der drei übergeordneten Lernziele angeht. Dabei bezeichnet „WF“ die Seminare mit Writing Fellow-Begleitung und „nWF“ die Kurse ohne Writing Fellows.

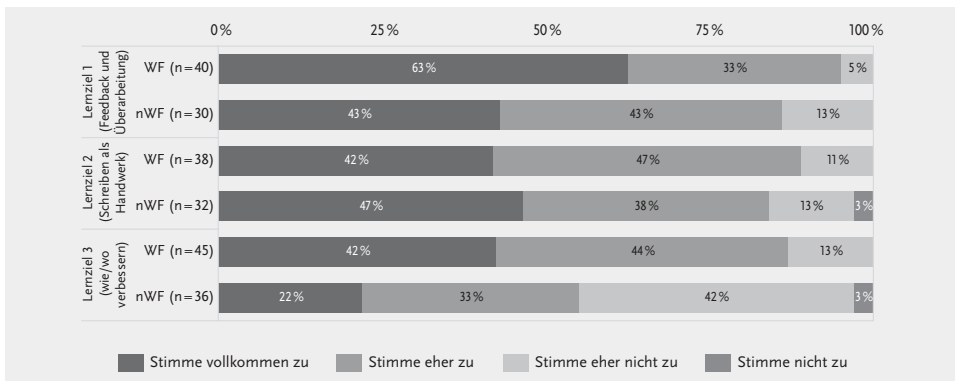


Abb. 1: Vergleich der Bewertung zur Lernzielerreichung für Seminare mit und ohne Writing Fellows

Die Unterschiede in der Zustimmung zur Lernzielerreichung zwischen Seminaren *mit* Writing Fellow-Begleitung und Seminaren *ohne* Begleitung sind für das Lernziel 1 und das Lernziel 3 signifikant (L1: $F_{(1,68)} = 3,14$; $p < .10$; L3: $F_{(1,79)} = 9,98$; $p < .01$). Damit stimmen Studierende aus Seminaren mit Writing Fellow-Begleitung signifikant häufiger bzw. stärker zu, dass sie das Lernziel 1 bzw. das Lernziel 3 erreichten als Studierende aus nicht begleiteten Seminaren.

Diese Ergebnisse können als Indiz für die Annahme gelten, dass Studierende insbesondere im Hinblick auf diese beiden Lernziele von der Begleitung der Writing Fellows für ihren Schreibprozess profitieren.

Aktivitäten zum Erreichen der Lernziele

Nachdem die Studierenden angegeben hatten, ob sie das jeweilige Lernziel erreicht hatten, sollten sie (wenn sie in Seminaren *mit* Writing Fellow-Unterstützung waren) eine Einschätzung abgeben, inwiefern folgende Aktivitäten sie beim Erreichen des jeweiligen Lernziels unterstützt haben:

- Ich habe mit dem Writing Fellow zusammengearbeitet
- Ich habe die Schreibaufgabe bearbeitet
- Ich habe an der Schreibberatung teilgenommen
- Ich habe mit meinen Kommiliton*innen gesprochen

Die Studierenden sollten einschätzen, wie hilfreich sie die jeweilige Aktivität zum Erreichen des Lernziels fanden. Zusätzlich hatten sie die Möglichkeit, anzugeben, falls sie die Aktivität *nicht* ausgeübt hatten. Für das erste Lernziel ergab sich dabei folgendes Bild:

Lernziel 1: „Ich habe gelernt, dass Schreiben ein Prozess ist, bei dem Feedback und Überarbeitung eine wichtige Rolle spielen.“		1 Sehr hilfreich	2 hilfreich	3 Weniger hilfreich	4 Nicht hilfreich	Habe ich nicht gemacht (n)	Summe 1 + 2
Wie hilfreich waren die folgenden Aktivitäten für das Erreichen des Lernziels?	Ich habe mit dem Writing Fellow zusammengearbeitet. (n = 113)	48,0%	36,0%	14,7%	1,3%	8	84,0%
	Ich habe die Schreibaufgabe bearbeitet. (n = 116)	49,3%	42,5%	8,2%	0,0%	5	91,8%
	Ich habe an der Schreibberatung teilgenommen. (n = 97)	46,3%	40,3%	13,4%	0,0%	24	86,6%
	Ich habe mit meinen Kommiliton*innen gesprochen. (n = 97)	40,4%	42,1%	14,0%	3,5%	31	82,5%

Abb. 2: Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 1 waren (in Kursen mit Writing Fellow-Begleitung).

An den Angaben fällt auf, dass die Studierenden in der Tendenz *alle* Aktivitäten, die sie nutzten, als hilfreich für das übergeordnete Lernziel ansahen – der niedrigste Wert liegt immerhin noch bei 82,5 % („Ich habe mit meinen Kommiliton*innen gesprochen.“). Als besonders hilfreich empfanden die Studierenden das Bearbeiten der Schreibaufgabe (91,8 %). Das Bearbeiten von kleineren Schreibaufgaben bereits während des Semesters wurde auch beim Erreichen des zweiten Lernziels als besonders hilfreich angesehen:

Lernziel 2: „Ich habe gelernt, dass Schreiben ein Handwerk ist, das man lernen kann.“		1 Sehr hilfreich	2 hilfreich	3 Weniger hilfreich	4 Nicht hilfreich	Habe ich nicht gemacht (n)	Summe 1 + 2
Wie hilfreich waren die folgenden Aktivitäten für das Erreichen des Lernziels?	Ich habe mit dem Writing Fellow zusammengearbeitet. (n = 113)	34,7%	48,6%	16,7%	0,0%	7	83,3%
	Ich habe die Schreibaufgabe bearbeitet. (n = 115)	39,4%	50,7%	9,9%	0,0%	5	90,1%
	Ich habe an der Schreibberatung teilgenommen. (n = 96)	35,4%	47,7%	13,8%	3,1%	24	83,1%
	Ich habe mit meinen Kommiliton*innen gesprochen. (n = 87)	25,0%	48,1%	21,2%	5,8%	32	73,1%

Abb. 3: Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 2 waren.

Schreiben als Handwerk zu verstehen, das man lernen kann und dessen Beherrschung sich durch Übung und Feedback verbessern lässt, ist als Lernziel für den Studienerfolg und den zukünftigen Berufsweg vieler Absolvent*innen kaum zu überschätzen. Gerade Studierende, die mit falschen Annahmen über (wissenschaftliches) Schreiben an die Hochschule kommen, können von Kurssettings profitieren, in denen komplexe (Schreib-)Aufgaben in handhabbare Teilschritte zerlegt und vom Feedback der Writing Fellows begleitet werden.

Die letzte Frage im Fragebogen zielte darauf ab, zu bewerten, inwiefern man durch den Besuch des Writing Fellow-Kurses gelernt hat, in welchen Bereichen (bezogen auf das Schreiben) man sich noch verbessern kann. Auch hier gaben die Stu-

dierenden an, dass ihnen besonders die Schreibaufgaben, aber auch die Zusammenarbeit mit den Writing Fellows, geholfen hätten:

Lernziel 3: „Ich habe gelernt, in welchen Bereichen – bezogen auf das Schreiben – ich mich verbessern kann.“		1 Sehr hilfreich	2 hilfreich	3 Weniger hilfreich	4 Nicht hilfreich	Habe ich nicht gemacht (n)	Summe 1 + 2
Wie hilfreich waren die folgenden Aktivitäten für das Erreichen des Lernziels?	Ich habe mit dem Writing Fellow zusammengearbeitet. (n = 110)	40,6%	42,0%	17,4%	0,0%	8	82,6%
	Ich habe die Schreibaufgabe bearbeitet. (n = 114)	35,7%	54,3%	10,0%	0,0%	5	90,0%
	Ich habe an der Schreibberatung teilgenommen. (n = 94)	38,1%	42,9%	17,5%	1,6%	24	81,0%
	Ich habe mit meinen Kommiliton*innen gesprochen. (n = 87)	23,1%	48,1%	21,2%	7,7%	30	71,2%

Abb. 4: Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 3 waren.

Nach dem Besuch eines Seminars mit Writing Fellows wissen die Studierenden nach eigener Wahrnehmung also genauer, inwiefern und in welchen Bereichen sie ihr eigenes Schreiben weiter verbessern können. Damit es Studienanfänger*innen gleich zu Beginn des Studiums ermöglicht wird, elementare Schritte des wissenschaftlichen Schreibprozesses kennenzulernen und zu erproben, wäre deshalb gerade für diese Gruppe ein Seminar hilfreich, das von Writing Fellows begleitet wird oder – wenn dies nicht möglich ist – zumindest mit Peer Feedback-Methoden angereichert ist. So könnte Studienanfänger*innen der Einstieg in ein Hochschulstudium erleichtert werden, in dessen Verlauf (akademisches) Lesen und Schreiben neu gelernt, geübt und perfektioniert werden soll (Ehlich & Steets 2003; Kruse 2014²). Die Angaben aus der Evaluation machen darüber hinaus deutlich, dass Studierende seltener von sich aus Feedback bei ihren Kommiliton*innen einholen (30 Teilnehmer*innen gaben hier „Habe ich nicht genutzt“ an). Dies mag (auch) daran liegen, dass sie in den untersuchten Kursen bereits Feedback von den Writing Fellows erhielten. In jedem Fall zeigt sich, dass die Studierenden Peer Feedback als hilfreich empfanden in Bezug auf die Lernziele, die Kooperation mit den Writing Fellows jedoch als *noch* hilfreicher empfanden als den reinen Austausch mit ihren Kommiliton*innen.

Diskussion

Wenn man versucht, Schlussfolgerungen aus den Angaben der Studierenden für lernförderliche Seminarsituationen zu ziehen, deuten die Daten darauf hin, dass semesterbegleitende Schreibaufgaben mit anschließendem (Peer-)Feedback und Möglichkeiten zur Überarbeitung besonders hilfreich sind, um Studierenden grundlegende Kenntnisse zu gelungenen Schreib- und Lernprozessen zu vermitteln. Insbesondere für Bachelorstudierende konnten wir zeigen, dass die Begleitung von Seminaren durch Writing Fellows in den Augen der Studierenden besser dazu geeignet ist, die Lernziele „Schreiben als Prozess“ und zu „Erkennen, wo Verbesserungsmöglichkeiten liegen“ zu erreichen, als wenn sie diese Begleitung nicht haben. Als besonders nützlich in Bezug auf das Erreichen der übergeordneten Lernziele wurden die Schreibaufgaben bewertet, die die Studierenden während des Semesters mit der Unterstützung der Writing Fellows bearbeiteten. Im Bereich Peer Feedback und lernzielorientierte Schreibaufgaben sehen wir deshalb ein großes Potenzial für die Schreibdidaktik, die Lehr-/Lernbedingungen in den Fächern nachhaltig zu verbessern. Dieser Beitrag möchte die Ergebnisse aus unserer standortübergreifenden Kooperation daher auch als Plädoyer für lernziel- und studierendenorientierte Evaluationsansätze verstehen. Diese nehmen die individuellen Perspektiven und Lernfortschritte der Studierenden (und studentischer Peer Tutor*innen) in den Blick, weniger die Lehrendenperspektive, nach der studentische Texte (zumindest zum Teil) hauptsächlich prüfungsrelevante Produkte sind, die es zu „korrigieren“ gilt. Studierendenzentrierte und lernzielorientierte Evaluationsansätze können jedoch nachweisen, dass die Grundannahmen über die Effekte des Writing Fellow-Programms aus Perspektive der Studierenden auch tatsächlich zutreffen. Die Ergebnisse aus der Befragung der Studierenden liefern gute Argumente dafür, Peer Feedback und lernzielorientierte Schreibaufgaben stärker mit der Fachlehre zu verknüpfen und – wenn möglich – dauerhaft zu installieren. Andere Ansätze wie etwa die Durchführung von Experteninterviews mit Lehrenden oder eine detaillierte Untersuchung der Überarbeitungsstrategien der studentischen Texte würden wiederum andere Perspektiven auf die Effekte des Writing Fellow-Programms liefern, die sich jedoch als ebenso ergiebig und nützlich für dessen Evaluation erweisen können.

Literaturverzeichnis

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Dreyfürst, S. (2017). *Experteninterviews. Eine qualitative Methode für die Schreibforschung*. In M. Brinkschulte & D. Kretz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 159-185). Bielefeld: wbv.

- Ehlich, K. & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: DeGruyter.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2015). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen. In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.), *QM Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen*.
- Gutendorf, J. (2015). Textfeedback zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Eine empirische Untersuchung von Peer-Feedback im Rahmen des „Writing Fellow Programms“ an der Europa-Universität Viadrina. In K. Girgensohn (Hrsg.), *Schreiben im Zentrum – Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung, Bd. 7*. Abrufbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/200/Masterarbeit_Jana_Gutendorf.pdf [13.03.2018].
- Haring-Smith, T. (1992/2000). *Changing Students' Attitudes. Writing Fellows Programs*. In S. H. McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (S. 123-131). New York: SAGE Publications.
- Jenert, T. (2018). Transfer von, in oder zwischen Lehrentwicklungsprojekten an Hochschulen. Oder: Warum es so schwer ist, Gutes nachzumachen. In S. Dreyfürst, F. Liebetanz & A. Voigt (Hrsg.), *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre* (S. 26-29), Bielefeld: wbv.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58 (1), 1–13.
- Keseling, G. (2014). Schreibblockaden überwinden. In S. Dreyfürst & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 235-253), Opladen, Toronto: utb.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. Third edition*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kruse, O. (2014). *Lesen und Schreiben. 2. Auflage*. Stuttgart: utb Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nünning, V. (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikation für Studium und Beruf*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Reigstad, T. J. & McAndrew, D. A. (1984). *Training Tutors for Writing Conferences*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English (NCTE).

- Rose, M. (2014). Schreibblockaden. Eine kognitive Perspektive. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (S. 193-211), Opladen/Toronto: utb.
- Severino, C. & Knight, M. (2007). Exploring writing center pedagogy. Writing fellows programs as ambassadors for the Writing Center. In W. J. MacCauley Jr. & N. Mauriello (Hrsg.), Marginal words, marginal work? Tutoring the academy in the work of writing centers (S. 19-34), Cresskill/NJ: The WAC Clearinghouse.
- Zawacki, T. M. (2008, March 29). Writing Fellows as WAC change agents: Changing what? Changing whom? Changing how? Across the Disciplines, 5. Abrufbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/fellows/zawacki.cfm> [13.03.2018].

Abbildungen

Abb. 1	Vergleich der Bewertung zur Lernzielerreichung für Seminare mit und ohne Writing Fellows	31
Abb. 2	Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 1 waren (in Kursen mit Writing Fellow-Begleitung).	32
Abb. 3	Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 2 waren.	33
Abb. 4	Einschätzung, ob spezifische Aktivitäten hilfreich für das Erreichen des Lernziels 3 waren.	34

Über die Autorinnen

Dr. Stephanie Dreyfürst ist Leiterin des Schreibzentrums an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und leitet das dortige Writing Fellow-Programm.

Lena Opitz ist Diplom-Psychologin, Diplom-Volkswirtin und arbeitet in der Abteilung Lehre und Qualitätssicherung an der Goethe-Universität. In diesem Rahmen beschäftigt sie sich u. a. mit der Evaluation von Projekten am Schreibzentrum der Goethe-Universität.

Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluationsstudie

KAROLINE ADAMI, MELANIE BRINKSCHULTE & ELLA GRIESHAMMER

Abstract

Karoline Adami, Melanie Brinkschulte und **Ella Grieshammer** vom Schreibzentrum der Universität Göttingen untersuchen in ihrer Evaluationsstudie, wie sich die Reflexionskompetenz in Bezug auf die eigene Schreibkompetenz in der Wahrnehmung von Studierenden durch die Teilnahme am Writing Fellow-Programm verändert hat. Am Seminar für Deutsche Philologie wurden zwei Lerngruppen untersucht, wovon eine von Writing Fellows begleitet wurde. Außerdem liefern drei vorgestellte Fallstudien von Studierenden einen umfassenden Einblick in die Art der Sensibilisierung für einen reflektierten Schreibprozess.

Einleitung

Was bewirkt die Arbeit von Writing Fellows, insbesondere bei den Seminarteilnehmenden, die von Writing Fellows betreut werden? Evaluationsforschung zur Wirkung von Writing Fellow-Programmen liegt derzeit vornehmlich aus den USA vor, was nicht weiter erstaunlich ist, da Writing Fellow-Programme erst seit 2014 an deutschen Hochschulen praktiziert werden, sodass Studien zur Wirkung im deutschsprachigen Raum gerade erst entstehen (siehe z. B. dieser Sammelband). US-amerikanische qualitative Untersuchungen weisen darauf hin, dass Writing Fellows für die Studierenden als hilfreiche Unterstützung im Schreibprozess fungieren, weil sie sich mit ihnen als neutrale Personen über ihr Geschriebenes austauschen können (vgl. z. B. Hall & Hughes 2011). Eine quantitativ ausgerichtete, experimentell angelegte Studie von Rossman, Regaignon & Bromley (2011) konnte zudem zeigen, dass sich in einem durch Writing Fellows begleiteten Kurs die Schreibkompetenz der Studierenden signifikant stärker verbesserte als in einem vergleichbaren Kurs ohne Writing Fellows.

Festhalten lässt sich, dass ein positiver Einfluss des Writing Fellow-Programms auf die Zunahme von Schreibkompetenzen sowohl durch qualitative als auch quantitative Evaluationsansätze bestätigt wurde. Angenommen wird in der Forschungsliteratur darüber hinaus, dass die Reflexionskompetenz Studierender durch die Beschäftigung mit dem eigenen Schreibprozess im Rahmen des Writing Fellow-Programms gefördert werden könne, insbesondere, da die Kommunikation – im Gegensatz zu Gesprächen zwischen Studierenden und Dozierenden – wertungsfrei verlaufe (vgl. Dreyfürst et al. 2016: 221; Rossman Regaignon & Bromley 2011: 49). Studien, die dies belegen, wurden bislang jedoch nicht durchgeführt.

Dieser Beitrag stellt daher einen ersten Ansatz zur Untersuchung der Veränderung der Reflexionskompetenz in der Wahrnehmung Studierender durch das Writing Fellow-Programm dar. Vorgestellt wird eine Evaluationsstudie des Writing Fellow-Programms, das am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Göttingen durchgeführt wurde. Hier wurden zwei Lerngruppen untersucht, die an Parallelveranstaltungen in der Fachdidaktik Deutsch im Bachelorstudium an der Universität Göttingen im Wintersemester 2016/17 teilnahmen. An einem Seminar waren Writing Fellows beteiligt, die andere Gruppe setzte sich mit demselben Dozenten mit denselben Lerninhalten auseinander, arbeitete allerdings ohne Writing Fellows. Alle teilnehmenden Studierenden, Lehrenden und Writing Fellows wurden mit verschiedenen Methoden befragt. In diesem Beitrag werden die Studierendendaten aus einer schriftlichen Befragung mit offenen und geschlossenen Fragen ausgewertet, um zum einen die beiden Lerngruppen bzgl. ihrer Sensibilisierung für das Reflektieren über Schreibprozesse zu vergleichen. Zum anderen liefern drei vorgestellte Fallstudien von Studierenden, die mit Writing Fellows arbeiteten, einen umfassenden Einblick in die Art der Sensibilisierung für einen reflektierenden Schreibprozess.

Als Grundlage der späteren Evaluation wird der Begriff „Reflexionskompetenz“ im folgenden Abschnitt definitorisch erfasst und auf das akademische Schreiben bezogen.

Reflexionskompetenz als Ziel von Writing Fellow-Arbeit

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wird der Reflexion eine zentrale Rolle beim Lernen zugeschrieben, da insbesondere durch die reflektierende Auseinandersetzung mit Lerngegenständen diesen individuelle Bedeutungen zugeschrieben werden. Reflexion wird dabei nach Wilke (2000: 97) allgemein als die Fähigkeit verstanden, „sich selbst zu thematisieren und sich selbst als (geeignete) Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen.“ Bezogen auf schreibendes Handeln bedeutet dies, dass Schreibende ihre Rolle als solche in ihrem Schreibhandeln thematisieren können und verstehen, wie sie in ihrem Schreiben von sozialen Systemen beeinflusst werden. Die Schreibhandlungen sind also eingebettet in einen Kontext, den sie beeinflussen, von dem sie aber auch beeinflusst werden. Wechselwirkungen bestehen sowohl hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (Inhalt) als auch in Bezug auf die Schreibenden (z. B. Motivation, emotionale Haltung) und den Kontext des Schreibprojekts (z. B. Studienerfolg).¹

Wyss (2013) entwickelt in ihrer empirischen Studie zur Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften ein differenziertes Verständnis von Reflexionskompetenz aus kognitiver Perspektive: Sie definiert Reflexionskompetenz als gezieltes Nachdenken über Handlungen und Geschehnisse, das ein systematisches und kriteriengeleitetes Erkunden und Erklären dieser Handlungen und Geschehnisse

1 Diese Auffassung von Reflexion geht zurück auf Dewey (1910).

beinhaltet. Der Prozess des Reflektierens geschieht sowohl individuell als auch im Austausch mit anderen unter Einbezug erweiterter Blickwinkel, eigener Werte, Erfahrungen und Überzeugungen sowie größerer Kontexte (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dieser Auseinandersetzung lassen sich begründete Konsequenzen für weiteres Handeln ableiten, die in der Praxis umgesetzt werden (vgl. Wyss 2013: 55; Wyss 2015).

Diese Definition von Reflexionskompetenz kann auf das schreibende Handeln übertragen werden: Für das bewusste Realisieren eines akademischen Schreibprojekts denken Schreibende gezielt über ihre Handlungen beim Schreiben und über die Geschehnisse nach, die durch das Schreiben passieren. Sie erkunden diese Handlungen und Geschehnisse sowie den situationellen Kontext anhand von Kriterien, die sich aus der Aktivierung ihres Wissens über Normen und Regeln von Texten ihrer Disziplin ergeben. Schindler & Siebert-Ott (2012: 176) erfassen Wissensbereiche einer akademischen Schreibkompetenz in einer Matrix, die deklarative, prozedurale, problemlösende und metakognitive Bereiche des Schreibens abdeckt. Im reflektierten Schreibprozess wenden Schreibende dieses Wissen als Systematik und Kriterienkatalog an, um am aktuellen Schreibprojekt das eigene Handeln im Schreibprojekt zu erkunden, zu prüfen und ggf. zu modifizieren. Dieses gezielte Nachdenken über das eigene Handeln und über Geschehnisse, die auf das Schreibprojekt einwirken, führt in einem umfassend realisierten Reflexionsprozess zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess in seiner institutionellen und individuellen Einbettung. Im gelingenden Fall führt es zu Erkenntnissen über das eigene Handeln im Schreibprojekt, die direkt umgesetzt werden können, und steigert die Reflexionskompetenz selbst, sodass Konsequenzen für nachfolgende Schreibprojekte kreativ abgeleitet werden können. Bräuer (2014) schlägt vier komplexer werdende Ebenen des Reflektierens bzgl. des Schreibens vor, die er aus der Analyse von reflexiven Portfoliotexten erschlossen hat. Vom reinen Beschreiben der absolvierten Handlung bis hin zum Planen von Handlungsalternativen für ein nachfolgendes Schreibprojekt sieht er die zunehmende Komplexität im reflektierenden Handeln (vgl. Abb. 1).

Ebenen der Reflexion	4	Planen	... von Handlungsalternativen
	3	beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		bewerten	...im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		beschreiben	... der absolvierten Handlung

Abb. 1: Ebenen reflexiver Handlungen (Bräuer 2014: 27)

Implizit baut Bräuer mit seiner Einteilung auf der Bloom'schen Taxonomie (vgl. Anderson et al. 2013; Bloom 1956) auf, die zusätzlich zu Bräuers komplexester Ebene des Planens noch die Ebene des Umsetzens mit einem kreativen Transfer beinhaltet. Wie häufig bei Ebenen- oder Stufenmodellen ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit die einzelnen Stufen definitorisch trennscharf gefasst sind und ob sich Schreibende eindeutig einzelnen Ebenen zuordnen lassen. Aber sicherlich bietet eine derartige Übersicht Schreibnoviz*innen eine Orientierung dahingehend, dass es verschiedene, sich in der Komplexität unterscheidende Formen des Reflektierens gibt.

Für schreibdidaktische Interventionen (wie z. B. das Writing Fellow-Programm), die zum Ziel haben, die Reflexionskompetenz von Schreibnoviz*innen im akademischen Kontext zu fördern, haben sowohl der systemisch-konstruktivistische Ansatz von Wilke als auch der kognitive von Wyss die Implikationen,

- dass die Umsetzung von Reflexionsprozessen abhängig vom Umfeld sehr subjektiv (persönlich) ist und
- dass Lernende eine transparente Systematik bzw. Kriterien benötigen, die sie als Instrumentarium für das Reflektieren einsetzen können.

Das Konzept der Writing Fellows setzt genau an diesem Punkt an, indem es die individualisierte Auseinandersetzung mit Schreiben im akademischen Kontext fokussiert und, am Vorwissen der Schreibnoviz*innen anknüpfend, Kriterien für akademisches Schreiben und die Texte in der Disziplin aufdeckt. Der Frage, inwiefern Reflexionsprozesse zum akademischen Schreiben durch Writing Fellows angestoßen oder gefördert wurden, geht die im Folgenden vorgestellte Studie nach.

Methodik

Evaluationsforschung zur Schreibzentrumsarbeit dient dazu, mit wissenschaftlichen Methoden Gegenstände – hier: die Wirkung von Writing Fellow Arbeit auf Reflexionskompetenzen von Studierenden – mit einem Kriterienkatalog zu fassen, sodass Ergebnisse präzise dargestellt werden können und der weiteren Diskussion zugänglich werden (vgl. Schendel & Macaulay 2012: xii-xxi). Die Evaluation des Writing Fellow-Programms an der Göttinger Germanistik wird im Folgenden in ihren methodischen Schritten vorgestellt.

Forschungsdesign

Im Wintersemester 2016/2017 wurde das Writing Fellow-Programm evaluiert², indem zwei Seminargruppen jeweils zu zwei verschiedenen Zeitpunkten in Form eines schriftlichen Fragebogens (mit geschlossenen und offenen Fragen; siehe Anhang) befragt wurden: Die beiden Befragungszeitpunkte waren zum einen vor dem

2 Die vollständige Evaluationsstudie enthält zusätzlich eine Befragung involvierter Lehrpersonen und der Writing Fellows (siehe auch Dreyfürst et al. i. Vorb.). Eine Auswertung dieser Daten kann im Rahmen dieses Beitrags nicht erfolgen.

Schreiben der Hausarbeit, zum anderen *nach* dem Schreiben der Hausarbeit angesetzt.

Die eine Gruppe von 34 Studierenden arbeitete mit drei Writing Fellows und Schreibaufgaben;³ die andere Gruppe von 30 Studierenden arbeitete ohne die Intervention. Beide Lerngruppen studierten im Bachelorstudiengang Germanistik in der Fachdidaktik Deutsch das Modul „Vermittlungszusammenhänge in außerschulischen Kontexten“, das als Prüfungsleistung eine Hausarbeit im Umfang von 12 Seiten vorsieht und mit benoteten 3 ECTS angerechnet wird. Beide Lerngruppen wurden von demselben Dozenten nach demselben Seminarplan unterrichtet. Die beiden Seminargruppen unterscheiden sich also durch die beiden Variablen Writing-Fellow-Begleitung vs. keine Writing-Fellow-Begleitung und seminarbegleitende Schreibaufgabe (siehe Anhang) vs. keine Schreibaufgabe. Es kann also von einem Quasi-Experiment gesprochen werden (vgl. McDonough & McDonough 2014), bei dem die Seminargruppe mit Writing Fellow-Begleitung und Schreibaufgabe als Experimentalgruppe und die andere Gruppe als Kontrollgruppe diente. Mit dem Setting des Quasi-Experiments wird berücksichtigt, dass natürlich beide Seminargruppen nicht unter vollständig kontrollierten Laborbedingungen agierten, sondern unter den realen Bedingungen eines universitären Seminars, sodass unkontrollierbare Variablen wie Motivation, Fachsemester und Schreiberfahrung der Teilnehmenden und auch die Gruppendynamik im Seminar als Störfaktoren einfließen. Dennoch ergibt sich eine begrenzte Vergleichbarkeit dadurch, dass zwei Gruppen einer Studienkohorte in einer vergleichbaren Studiensituation, im gleichen Zeitraum einmal mit und einmal ohne schreibdidaktische Intervention das gleiche Seminar absolvierten.

Hinter den zwei Erhebungszeitpunkten stand die Überlegung, dass sich Effekte des Writing Fellow-Programms möglicherweise erst zeigen, nachdem die Studierenden einen längeren akademischen Text geschrieben haben, sodass der Vergleich zwischen den beiden Zeitpunkten interessant ist. Zudem sollte durch die zweite Befragung ausgeschlossen werden, dass nur kurzfristige und wenig nachhaltige Effekte des Writing Fellow-Programms erhoben werden.

Diese Evaluationsforschung kann keine repräsentativen Ergebnisse liefern, da die Probandenzahl zu gering ist und zudem die Rücklaufquote insbesondere bei der Post-Befragung mit 30 % eher gering ausfällt.⁴ Obwohl mit der Fragebogenerhebung eine Erhebungsmethode gewählt wurde, die eher quantitativ ausgerichteten Studien zugeordnet wird, hatte diese Studie daher eher einen explorativen Charakter. Das bedeutet auch, dass in dieser Studie nicht Hypothesen getestet, sondern generiert wurden.

3 Zu jeder der beiden Schreibaufgaben erhielten die Studierenden ein schriftliches Feedback. Ergänzend hierzu wurde jeweils ein Feedbackgespräch mit den Writing Fellows geführt.

4 Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurde die Prä-Befragung im Seminar durchgeführt. Für die Post-Befragung erhielten die Studierenden einen Ausdruck und eine digitale Version auf der Lernplattform.

Auswertung der Daten

Für die Antworten auf den Likert-Skalen wurde mit Hilfe von SPSS eine deskriptive Statistik erstellt. Hierfür wurden die Mittelwerte sowie die Extremwerte für jeweils jede Gruppe und jeden Befragungszeitpunkt ermittelt. Die Mittelwerte der Antworten im zweiten Teil (wahrgenommene Verbesserung der Schreibkompetenz) der beiden Gruppen wurden zusammengefasst und miteinander verglichen. Dieses Item ermöglicht Einblicke in die Ausprägung studentischer Reflexionskompetenz, indem es die subjektive Wahrnehmung der Studierenden bzgl. der Veränderung ihrer Schreibkompetenzen abfragt. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Studierende, die ihre Schreibkompetenzen sowie deren Entwicklung bewusst wahrnehmen, diese verstärkt reflektieren können. Dieser Sachverhalt ergibt sich aus der Definition des reflektierenden Handelns (s. o.), wonach ein gezieltes Nachdenken über das schreibende Handeln einhergeht mit einem bewussten Wahrnehmen des eigenen, in den situationellen Kontext eingebetteten Handelns. Das bedeutet hier: Wenn Studierende wahrnehmen, ihre Schreibkompetenzen verbessert zu haben, spricht das für eine gesteigerte Reflexionskompetenz.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden ausgewertet, indem nach Grundsätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) induktiv und deduktiv Kategorien entwickelt wurden. Um Unterschiede zwischen den beiden Erhebungspunkten qualitativ auszuwerten, wurden zudem drei Fallstudien anhand von Studierenden, die am Writing Fellow-Programm teilgenommen haben, durchgeführt. Von diesen drei Studierenden liegt jeweils ein Fragebogen vor, den sie am Ende der Vorlesungszeit *vor* dem Schreiben der Hausarbeit ausgefüllt haben, sowie ein Fragebogen, den sie *nach* dem Schreiben der Hausarbeit beantwortet haben. Insgesamt existieren von neun Studierenden jeweils zwei Fragebögen, die einen Vorher-Nachher-Vergleich ermöglichen. Diese relativ kleine Stichprobe im Vergleich zur Seminargröße von ca. 30 Teilnehmenden kommt durch die geringe Rücklaufquote in der Post-Befragung und durch uneinheitliche Gruppenzusammensetzungen in der Prä- und Post-Befragung zustande.

Die Auswahl der drei Fälle aus den insgesamt neun vorliegenden Fällen orientierte sich an folgenden Kriterien: Ausschlaggebend war einmal der – durch die Unterschiedlichkeit der gegebenen Antworten im Vorher-Nachher-Vergleich entstehende – Eindruck, dass sich bei diesen Studierenden etwas verändert hat. Da die Antworten auf den Likert-Skalen für sich genommen eher wenig Aufschluss geben, war zudem für die Auswahl entscheidend, dass die Studierenden auch die offenen Fragen beantwortet hatten und zwar in einer Weise, die für Außenstehende verständlich war und die etwas über mögliche Veränderungen und Haltungen in Bezug auf das Schreiben vermuten ließ. Weiterhin wurde darauf geachtet, dass nicht nur Fälle von Studierenden ausgewählt wurden, die dem Writing Fellow-Programm positiv gegenüberstehen und deshalb auch ihre Lerneffekte als positiv beschreiben, sondern dass auch ein Fall einer Studentin dabei ist, die laut Aussagen auf dem Fragebogen die Arbeit der Writing Fellows und den damit verbundenen Nutzen tendenziell eher kritisch sieht. Dieses Auswahlkriterium ist dem Anspruch geschuldet, bei

fehlender Repräsentativität eine „maximale[r] Variation“ (Helfferrich 2005: 154) zu erzielen, also möglichst unterschiedliche Fälle darzustellen.

Für die Auswertung der drei Fälle wurden zunächst sämtliche Antworten auf die offenen Fragen betrachtet und dabei insbesondere darauf geachtet, inwiefern diese Antworten auf eine gesteigerte Reflexionskompetenz schließen lassen und was sich zwischen den beiden Zeitpunkten der Beantwortung geändert hat. Insofern handelt es sich hier um eine eher qualitativ ausgerichtete Untersuchung, da die offenen, subjektiven Aussagen der Studierenden zu zwei Zeitpunkten in der Tiefe analysiert werden. Die Beantwortung der geschlossenen Fragen fließt ebenfalls in die Fallstudien mit ein: Hier wurden insbesondere die ersten drei Fragenkomplexe (Fragestellung, Gliederung/Strukturierung, Umgang mit Literatur), die sich auf das konkrete Vorgehen beim Schreiben einer Hausarbeit beziehen, berücksichtigt, da ein Fokus darauf lag, was sich in den (angenommenen) Vorgehensweisen der Studierenden zwischen den beiden Zeitpunkten geändert hat. Für sämtliche Items der drei Fragenkomplexe wurden die jeweiligen Skalenwerte verglichen (siehe Abb. 1). Dabei ist festzustellen, dass die meisten Abweichungen, sofern welche vorhanden sind, bei einem Skalenpunkt liegen. Besondere Aufmerksamkeit bei der Auswertung kam daher den Items zu, bei denen die Abweichung zwischen den beiden Zeitpunkten mehr als einen Skalenpunkt beträgt. Diese Items sind in der Tabelle markiert. Wie oben erwähnt, ist die alleinige Betrachtung dieser Abweichungen wenig aussagekräftig, zumal die Abfrage als Likert-Skala auf eine quantitative und weniger auf eine qualitative Auswertung abzielt. Betrachtet man die deutlichen Abweichungen jedoch gemeinsam mit den jeweiligen offenen Aussagen der Studierenden, lassen sich die durch die Antworten suggerierten Veränderungen interpretieren, auch wenn diese Interpretationen als vorsichtige Hypothesen zu betrachten sind, die in weiteren Untersuchungen getestet werden müssten.

Tab. 1: Vorher-Nachher-Befragung zur Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen

		Julia		Anna		Katharina	
		vorher	danach	vorher	danach	vorher	danach
Fragestellung	Item A1	3	3	4	3	2	2
	Item A2	4	4	3	3	2	3
	Item A3	3	4	3	4	3	3
	Item A4	3	3	2	1	2	2
	Item A5	4	4	2	3	3	3
	Item A6	4	4	3	2	4	4
	Item A7	1	3	3	2	9	4
	Item A8	2	4	2	1	9	4

(Fortsetzung Tabelle 1)

		Julia		Anna		Katharina	
		vorher	danach	vorher	danach	vorher	danach
Gliederung	Item B1	3	2	4	1	1	2
	Item B2	1	1	2	3	3	3
	Item B3	3	4	3	4	3	4
	Item B4	4	3	4	4	2	3
	Item B5	4	4	4	3	4	3
	Item B6	2	3	1	1	1	2
Umgang mit Literatur	Item C1	2	2	2	3	2	4
	Item C2	2	2	3	1	4	2
	Item C3	3	2	3	4	9	2
	Item C4	1	1	2	2	9	3
	Item C5	3	3	9	2	9	2
	Item C6	1	3	9	9	3	4
	Item C7	1	2	1	1	0	0

Wahrnehmung von Schreibkompetenzen in der Experimental- und Kontrollgruppe

In der quantitativen Überblicksauswertung ist erfasst, wie die Teilnehmenden der Experimental- und der Kontrollgruppe die Verbesserung ihrer Schreibkompetenzen nach dem Verfassen der Prüfungsleistung wahrnahmen. Da sich im Rahmen des Seminars lediglich die Experimentalgruppe bereits vor dem ersten Erhebungszeitpunkt mit dem eigenen Schreiben näher befasste, werden für die Auswertung nur die Daten der Post-Befragung verwendet, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen. Die Ergebnisse wurden gruppenweise als Mittelwerte des gesamten Items „Ich konnte in diesem Semester verbessern, ...“ zusammengefasst (vgl. Abb. 2), um einen Gesamtvergleich von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der wahrgenommenen Veränderung zu ermöglichen. Je höher der Wert auf der vertikalen Achse ist, desto höher ist der Grad der Zustimmung zu der angeführten Aussage.⁵

Als Hintergrundinformation dienen die Durchschnittswerte der einzelnen Unteritems für die beiden Gruppen. Diese ermöglichen Schlussfolgerungen, ob die Unterstützung häufig vernachlässigt durch Writing Fellows besonderen Einfluss auf die wahrgenommene Veränderung einzelner Aspekte nimmt.

5 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft vollkommen zu.

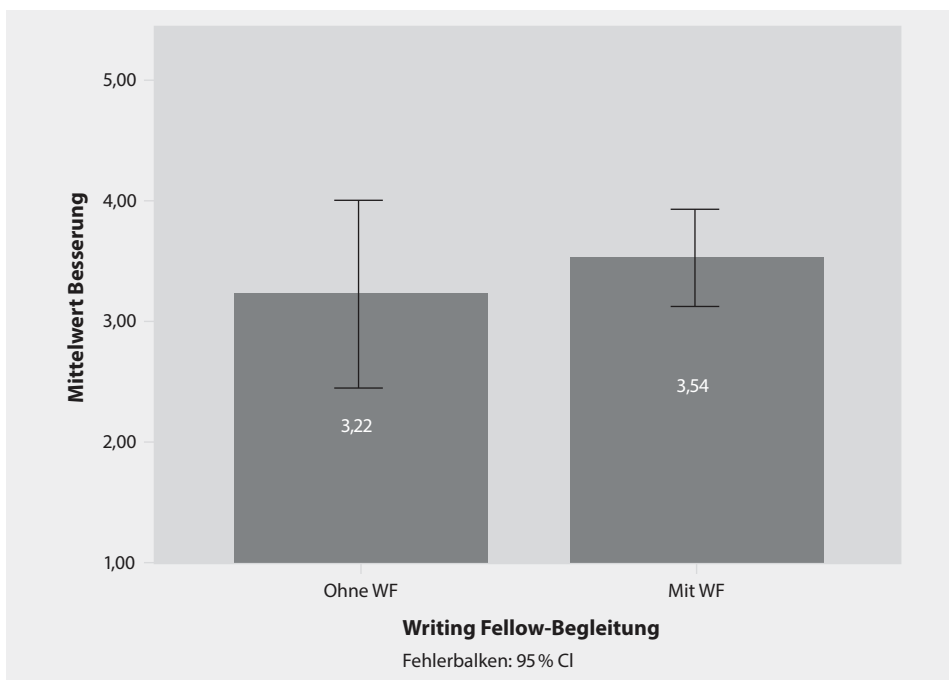


Abb. 2: Mittelwerte des gesamten Items „Ich konnte in diesem Semester verbessern, ...“ im Vergleich von Kontrollgruppe (ohne WF, n = 6) und Experimentalgruppe (mit WF, n = 16).

Die Experimentalgruppe verzeichnet für das gesamte Item einen durchschnittlichen Wert von 3,54, während sich derjenige der Kontrollgruppe auf 3,22 beläuft. Die Mittelwerte beider Gruppen bewegen sich zwischen 3 und 4, was den Antwortmöglichkeiten „trifft teilweise zu“ bis „trifft eher zu“ entspricht. Insgesamt äußern somit beide Gruppen die Wahrnehmung einer tendenziellen Verbesserung der sechs abgefragten Elemente des Schreibprozesses, wobei die Kontrollgruppe ihre Verbesserung im Durchschnitt leicht geringer einschätzt. Beim Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Unteritems ergibt sich ein vergleichbares Ergebnis: In fünf der sechs Items liegt die Selbsteinschätzung der Verbesserung bei der Experimentalgruppe höher als bei der Kontrollgruppe. Insbesondere das Item „Probleme beim Schreiben zu überwinden konnte verbessert werden“ ist in Relation zu den übrigen auffällig, da der wahrgenommene Verbesserungsunterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe hier mit 0,63 am größten ist. Hieraus kann vorsichtig abgeleitet werden, dass die Unterstützung der Writing Fellows in diesem Bereich besonders hilfreich war.

Aufgrund der niedrigen sowie unterschiedlich hohen Probandenzahl der Vergleichsgruppen ist die Zufälligkeit der Mittelwertunterschiede nicht auszuschließen. Da sich zudem beide Gruppen insgesamt zwischen einem Mittelwert von 3 und 4 bewegen, kann kein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die Daten liefern dennoch einen Hinweis darauf, dass die eigene Verbesserung von der Gruppe mit Writing Fellow-Begleitung im Durchschnitt höher eingeschätzt wird

(vgl. auch Rossman Regaignon & Bromley 2011). Wenn die Studierenden wahrnehmen, ihre Schreibkompetenzen verbessert zu haben, bedeutet dies, dass sie sich ihrer Handlungen bewusst(er) sind und sich mit ihnen auseinandersetzen. Daher kann in diesem Fall eine gestiegene Reflexionskompetenz angenommen werden. Insofern kann aus der Auswertung eingeschränkt geschlussfolgert werden, dass die Zusammenarbeit mit Writing Fellows zur Steigerung der Reflexionskompetenz Studierender beiträgt.

Fallstudien

Im Folgenden werden nun drei Fälle von Studierenden, die am Writing Fellow-Programm im Rahmen des Seminars „Vermittlungszusammenhänge in außerschulischen Kontexten“ teilgenommen haben, dahingehend analysiert, inwiefern sich ihre Art des Reflektierens des eigenen Schreibens durch Writing Fellows verändert hat.

Fall Katharina

Im Fall Katharina ist die deutlichste Veränderung zwischen den zwei Zeitpunkten der Befragung in der Frage „Hat sich durch die Teilnahme am Writing Fellow-Programm etwas für Dich beim akademischen Schreiben geändert?“ zu sehen. Vor dem Schreiben der Hausarbeit verneint sie diese Frage und begründet dies durch „kaum Veränderung, weil vorher noch kaum akademische Texte geschrieben“. Nach dem Schreiben der Hausarbeit hingegen beantwortet sie die Frage mit „Ja“ und begründet: „Da ich vorher kaum Erfahrungen beim Schreiben von Hausarbeiten hatte, [konnte] wurde mir bewusst, woran ich noch arbeiten muss.“ Hier stellt anscheinend die für das fachdidaktische Seminar verfasste Hausarbeit die erste (größere) akademische Arbeit dar. Für die Studentin ist zunächst – auch durch die Arbeit mit den Writing Fellows – keine Veränderung erkennbar, weil sie keine Erfahrung hat, in Bezug auf die sie eine Veränderung festmachen könnte. Die zum Zeitpunkt der späteren Befragung festgestellte Veränderung hängt anscheinend vor allem damit zusammen, dass sie nun die neue Erfahrung gemacht hat, eine Hausarbeit zu schreiben. Interessant ist hier, dass sie neue Erfahrungen nur sehr implizit nennt und gleich eine Schlussfolgerung daraus zieht: dass ihr bewusst wurde, woran sie noch arbeiten muss. Bezieht man diese Aussage auf die vier Ebenen der Reflexion nach Bräuer (2014), deutet sich hier eine Reflexion auf der Planungsebene an, denn in der Aussage „woran ich noch arbeiten muss“ scheint relativ eindeutig die zielorientierte Planung eines Wissenserwerbs bzw. einer Kompetenzerweiterung durch. Sie scheint auch einen Plan zu haben, wie sie vorgehen will. Insofern kann hier vorsichtig von einer gesteigerten Reflexionskompetenz gesprochen werden. Allerdings ist diese nicht (eindeutig) auf die Arbeit mit den Writing Fellows zurückzuführen, da hier das Schreiben der Hausarbeit an sich als Auslöser für die Veränderung betont wird. Hinweise auf die Effekte des Writing Fellow-Programms erhält man eher aus Katharinas Antworten auf die Frage, wie hilfreich die Programmteilnahme empfunden

den wurde. In Bezug auf das schriftliche Feedback macht sie deutlich, dass dies ihr bei der Überarbeitung half: Zum ersten Befragungszeitpunkt schreibt sie „man wusste genauer, was man noch überarbeiten muss“; zum zweiten Zeitpunkt konkretisiert sich diese Aussage und wird prozessbezogener, wenn die Studentin schreibt „Man konnte mit dem Feedback seinen Text nochmals Schritt für Schritt durchgehen und überarbeiten.“ Natürlich ist die Überarbeitung einer der Hauptgründe für Textfeedback, auch im Rahmen der Writing Fellow-Tätigkeit, sodass die Aussage nicht überrascht. Dennoch fällt hier der konkrete Bezug vom Feedback zur eigenen Überarbeitung auf, insbesondere, da es sich bei Katharina um eine eher unerfahrene Schreiberin zu handeln scheint und gerade Schreibnoviz*innen die Überarbeitungsphase häufig vernachlässigen (vgl. z. B. Barkaoui 2007: 85). Auch hier deutet sich eine größere Reflexionstiefe an, da das eigene Handeln viel expliziter als in der ersten Aussage thematisiert wird, was nach Wilke (2000) und Wyss (2013) Bestandteil des Reflektierens ist (s. o.). Erneut kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, inwiefern die Einsicht, dass Texte überarbeitet werden müssen, auf die Arbeit mit den Writing Fellows oder auf andere Einflüsse zurückgeführt werden kann. Deutlich wird jedoch – insbesondere im späteren Statement –, dass die Studentin für die Überarbeitung sensibilisiert ist und das Textfeedback hierfür nutzen kann.

Bei Betrachtung der Skalenwerte der ersten drei Fragekomplexe fällt auf, dass es bei den ersten beiden Items des Komplexes „Umgang mit Literatur“ Abweichungen um jeweils zwei Skalenpunkte gibt und zwar spiegelverkehrt von „trifft teilweise zu“ hin zu „trifft vollkommen zu“ beim Item „Wenn ich an meiner Hausarbeit arbeite, fasse ich beim Lesen wichtige Argumente zusammen (z. B. als Exzerpt)“ und von „trifft vollkommen zu“ hin zu „trifft teilweise zu“ beim Item „Wenn ich an meiner Hausarbeit arbeite, erstelle ich mir eine Übersicht der Argumente aus meiner wissenschaftlichen Literatur.“ Interpretieren lässt sich diese Veränderung so, dass Katharina *vor* dem Verfassen ihrer ersten Hausarbeit hierzu nur Vermutungen äußern konnte bzw. eventuell auch die Relevanz dieser Vorgehensweisen noch nicht erkannt hat, und *nach* dem Schreiben der Hausarbeit mit größerer Gewissheit sagen kann, wie sie vorgeht – dass sie in der Realität eher Zusammenfassungen als Übersichten zur wissenschaftlichen Literatur erstellt. Ähnliche Rückschlüsse lässt die Tatsache zu, dass Katharina bei der ersten Befragung bei auffällig vielen Items die Antwortmöglichkeit „nicht sinnvoll beantwortbar“ angekreuzt hat. Dies betrifft insbesondere die Fragen zur Überprüfung der Fragestellung sowie den Umgang mit Literatur im eigenen Text. Zu vermuten ist, dass sich die Studentin vor dem Schreiben der ersten Hausarbeit unter diesen Items noch nichts vorstellen kann. Dass sie diese Fragen bei der späteren Befragung beantworten kann, lässt darauf schließen, dass bei ihr gewisse Reflexionsprozesse in Gang gesetzt wurden: Sie versteht nun, was mit den beschriebenen Vorgehensweisen gemeint ist, weil sie diese beim Schreiben der ersten Hausarbeit kennengelernt hat, und sie kann dieses Wissen jetzt auf ihr Schreibprojekt übertragen. Auch hier kann nicht eindeutig geklärt werden, inwiefern die Arbeit der Writing Fellows mit diesen Reflexionsprozessen zusammenhängt. Festgehalten werden kann aus diesem Fall, dass die Arbeit mit den Writing

Fellows allein vermutlich nicht ausreicht, um Reflexionen anzustoßen. Es erscheint als zentral, dass diese Arbeit – wie meist im Writing Fellow-Programm vorgesehen – mit dem Schreiben einer akademischen Arbeit einhergeht, damit die eventuell durch die Writing Fellows angeregten Reflexionen an einem konkreten Schreibprojekt festgemacht werden.

Fall Julia

Ähnlich wie im Fall Katharina findet sich auch bei Julia die größte Veränderung bei der Frage, ob sich durch das Writing Fellow-Programm etwas an ihrem akademischen Schreiben geändert habe. Auch Julia verneint diese Frage *vor* dem Schreiben der Hausarbeit, allerdings ohne diese Antwort zu begründen. *Nach* dem Schreiben der Hausarbeit bejaht sie die Frage hingegen mit der Anmerkung „nicht viel verändert, aber zumindest habe ich mich durch das Programm mehr mit dem Schreiben insgesamt beschäftigt (als Prozess)“. Sie schränkt diese Veränderung als eine geringe ein, betont aber die Auseinandersetzung mit dem Schreiben durch das Writing Fellow-Programm. Auch hier scheint eine Bewusstwerdung stattgefunden zu haben, die – wie die Studentin selbst äußert – zurückzuführen ist auf die Arbeit mit den Writing Fellows, gleichzeitig aber damit zusammenhängt, dass Julia sich zu diesem Zeitpunkt im Rahmen der Hausarbeit weitergehend mit dem Schreiben auseinandergesetzt hat. Die Klammerbemerkung „als Prozess“ lässt sich so interpretieren, dass es der Studentin hier nicht um das Textprodukt geht, sondern sie einzelne Schritte des Schreibprozesses bewusster wahrnimmt. Gestützt wird dies durch ihre offenen Antworten bei der Projektevaluation, in denen sie die „Motivation sich frühzeitig mit Gebiet zu beschäftigen“ sowie die „kritische Reflexion durch Schreiben von Gliederung“ als hilfreich benennt. Auch Julia scheint die Thematisierung der eigenen Person, die Wilke (2000) zufolge Reflexion kennzeichnet, *nach* dem Schreiben der Arbeit leichter zu fallen. Noch stärker als im Fall Katharina lassen die zwei Antworten die These zu, dass Writing Fellow-Arbeit Reflexionsprozesse in Gang setzen kann, wenn sie vom Gegenstand her mit dem Schreiben einer eigenen akademischen Arbeit verbunden ist, die als spätere Prüfungsleistung erledigt werden muss. Interessant ist bei Julia darüber hinaus, dass sie die Arbeit der Writing Fellows durchaus kritisch sieht (insbesondere bemängelt sie den hohen Zeitaufwand und die fehlende inhaltliche Unterstützung). Zudem hebt sie als hilfreich am schriftlichen Feedback die Leserperspektive hervor – im Unterschied zu Katharina, die die Anleitung zur Überarbeitung betont: So benennt Julia beim ersten Zeitpunkt „Verständnisprobleme für Leser von außen“ als hilfreich, später „Feedback als Kritik des Lesers: Dadurch besseres Verständnis, was dem Leser unklar ist, etc.“ Auch hierin könnte sich eine gesteigerte Bewusstwerdung andeuten, dass außenstehende Lesende den eigenen Text möglicherweise nicht ebenso gut verstehen und ein Feedback für den Schreibprozess sowie für die Verständlichkeit und Qualität des Textes sinnvoll ist. Als Reflexion nach Wyss (2013: 55) kann dies insofern betrachtet werden, als die Studentin darauf verweist, wie sie über eine eigene Handlung bzw. deren Produkt – den Text – nachdenkt und dabei neue Perspektiven einbezieht. Vorsichtig

kann angenommen werden, dass Julia dabei ist, sich ein Kriterium (Verständlichkeit für eine*n Leser*in) zu erschließen, das sie für zukünftige Schreibprojekte einsetzen kann.

Steigerungen (im Sinne dessen, dass in Items genannte Aussagen stärker zutreffen) um zwei Skalenpunkte finden sich im Fall Julia bei drei Items. Dies sind einmal die beiden eng zusammenhängenden Items zur Fragestellung „Wenn ich an meiner Hausarbeit arbeite, formuliere ich meine Fragestellung während des Arbeitens an der Hausarbeit um, so dass sie verständlicher für den Leser wird“ und „Wenn ich an meiner Hausarbeit arbeite, überprüfe ich, ob sich meine Fragestellung während des Arbeitens an der Hausarbeit ändert.“ Da die Schreibaufgaben während des Seminars sich unter anderem auf die Entwicklung einer Fragestellung bezogen, überrascht es nicht, dass die Studentin für dieses Thema sensibilisiert ist. Interessant ist jedoch der Effekt, der auch schon bei Katharina zu beobachten ist, dass bestimmte Tätigkeiten im Schreibprozess anscheinend erst als relevant angesehen werden, nachdem sie im Rahmen einer eigenen konkreten Arbeit zum Tragen gekommen sind. Die dritte deutliche Steigerung zeigt sich beim Item „Wenn ich an meiner Hausarbeit arbeite, integriere ich Redeeinleitungen, z. B. ‚Autor behauptet‘, die meine Positionierung zur wissenschaftlichen Literatur verdeutlichen.“ Auch hier liegt die Interpretation nahe, dass ein solches Vorgehen für die Studentin *nach* dem Schreiben der Hausarbeit an Bedeutung gewonnen hat. Sie hat nun ein gewisses Instrumentarium zur Verfügung und kann dieses beim Verfassen der eigenen Arbeit in Schreibhandlungen umsetzen.

Fall Anna

Im Gegensatz zu Katharina und Julia bejaht Anna zu beiden Befragungszeitpunkten die Frage, ob sich in ihrem Schreiben durch das Writing Fellow-Programm etwas geändert habe. Auffällig ist jedoch, dass sie diese Veränderung unterschiedlich beschreibt. Die Begründung ihrer Antwort *vor* dem Schreiben der Hausarbeit lautet: „Die Struktur eines Textes wurde klarer, die Anforderungen an eine Hausarbeit auch.“ Die Beschreibung lässt sich als stark produktorientiert bezeichnen, da sie sich auf eine größere Transparenz der Anforderungen an akademische Texte bezieht. *Nach* der Hausarbeit liefert Anna eine ausführlichere Erläuterung mit einem neuen Fokus: „Ich habe das Gefühl, dass ich besser mit meinem eigenen Geschriebenen umgehen kann, es im Nachhinein bewerten und verbessern kann. Ob dieses Gefühl richtig ist, wird sich zeigen.“ Im Vergleich zur ersten Begründung fällt der sehr viel persönlichere Ton durch die mehrmalige Verwendung der ersten Person Singular und des Wortes „Gefühl“ auf. Die Studentin spricht hier nicht mehr von klarer gewordenen Textmerkmalen, sondern thematisiert sich selbst und schafft damit eine der Bedingungen für Reflexion (vgl. Wilke 2000: 97): Sie spricht von ihrer eigenen Haltung zum Schreiben, bei der sie eine Zunahme gefühlter Sicherheit verzeichnet, auch wenn sie diese im zweiten Satz gleich vorsichtig anzweifelt. Diese Sicherheit verbindet sie nicht mit transparenteren Anforderungen, sondern bezieht sie auf den Prozess des Schreibens, insbesondere des Überarbeitens, der für sie leichter zu be-

wältigen ist. Noch deutlicher als in den Veränderungsbeschreibungen der beiden anderen Fälle wird hier eine im Vergleich zum ersten Kommentar tiefere Reflexion und damit gesteigerte Reflexionskompetenz: Anna stellt für sich fest, nun über ihre Texte selbst reflektieren zu können. Bezieht man auch hier die Reflexionsebenen von Bräuer ein, lässt sich in der Tätigkeit „mit meinem eigenen Geschriebenen umgehen“ die Reflexionsebene des Analysierens erkennen, in der Tätigkeit „es im Nachhinein bewerten“ die des Evaluierens und in der Tätigkeit „verbessern“ die des Planens.

Insgesamt lassen die drei ausgewählten Fälle die Hypothese zu, dass die Teilnahme am Writing Fellow-Programm eine Steigerung der Reflexionskompetenz begünstigen kann, dass hierzu jedoch die Anwendung des Gelernten am konkreten, authentischen Fall eines akademischen Schreibprojekts nötig ist, weil erst dadurch ein Gegenstand zur Reflexion entsteht. Dies legt zumindest die Beobachtung nahe, dass die Studentinnen in allen drei untersuchten Fällen reflektiertere Aussagen zu ihrem Schreiben und zum Einfluss des Writing Fellow-Programms machen können, *nachdem* sie ihre Hausarbeit geschrieben haben.

Fazit

Dass die Arbeit mit Writing Fellows positive Effekte auf alle Beteiligten hat, legen mehrere US-amerikanische Evaluationsstudien nahe. Inwiefern sich die Reflexionskompetenz der Studierenden, die mit Writing Fellows arbeiten, steigert, wurde bislang noch nicht untersucht und ist daher Schwerpunkt der hier vorgestellten Studie.

Die dargestellten Evaluationsergebnisse aus einem Writing Fellow-Programm für Germanistikstudierende an der Universität Göttingen deuten an, dass die Studierenden, die am Programm teilnahmen, die Steigerung ihrer Schreibkompetenzen über das Semester hinweg als höher einschätzen als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe. Aus Fallstudien von drei Studentinnen der Experimentalgruppe lässt sich anhand ihrer Beantwortungen der Prä- und Post-Befragung schließen, dass Studierende durch die Writing Fellow-Arbeit für die bewusste Wahrnehmung des Schreibens und die Auseinandersetzung mit den eigenen Schreibprozessen sensibilisiert werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass entscheidend für eine reflektiertere Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprozess die Arbeit am authentischen Schreibprojekt (hier: Seminararbeit) ist, da erst dieses den Gegenstand zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Reflektieren bietet, sodass Reflexionsprozesse über das Schreiben bewusster wahrgenommen werden können. Dieses Ergebnis bedeutet auch, dass die institutionelle Einbettung des Writing Fellow-Programms in die Lehre mit der sich anschließenden Leistungsüberprüfung maßgeblich für die Stärkung von Reflexionskompetenzen zu sein scheint. Unterstützend wirkt eine konkrete Ausrichtung der Schreibaufgaben auf die Vorbereitung der Prüfungsleistung.

Aus dieser Einbettung des Writing Fellow-Programms in das Germanistikstudium an der Göttinger Universität wird die Notwendigkeit des Transfers aus dem US-amerikanischen Kontext auf die Institution Hochschule im deutschen Bildungssystem deutlich (vgl. Jenert i. Vorb.). Um die Ziele der „Förderung reflexiver Schreibkompetenzen bei Studierenden“ zu verfolgen, wurde das in der Göttinger Germanistik durchgeführte Writing Fellow-Programm von der US-amerikanischen Umsetzung modifiziert. Der zentrale Schritt bestand hierbei in der Ausrichtung der Schreibaufgaben auf die nachfolgende Prüfungsleistung, die im germanistischen Kontext in einer Hausarbeit im Umfang von ca. 15–20 Seiten besteht. Dieses Schreibprojekt verlangt von den Studierenden die eigenständige Entwicklung einer Fragestellung, einer konzisen Argumentation unter Bezugnahme auf selbständig recherchierte und ausgewertete Literatur. Diese Prüfungsleistung stellt folglich ein komplexes Schreibprojekt dar. Gerade durch das institutionelle Setting der abschließenden Leistungsüberprüfung wird im Zusammenspiel mit dem Writing Fellow-Programm, in der als Prüfungsvorleistung entlastende Schreibhandlungen gefordert sind, eine Lernchance zur Erweiterung von Reflexionskompetenzen für akademisches Schreiben geschaffen. In US-amerikanischen Berichten über den Einsatz von Writing Fellows wird nicht immer eindeutig klar, inwiefern die Erfüllung der Schreibaufgaben – inklusive der Überarbeitung – nicht gerade die Prüfungsleistung darstellt oder inwiefern das Erledigen der Schreibaufgaben auf das schreibende Handeln für ein komplexeres Schreibprojekt vorbereitet, das die Prüfungsleistung darstellt. Daher erfolgte eine Adaption des US-amerikanischen Formats auf institutionelle Vorgaben deutscher Hochschulen und auf die Anforderungen an komplexes schreibendes Handeln im deutschen akademischen Kontext.

Zu den Ergebnissen ist einschränkend festzuhalten, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist, die Ergebnisse keine eindeutige Signifikanz aufweisen und dass auch Störfaktoren das Ergebnis beeinflussen könnten. Daher ist das Ergebnis lediglich als Hinweis zu betrachten, dass Studierende durch die Arbeit mit Writing Fellows die eigenen Schreibprozesse bewusster wahrnehmen und Veränderungen ihrer Schreibkompetenzen feststellen.

Eine methodische Schwierigkeit besteht zudem darin, dass den Studierenden bei der ersten Befragung eventuell nicht klar war, auf welche Schreiberfahrung sie sich beziehen sollen. Wie das Beispiel Katharina gezeigt hat, sind für Studierende ohne Schreiberfahrung nicht alle Items sinnvoll beantwortbar, da es, um über Schreibprozesse sprechen zu können, einer Sprache über das Schreiben bedarf, die schreibunerfahrene Studierende zumeist erst in Ansätzen beherrschen. Die Validität des vorgestellten Fragebogens kann daher in Zweifel gezogen werden.

Dennoch wurde hier ein Grundstein für die Untersuchung der Umsetzung von Writing Fellow-Programmen an deutschen Hochschulen gelegt, denn trotz oder gerade wegen ihrer Beschränkungen liefern die Ergebnisse zahlreiche Ansätze zur Fortführung solcher und ähnlicher Studien: So wird durch die Auswertung der Einzelfälle deutlich, dass sich hier weitere qualitative Einzelbefragungen anbieten – etwa, um Aussagen aus den Fragebögen nachzugehen und auf bestimmte Aspekte,

die für die Proband*innen wichtig sind, näher einzugehen. Interviews oder ähnliche Befragungsformen würden eindeutiger Interpretationen der persönlichen Einschätzungen der Studierenden ermöglichen. Die beobachtete Tendenz legt außerdem nahe, ähnliche Befragungen mit einer größeren Stichprobe durchzuführen – z. B. im Kontext der Universität Göttingen über mehrere Semester hinweg oder aber an mehreren Hochschulen, die Writing Fellows unter ähnlichen Bedingungen einsetzen.

Solche Folgestudien hätten das Potential, die von uns aufgestellte Hypothese zu untersuchen, dass Writing Fellows Studierenden einen Rahmen bieten, der das Entwickeln von Reflexionskompetenzen unterstützt, insbesondere, wenn auf die Writing Fellow-Arbeit das Verfassen einer längeren authentischen Schreibaufgabe folgt oder die Writing Fellow-Arbeit Teiltexthe komplexerer Schreibprojekte beinhaltet.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2013). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Barkaoui, K. (2007). Revision in Second Language Writing: What Teachers Need to Know. *TESL Canada Journal* 25 (1), 81–92.
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen u. a.: utb.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm: Ein Praxisbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *ZfHE*, 11(2), Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz, 209–229.
- Hall, E. & Hughes, B. (2011). Preparing Faculty, Professionalizing Fellows: Keys to Success with Undergraduate Writing Fellows in WAC. *The WAC Journal* 22, 21–40.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenert, T. (2018). Transfer von, in oder zwischen Lehrentwicklungsprojekten an Hochschulen. Oder: Warum es so schwer ist, Gutes nachzumachen. In S. Dreyfürst, F. Liebetanz & Voigt, A., *Das Writing Fellow-Programm: Ein Praxisbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- McDonough, J. & McDonough, S. (2014). Doing Experiments. In dies.: *Research Methods for English Language Teachers*. (S. 155-170). London u. a.

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Rossmann Regaignon, D. & Bromley, P. (2011). What difference do Writing Fellows make? *The WAC Journal* 22, 41–63.
- Schendel, E. & Macaulay, W. J. (2012). *Building Writing Center Assessment that matter*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2012). Textkompetenzen im Übergang Oberstufe Universität. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 151-178). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Wilke, H. (2000). *Systemtheorie I: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer System*. Stuttgart: utb.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Wyss, C. & Ammann, D. (2015). Runderum reflektieren. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. (S. 23-34). Bern: hep.

Anhang

Seminarbegleitende Schreibaufgaben

Für die Bearbeitung der Aufgaben gelten folgende Bestimmungen: Beide Aufgaben sind in einem Fließtext zu bearbeiten. Sprachlich müssen Sie sich (anders als bei der Hausarbeit, wo dies explizit erwartet wird!) nicht der wissenschaftlichen Sprache bedienen. Formulierungen in der Ich-Form sind erlaubt. Zu vermeiden sind jedoch allzu umgangssprachliche Formulierungen.

Wichtig sind eine aktive gedankliche Auseinandersetzung und die Entwicklung eines eigenen Erkenntnisinteresses! Außerdem sollen Sie sich einen kleinen Überblick über die Forschungsliteratur verschaffen, indem Sie themenbezogen recherchieren und „querlesen“.

Suchen Sie sich hierzu zunächst ein Sitzungsthema aus dem Seminarplan aus, z. B. „Mehrsprachigkeit“. Dies kann das Thema sein, über das Sie Ihre Hausarbeit schreiben wollen (muss aber nicht). Daraufhin sollen Sie

1. Eine kommentierte Fragestellung entwickeln (1–2 Seiten):

Formulieren Sie Ihre Fragestellung, aus der klar hervorgeht, welches Erkenntnisinteresse bezogen auf die Fachdidaktik Deutsch Sie verfolgen, d. h. welchen Gegenstand Sie auf welche Weise untersuchen wollen und welche Frage(n) Sie dabei leitet/n.

Die folgenden Fragen dienen als Orientierung bei der Bearbeitung der Aufgabe. Sie sollen diese nicht wie eine „Checkliste“ Punkt für Punkt „abhaken“, diese aber in Ihren Ausführungen berücksichtigen:

- Was interessiert Sie an dem ausgewählten Thema/was nicht und warum?
- Was wissen Sie bereits darüber?
- Welche Relevanz könnte das Thema Ihrer Einschätzung nach für die Fachdidaktik Deutsch haben?
- Wie können Sie Antworten auf Ihre Frage(n) finden – unter Bezug welcher Literatur (was finden Sie im OPAC und über die Online-Recherche dazu)?
- Welche wissenschaftliche Disziplin(en) beschäftigt/en sich mit Ihren Fragen?

2. Eine kommentierte Gliederung erstellen (1–3 Seiten)

Erstellen Sie eine Gliederung, die Ihnen für die Bearbeitung Ihrer Fragestellung sinnvoll erscheint, begründen Sie dabei, weshalb Sie zu dieser Gliederung gelangt sind. Erklären Sie, weshalb Sie die Reihenfolge der einzelnen Abschnitte gewählt haben und wie diese zusammenhängen.

Die folgenden Fragen dienen auch hier als Orientierung bei der Bearbeitung der Aufgabe. Sie sollen diese nicht wie eine „Checkliste“ Punkt für Punkt „abhaken“, diese aber in Ihren Ausführungen berücksichtigen:

- Welche/s These, theoretische Position oder Modell kann Gegenstand Ihrer Arbeit sein?
- Was könnte Ihrer Ansicht nach für oder gegen die These, die theoretische Position oder das Modell sprechen?
- Welche Literatur erscheint Ihnen als geeignet?
- Wie könnte die Arbeit sinnvoll strukturiert werden, um Ihre Fragestellung zu beantworten?
- Was könnte dem Leser helfen, Ihrer Argumentation zu folgen?
- Was könnten mögliche Schlussfolgerungen am Ende der Auseinandersetzung sein?

Einleitung

Liebe Studierende,

während des Studiums werden neben fachlichen Kompetenzen u.a. auch Kompetenzen im Schreiben von wissenschaftlichen Texten entwickelt. Diese Studie hat zum Ziel, die Entwicklung von Schreibkompetenzen zu untersuchen, um die Unterstützungsangebote dieser forschungsbasiert zu stärken. Aus diesem Grund möchten wir euch gerne zu euren Erfahrungen beim Schreiben von eigenen Texten befragen.

Damit die Befragung aussagekräftige Daten liefern kann, ist eure Teilnahme sehr wichtig. Die Beantwortung wird ca. 5-10 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte antwortet wahrheitsgemäß. Es geht um eure persönlichen Erfahrungen beim Schreiben. Die Befragung ist selbstverständlich anonym.

Vergabe eines anonymisierten Codes:

Bitte vervollständige die folgende Angaben in den dafür vorgesehenen Kästchen:

- 1.) Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter:

--	--
- 2.) Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deines Vaters:

--	--
- 3.) Dein Geschlecht (bitte ankreuzen): weiblich männlich andere

Writing Fellow-Projekt

Wie hilfreich für das Verfassen der Hausarbeit fandest Du...

	Sehr hilfreich				Gar nicht hilfreich	Nicht sinnvoll beantwortbar
...die Schreibaufgaben während des Semesters?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was genau fandest du hilfreich bzw. nicht so hilfreich?

Wie hilfreich für das Verfassen der Hausarbeit fandest Du...

	Sehr hilfreich				Gar nicht hilfreich	Nicht sinnvoll beantwortbar
...das schriftliche Feedback während des Semesters?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was genau fandest du hilfreich bzw. nicht so hilfreich?

Wie hilfreich für das Verfassen der Hausarbeit fandest Du...

	Sehr hilfreich				Gar nicht hilfreich	Nicht sinnvoll beantwortbar
...die Feedbackgespräche während des Semesters?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was genau fandest du hilfreich bzw. nicht so hilfreich?

Hat sich durch die Teilnahme am Writing Fellow Programm etwas für Dich beim akademischen Schreiben verändert?

- Ja
 Nein

Wenn ja, was?

Wenn nein, warum nicht?

Wir möchten das Writing Fellow-Programm evaluieren und an der Universität bekannter machen. Deshalb möchten wir anonymisierte Antworten aus diesem Fragebogen in Berichten und/oder auf unserer Homepage veröffentlichen. Bist du damit einverstanden?

- Ja
 Nein

Außerdem möchten wir im Rahmen dieser Studie die Texte, die du in diesem Seminar verfasst hast bzw. verfassen wirst (Schreibaufgabe(n) und Hausarbeit), anonymisiert analysieren. Bist du damit einverstanden?

- Ja
 Nein

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Abbildungen

Abb. 1	Ebenen reflexiver Handlungen (Bräuer 2014: 27)	41
Abb. 2	Mittelwerte des gesamten Items „Ich konnte in diesem Semester verbessern, ...“ im Vergleich von Kontrollgruppe (ohne WF, n = 6) und Experimentalgruppe (mit WF, n = 16).	47

Tabellen

Tab. 1	Vorher-Nachher-Befragung zur Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen	45
--------	--	----

Über die Autorinnen

Karoline Adami ist Writing Fellow und Schreib-Peer-Tutorin am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen. Sie studiert Deutsch und Erdkunde im Master of Education.

Dr. Melanie Brinkschulte ist Leiterin des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August-Universität Göttingen und 1. Vorsitzende der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.

Ella Grieshammer ist Mitarbeiterin des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August-Universität Göttingen und promovierte zu Textfeedback in der Schreibberatung.

Evaluation des Writing Fellow-Programms aus Lehrendenperspektive

LAURA GVENETADZE, NORA HOFFMANN & YASMIN LEIBENATH

Abstract

Laura Gvenetadze, Nora Hoffmann und **Yasmin Leibenath** von der Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz präsentieren Ergebnisse aus der an Dobenian (1980) orientierten qualitativen Auswertung von Evaluationsgesprächen mit Lehrenden. Sie geben Aufschluss darüber, welche Strukturen und Prozesse sich aus Lehrendensicht als vorteilhaft oder hinderlich erweisen und inwieweit die Zielsetzungen des Programms erreicht werden können. Dabei geht es insbesondere um das Vorhaben, Lehrenden aufzuzeigen, dass Schreibförderung Teil der Fachlehre sein kann und wie sie umgesetzt wird. In einer Reflexion der Evaluationsergebnisse wird zusammenfassend vorgestellt, welche Faktoren für die Durchführung und die Nachhaltigkeit des Einsatzes von Writing Fellows beachtet werden sollten.

Writing Fellow-Programme (WFP) arbeiten mit verschiedenen, miteinander verzahnten Elementen, um die Schreibkompetenzentwicklung Studierender zu unterstützen. Während die Writing Fellows (WF) Textfeedback und Schreibberatung erteilen, formulieren Lehrende anspruchsvolle kurze Schreibaufgaben mit klaren Anforderungen, die neben dem Einüben akademischen Schreibens die Aneignung fachlicher Denkweisen ermöglichen (vgl. zu Kriterien für die Formulierung guter Schreibaufgaben Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016; Anderson et al. 2015; Lahm 2016; Kellogg 2014, vgl. zu deren Nutzen Anderson et al. 2015; Sommers & Saltz 2004). Das Stellen derartiger Schreibaufgaben im Rahmen einer schreibintensiven Lehre ist im deutschsprachigen Hochschulkontext eher ungewohnt und erfordert zudem schreibdidaktische Kenntnisse, sodass die Lehrenden in WFP durch Schreibdidaktiker*innen dazu beraten werden. Daher ist anzunehmen, dass WFP nicht allein den Studierenden nutzen, worauf die US-amerikanische Forschung bereits hindeutet (vgl. Rossman Regaignon & Bromley 2011), sondern zudem positive Effekte auf Lehrende als Multiplikator*innen mit sich bringen. Da hierzu bislang kaum Erkenntnisse publiziert sind, geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie Lehrende die eigene Bereitschaft und Fähigkeit zur Förderung studentischer Schreibkompetenzen nach Teilnahme am WFP einschätzen und welche praktischen Konsequenzen sie für sich ziehen. Zudem wird gefragt, wie sie das WFP insgesamt beurteilen, um ein Gesamtbild darüber zu erhalten, welche Rolle sie aus ihrer Sicht in Anbetracht der gegebenen Rahmenbedingungen selbst einnehmen (können), wie sie die Umsetzung des WFP

einschätzen, was aus ihrer Sicht hinderlich oder förderlich war und wie sie den Nutzen für die Studierenden sehen.

Der vorliegende Beitrag erläutert zunächst die Kooperation zwischen Lehrenden, Schreibwerkstatt und WF sowie Spezifika des WFP an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU). Ausführungen zur Einbettung der Evaluationsgespräche mit Lehrenden in die gesamte Programmevaluation schließen an sowie Erläuterungen zur methodischen Auswertung von sieben Lehrendeninterviews nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Ausgewählte Ergebnisse erstens zur Sicht der Lehrenden auf das WFP, zweitens zu seinen Effekten auf sie werden im Weiteren dargestellt. Den Abschluss bilden daraus folgende Handlungsempfehlungen für WFP, um die Zusammenarbeit mit Lehrenden zu verbessern und sie zu einer nachhaltigen Schreibförderung anzuregen.

Hintergründe zur Kooperation mit Lehrenden und zu Spezifika des WFP

Seit Sommersemester 2015 wurden an der JGU Mainz dreizehn Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer für jeweils ein Semester von insgesamt sechs WF begleitet. Dabei wurde in den Programmzielen neben den Zielsetzungen für Studierende festgehalten, Lehrende für Möglichkeiten der Schreibförderung zu sensibilisieren und dazu zu motivieren, auch in künftige Seminare Schreibaufgaben mit formativem Feedback einzubinden, d. h. Rückmeldungen auf studentische Textentwürfe zu ermöglichen, die zur Textüberarbeitung anregen. Zur Mitwirkung gewonnen wurden neun Lehrende durch individuelle Anfrage. Vier weitere bewarben sich auf eine hochschulweite Ausschreibung des WFP. Alle erhielten vor dem WF-Einsatz in individuellen Treffen mit einer Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt Informationen zu Anforderungen und Ablauf des WFP sowie zu seiner Kommunikation an die Studierenden, besprachen Seminarpläne und wurden bei der Erarbeitung der Schreibaufgaben unterstützt. Sie bekamen Beratung zur Formulierung und Beispiele sowie Feedback durch die Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt und ihre*n WF. Vorgegeben war zudem eine organisatorische und inhaltliche Absprache mit den WF zu Semesterbeginn. Weiterer Austausch mit den WF wurde empfohlen (etwa zu Rückmeldungen der Studierenden auf die Schreibaufgaben oder zur Einschätzung der studentischen Texte), war jedoch nicht verpflichtend.

Da WF den Fokus auf strukturelle und stilistische Aspekte legen und inhaltliches Feedback vermeiden sollen (Drumm et al. 2016: 300), wird in der Forschung diskutiert, ob ein fachinterner oder -externer Einsatz sinnvoller ist (vgl. Hall & Hughes 2011; Berkenkotter & Huckin 1995). An der JGU Mainz wurden beide Varianten erprobt, um eigene Erfahrungen zu sammeln. Dabei wurden vier WF von Lehrenden empfohlen, in deren Seminaren sie später eingesetzt wurden. Dieses Vorgehen wählten wir, weil erstens in der Schreibwerkstatt nicht ausreichend Schreibberater*innen arbeiten, die als WF hätten fortgebildet werden können, sodass neue Stu-

dierende rekrutiert werden mussten. Zweitens gingen wir davon aus, dass dies eine leichtere und engere Kommunikation zwischen WF und Lehrenden ermöglichen würde, und drittens hofften wir, dass hierdurch schreibdidaktisches Wissen in den Fächern verbreitet würde. Die WF wurden vor ihrem Einsatz von der Schreibwerkstatt eingestellt und in einer mindestens 25-stündigen Ausbildung in Textfeedback, Schreibberatung und schreibdidaktischen Theorien und Methoden geschult. Da die umfangreiche Schulung nicht jedes Semester durchgeführt werden kann und es zudem sinnvoll ist, WF über mehrere Semester Erfahrungswissen aufbauen zu lassen, wurden sie möglichst lange weiter beschäftigt und in den folgenden Semestern anderen Lehrenden zugeteilt. Hierbei wurde jeweils eine möglichst große fachliche Nähe hergestellt, damit die WF die Texte, zu denen sie Rückmeldung geben sollen, inhaltlich nachvollziehen können und mit Fachkonventionen wie z. B. üblichen Argumentationsmustern oder Stil vertraut sind. Insgesamt wurden nach Möglichkeit Studierende der Geisteswissenschaften Lehrenden aus diesem Bereich zugeteilt, Studierende der Sozialwissenschaften Lehrenden aus diesem Bereich; aus dem MINT-Bereich gab es bislang keine Nachfragen. Sechs Mal kamen Studierende und Lehrende aus dem gleichen Fach.

Hintergründe zum Evaluationsverfahren und zur methodischen Auswertung der Lehrendeninterviews

Das WFP wird formativ evaluiert, um es kontinuierlich weiterzuentwickeln und Erkenntnisse über seine Effekte zu gewinnen. Hierfür wurde ein multiperspektivisches Evaluationsdesign mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden gewählt, das WF, Lehrende und Studierende einbezieht (siehe Abb. 1).

Die Evaluationsgespräche mit den Lehrenden thematisierten v. a.

- die Rahmenbedingungen und die Gestaltung der Lehrveranstaltungen,
- Kommunikationsprozesse zwischen WF, Lehrenden, Studierenden und Schreibwerkstatt,
- Einschätzungen zu den Seminarteilnehmenden (Motivation, Seminarbeteiligung, Textqualität),
- Einschätzungen zu Effekten der Seminargestaltung mit Schreibaufgaben und der Unterstützung durch die WF sowie
- Auswirkungen auf die künftige Gestaltung der eigenen Lehre, ggf. hin zu mehr Schreibförderung.

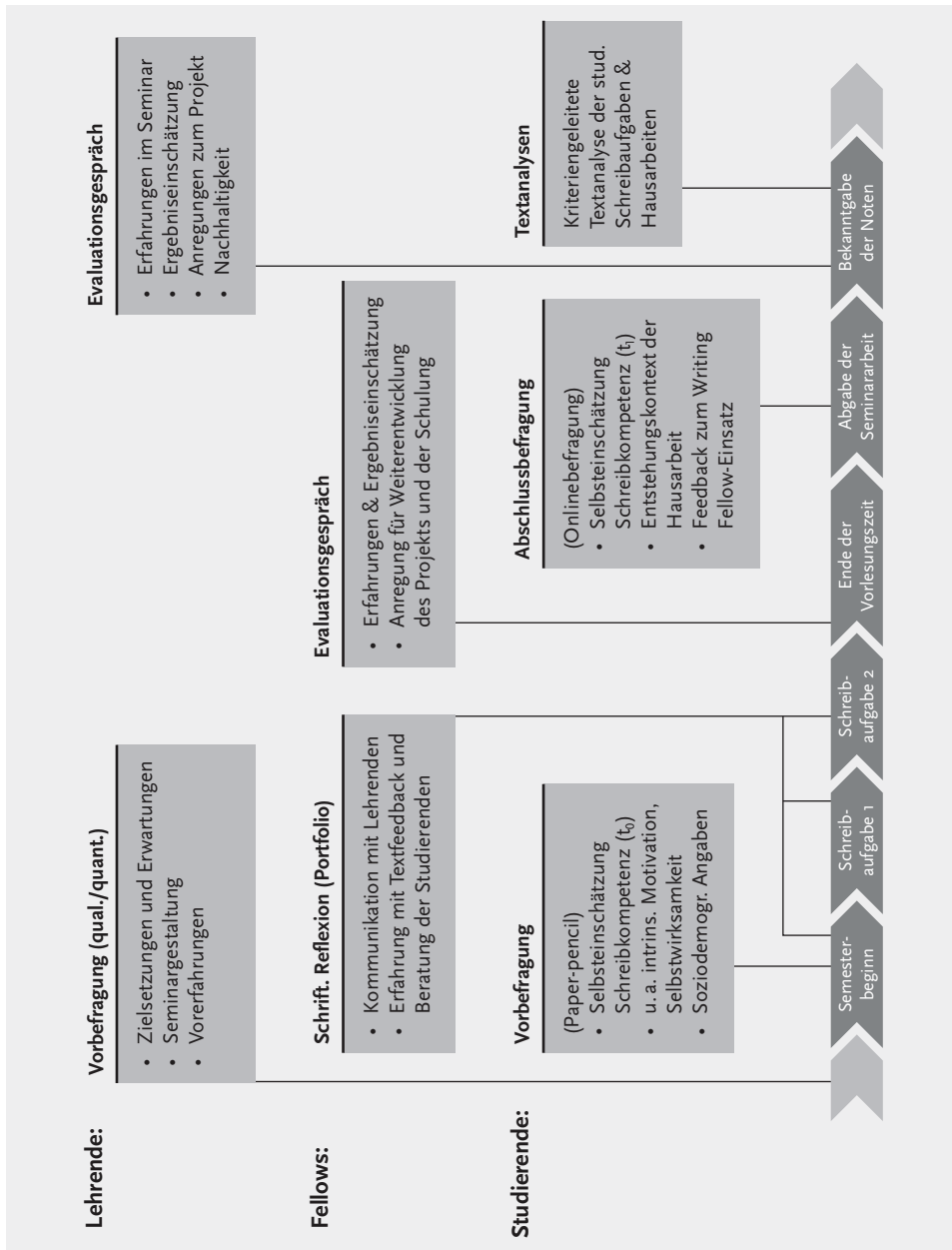


Abb. 1: Datenerhebungsprozess der Evaluation des WFP an der Schreibwerkstatt der JGU Mainz

Bis August 2017 wurden sieben leitfadengestützte Evaluationsgespräche mit Lehrenden geführt. Ihre Transkriptionen wurden mit MaxQDA nach dem Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016: 97–121; Mayring 2015: 103 f.) ausgewertet. Diese impliziert im Vergleich zur klassischen Inhaltsanalyse eine stärker interpretative und zugleich sehr systematische Auswertung der Evaluationsgespräche, indem das Material in klar definierten Schritten erschlossen und dabei vor allem auf eine fokussierte Betrachtung der transkribierten Interviews anhand der Forschungsfragen abgezielt wird (vgl. Kirschbaum & Rothärmel 2017 als Beispiel für die praktische Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse). Da für die Evaluation insbesondere die Bewertung verschiedener Aspekte des WFP durch die Lehrenden von Bedeutung ist, wurden sowohl thematische als auch evaluative Kategorien gebildet (vgl. Kuckartz 2016: 123–142). Um die notwendige Objektivität in diesem interpretativen Verfahren sicherzustellen, erfolgte die Kategorienbildung durch zwei Personen unabhängig voneinander zunächst a priori anhand der im Anhang wiedergegebenen Leitfragen. Im Zuge der Sichtung der Interviewtranskripte überarbeiteten beide ihre Kategoriensysteme individuell, wobei v. a. die Subkategorien induktiv am Datenmaterial entwickelt wurden. Auf dieser Basis wurde konsensuell ein finales Kategoriensystem entwickelt, das eine weitere Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt auf inhaltliche Kohärenz überprüfte. In einem nächsten Codierdurchgang wurden alle Interviews mit dem neuen Kategoriensystem erneut unabhängig durch beide Mitarbeiterinnen codiert, woraufhin ein weiterer Abgleich im Sinne eines konsensuellen Codierens (Kuckartz 2016: 211 f.) erfolgte. Deswegen bildete die Grundlage für die systematische Auswertung, deren Ergebnisse in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden (vgl. Abb. 2).

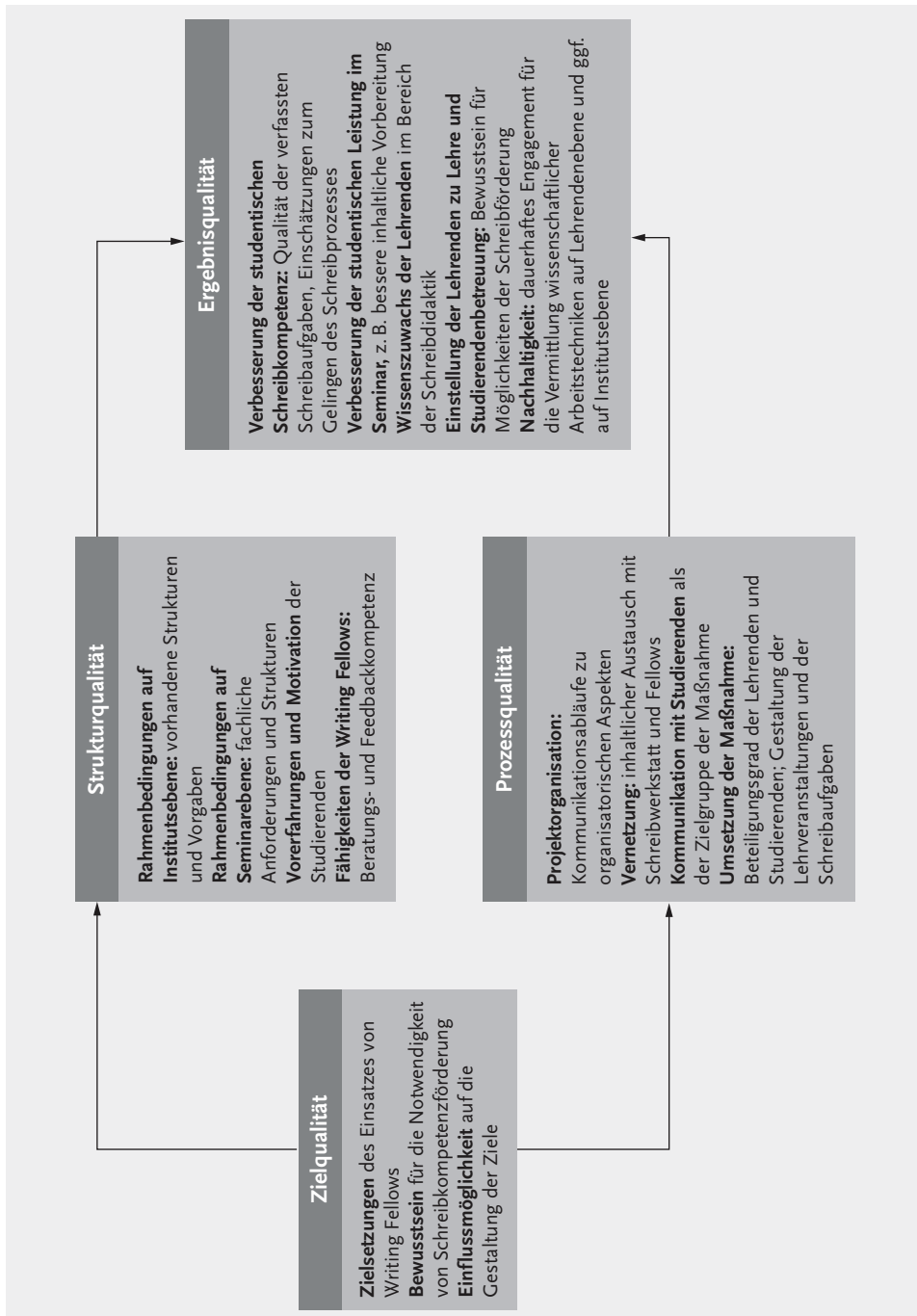


Abb. 2: Hauptkategorien der Codierung mit MaxQDA

Ergebnisse 1: Einschätzung des WFP durch die Lehrenden

Rahmenbedingungen:

Durch die Festlegung zu behandelnder Inhalte und Prüfungsformen der Lehrveranstaltungen in den Curricula empfanden die Lehrenden den eigenen Handlungsspielraum meist als gering, zumal der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken bzw. der Lese- und Schreibförderung darin laut fünf von ihnen eine eher untergeordnete Rolle zukommt. Nur zwei Lehrende berichteten darüber hinaus, dass das Thema im Kollegium präsent sei.

Zudem nähmen sie auch die eigenen Ressourcen als begrenzt wahr. Fünf Befragte befanden sich in der Promotionsphase und mussten ihre Zeit zwischen Lehre, Institutsaufgaben und eigener wissenschaftlicher Qualifizierung aufteilen. Daher gaben zwei Befragte an, dass sie keinen Spielraum sähen, selbst formatives Feedback auf studentische Texte zu geben.

Die als Vorkenntnisse eingebrachten Schreibkompetenzen und die Motivation der Studierenden bezeichneten vier Lehrende, die WF in BA-Seminaren einsetzten, die sie explizit als für die Studierenden „sehr arbeitsintensiv“ bezeichneten, als sehr heterogen. Dabei berichteten diejenigen, die Schreibaufgaben als Vorarbeiten zu den Hausarbeiten stellten, von einer positiven Auswirkung auf die Motivation der Studierenden, da die Bewertung der überarbeiteten Texte in die Endnote einfluss. Den Masterstudierenden zweier anderer Fächer, die in ihren Schreibaufgaben mit den für sie neuen und anspruchsvollen Textformaten Szenario und Essay konfrontiert wurden, attestierten die Lehrenden vergleichsweise hohe Schreibkompetenzen und nahmen sie als sehr motiviert wahr, sodass diese die Unterstützung der WF aus Sicht der Lehrenden dankend angenommen hätten. In einem weiteren Fach, wo die Zusammenarbeit mit dem WF aufgrund der hohen Studierendenzahlen nicht verpflichtend sein konnte, erwies sich die Nachfrage als sehr gering. Die Lehrenden führten dies auf ihre möglicherweise zu zurückhaltende Bewerbung des Angebots sowie die Angst der Studierenden vor weiteren Verpflichtungen (z. B. zusätzliche Arbeit, Abgabetermine) zurück.

Zur Arbeitsqualität und zum Engagement der WF äußerten sich die Lehrenden fast ausschließlich positiv. Diejenigen, die fachinterne WF einsetzen, begrüßten es, dass diese auch über inhaltliche Kenntnisse verfügten und mit den fachlichen Gepflogenheiten vertraut waren. Lehrende mit fachfremden WF empfanden dies jedoch im Allgemeinen nicht als nachteilig, da die Geistes- und Sozialwissenschaften „äußerst kompatibel untereinander“ (B5, 23) seien. Ein Lehrender dagegen hob die Außenperspektive des WF explizit als positiv hervor, weil dieser dadurch fehlende Definitionen und Gedankensprünge in studentischen Texten eher wahrgenommen habe, da er sie nicht mit eigenem Vorwissen auffüllen konnte. Ein Lehrender mit fachfremdem WF verwies dagegen darauf, dass die Kommunikation mit einem WF aus dem Fach einfacher sei, da neben der fachlichen auch die räumliche Nähe den regelmäßigen Kontakt erleichtere.

Programmverlauf:

Mit dem Verlauf ihrer Lehrveranstaltung zeigten sich die Lehrenden durchgängig zufrieden. Auch die Studierenden meldeten ihnen im Rahmen mündlicher Feedbackrunden bzw. standardisierter Lehrevaluationen – trotz des teilweise hohen Arbeitspensums – ihre Zufriedenheit mit den Veranstaltungen zurück. Drei Lehrende hatten großen Wert darauf gelegt, die Studierenden vorab über die Anforderungen des Seminars klar zu informieren und ihnen deutlich zu machen, dass die Zusammenarbeit mit dem WF obligatorischer Bestandteil für eine erfolgreiche Seminarteilnahme ist. Die Schreibberatung im Anschluss an die Korrektur der zweiten Schreibaufgabe wurde dennoch nicht von allen Seminarteilnehmenden besucht.

Die Unterstützung bei der Formulierung ihrer Schreibaufgaben durch die Schreibwerkstatt schätzten drei Lehrende explizit als sehr hilfreich ein und bezeichneten auch die organisatorische Abwicklung des WFP als unkompliziert. In zwei Fällen wurde die Veranstaltung von mehreren Lehrenden gemeinsam gegeben. Obwohl dies eine gute Grundlage für eine kollegiale Diskussion zu Möglichkeiten der Schreibkompetenzförderung gewesen wäre, erwiesen sich diese Kommunikationsstrukturen als hinderlich, da sich die inhaltliche Kommunikation mit der Schreibwerkstatt und dem WF jeweils auf nur eine Lehrperson beschränkte. In einem Fall äußerte diese, dass sie die Vermittlung zwischen Anforderungen der Schreibwerkstatt und den anderen Lehrenden als schwierig empfand.

Alle Lehrenden erlebten ihre WF als große Arbeitsentlastung und schätzten deren Arbeit positiv ein. Dabei wurde zweimal das hohe Engagement hervorgehoben, dreimal die gute Organisation und ebenfalls dreimal die schreibdidaktische Kompetenz, z. B. mit „die hat da beim wissenschaftlichen Arbeiten, würde ich sagen, wirklich sogar mehr drauf als ich. Also, ich war von ihr wirklich ganz begeistert“ (B7, 44). Vier betonen, dass ihr*e WF den Studierenden eine weitaus detailliertere Rückmeldung geboten habe, als es ihr eigenes Zeitbudget zulasse. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und WFs variierte in Bezug auf Inhalte und Häufigkeit. In vier Fällen wurde vor Veranstaltungsbeginn über die Schreibaufgaben und im Anschluss an die Textfeedbacks über die wahrgenommenen Probleme der Studierenden gesprochen. Die drei übrigen Lehrenden thematisieren eher organisatorische Belange, wobei einer dies retrospektiv unzureichend findet. Während er mit der Zusammenarbeit mit dem fachfremden WF grundsätzlich zufrieden ist, stellt er fest, dass dessen Textfeedbacks teilweise von seinen eigenen Eindrücken zu den studentischen Texten abwichen, da der WF sein Feedback auf strukturelle und stilistische Aspekte ausrichtete, die nicht immer mit den fachlich-methodischen Anforderungen übereinstimmten. Diese Schwierigkeit der unterschiedlichen Textbeurteilung trat auch bei einer weiteren Lehrenden auf, die mit einem fachinternen WF arbeitete. Daher scheint sie nicht allein durch Fachnähe oder -ferne bedingt, sondern verweist darauf, dass in jedem Fall zwischen Dozierenden und WF ein enger inhaltlicher Austausch zur Einschätzung der studentischen Texte nötig ist.

Auswirkungen des WFP auf die Studierenden

Für die Zeit des WF-Einsatzes stellten mehrere Lehrende eine verbesserte Leistungsbereitschaft, eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Seminarthema und eine bessere Arbeitsorganisation unter den Studierenden fest. In einem Fach fielen konkret eine regere Beteiligung an Diskussionen und sorgfältiger vorbereitete Referate auf. In zwei weiteren Fächern wurden aus Sicht der Dozentinnen im Seminar behandelte Texte intensiver vorbereitet. Damit stimmt die Lehrendeneinschätzung mit den Ergebnissen der NSSE-Studie zur positiven Auswirkung von Schreibaufgaben auf die Motivation Studierender überein (vgl. Anderson et al. 2015).

Die zu Beginn des WFP geäußerte Hoffnung der Lehrenden, Textfeedback und Schreibberatung würden zu einer besseren Qualität der studentischen Texte beitragen, scheint nur teilweise berechtigt. Rückblickend schätzen die Lehrenden das WFP in dieser Hinsicht zwar generell als gelungen ein, weil Überarbeitungshinweise der WF in den meisten Fällen umgesetzt wurden. Fünf von ihnen finden es jedoch schwer, *konkrete* Effekte auf die durchschnittliche Textqualität zu beurteilen. Aus ihrer Sicht beschränkten sich die Textüberarbeitungen in einigen Fällen auf die sprachlich-orthografische Ebene, während tieferegehende strukturelle Änderungen seltener erfolgten. Eine Lehrende resümiert:

„Am einzelnen Text kann man sagen, die Unterschiede wirken minimal, weil, ich glaube, die meisten Studierenden in der Zeit nicht so dazu geneigt waren, alles umzuschmeißen. Wir wissen aber nicht, ob hinter diesen kleinen Veränderungen auch große Einstellungsveränderungen stecken.“ (B3, 57).

Ein anderer Lehrender bleibt hinsichtlich der Effekte auf die langfristige Schreibkompetenzentwicklung eher skeptisch. Obwohl er grundsätzlich vom Sinn der Schreibaufgaben überzeugt ist und künftig selbst Feedback darauf geben möchte, bezweifelt er, dass alle Studierenden die Hinweise der WF auf spätere Schreibprojekte transferieren können.

Ergebnisse 2: Effekte des WFP auf die Lehrenden

In Vorabbelegungen schilderten die Lehrenden, dass studentische Texte häufig den Anforderungen nicht genügten, und sie hofften, dass den Studierenden durch die Rückmeldungen der WF bewusst würde, wie sie ihre Schreibprozesse und -produkte verbessern können. Grundlegend erwarteten sie, dass Studierende die Rückmeldungen auf ihre Texte zu deren v. a. struktureller und argumentativer Überarbeitung nutzen würden. Diese Zielsetzung spielte vor allem bei drei Lehrenden eine Rolle, die bereits zuvor Schreibaufgaben in Seminare integriert hatten bzw. deren Seminare stets mit Hausarbeiten abschlossen, die nun durch das Verfassen einzelner Kapitel als Schreibaufgaben vorbereitet wurden. Darüber hinaus erhofften sich die Lehrenden, dass das WF-Feedback studentische Reflexionsprozesse über die eigenen

Schreibkompetenzen anregen würde bzw. sie die Hinweise der WF auch bei künftigen Schreibprojekten berücksichtigen würden.

Bereits zu Programmbeginn war den Lehrenden der Wert formativen Feedbacks für die Studierenden bewusst. Vier von ihnen hatten bereits an Modulen der Lehrendenfortbildung der Schreibwerkstatt teilgenommen und sich mit Schreibförderung auseinandergesetzt. Zwei weitere Lehrstuhlinhabende wollten zu bereits vorhandenen semesterbegleitenden Schreibaufgaben Rückmeldungen eines WF einführen. Davon versprachen sie sich positive Effekte auf die Studierenden ohne stärkere Belastung für die zuständigen Lehrenden. In der Regel sahen die befragten Lehrenden eingeschränkte Möglichkeiten, selbst ausführliche Rückmeldungen zu geben. Daher schätzten sie das WFP, da es ihnen ermöglicht, dennoch zumindest kurzfristig eine intensive Schreibförderung in ihre Seminare zu integrieren. Mögliche längerfristige Auswirkungen des Programms wurden zunächst nicht als Ziele thematisiert.

Insgesamt also war bereits ein Bewusstsein dafür vorhanden, dass Studierende von der Unterstützung beim Schreiben profitieren würden und dass insbesondere Textfeedback im Entstehungsprozess hilfreich sein könnte. Die Lehrenden sahen jedoch nicht, wie sie dies leisten könnten, sodass das WFP ihnen als externes Serviceangebot willkommen war. Semesterbegleitende kurze Schreibaufgaben stellten vor Teilnahme am WFP zwei Lehrende, die anderen hatten sich damit noch nicht befasst.

Nach dem WF-Einsatz zeichnet sich bei allen Lehrenden ein gesteigertes Bewusstsein für den Wert von Schreibaufgaben und formativem Textfeedback ab: Alle beabsichtigen, in kommenden Seminaren weiterhin Schreibaufgaben einzusetzen und bezeichnen die Auseinandersetzung mit deren Formulierung als besonders gewinnbringend. Drei Lehrende gaben an, die Rückmeldungen der Schreibwerkstatt auf ihre Entwürfe als produktiv empfunden zu haben und Schreibaufgaben in zukünftigen Seminaren präziser formulieren zu wollen. Den Einsatz formativen Textfeedbacks sehen nur drei der Lehrenden vor. Zwei erteilen es mittlerweile – trotz zusätzlicher Arbeitsbelastung – selbst, eine nutzt Peer-Textfeedback und setzt für ihr Bachelorseminar Studierende aus einem Masterseminar ein. Die übrigen geben während des Semesters nur auf Anfrage einzelner Studierender Textfeedback. Allen gemeinsam ist, dass sie die Verfügbarkeit eines WF für künftige Seminare ideal fänden, aber kaum Möglichkeiten sehen, z. B. eine wissenschaftliche Hilfskraft hierfür zu erhalten, da die finanziellen Mittel begrenzt sind.

Einen Bewusstseinswandel hinsichtlich weiterer Einstellungen zur Förderung studentischer Schreibkompetenz beschrieben weitere Lehrende als Folge des WFP: Eine möchte sich künftig gezielter Studierenden widmen, die hierbei Probleme haben, eine andere beabsichtigt, die Fortschritte zwischen einzelnen Textversionen im Verlauf des Schreibprozesses mehr zu würdigen. Drei gaben zudem an, künftig hochschuldidaktische Workshops zu schreibrelevanten Themen besuchen und das von der Schreibwerkstatt bereitgestellte Material in ihrer Lehre einsetzen zu wollen.

Auch konkrete Aktivitäten zur Schreibförderung jenseits von Schreibaufgaben und Textfeedback wurden umgesetzt: Zwei Lehrende berichteten von Initiativen kollegialer Zusammenarbeit, um die studentische Schreibkompetenz zu fördern: Eine nimmt zusätzliche Arbeitsbelastung am Wochenende auf sich, um zusammen mit einer Kollegin wissenschaftliches Schreiben im Rahmen eines Tutoriums zu fördern. In einem anderen Fach bildete sich eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Verankerung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeits- und Schreibtechniken im Curriculum befasst.

Reflexion der Ergebnisse und Empfehlungen

Aus den Äußerungen der Lehrenden zum WFP sowie den Erfahrungen der Schreibwerkstatt lässt sich schließen, dass ein enger Austausch zwischen Lehrenden, Schreibwerkstatt und WF eine zentrale Bedingung für positive Auswirkungen des WFP auf Studierende und Lehrende darstellt. In den Fällen, in denen die Kooperation durch die hochschulweite offene Ausschreibung zustande kam, war die Kommunikation mit der Schreibwerkstatt in der Regel weniger intensiv als bei den individuellen Anfragen durch die Schreibwerkstatt, wobei es in beiden Fällen Ausnahmen mit besonders guter oder kaum stattfindender Verständigung gab. Schwierig gestalteten sich auch die beiden Fälle, in denen die Schreibwerkstatt nur mit einem Lehrenden in Verbindung stand, die Veranstaltung jedoch nicht von diesem allein geleitet wurde. Nach der einmaligen offenen Ausschreibung werden die Lehrenden daher aktuell wieder per individueller Anfrage für das WFP gewonnen, da hierdurch mehr Verbindlichkeit zu entstehen scheint. Auch in Bezug auf die Frage fachinterne oder fachexterne Fellows ist zu beobachten, dass fachinterne von den Lehrenden tendenziell leicht bevorzugt werden, da sie mit den fachspezifischen Anforderungen vertraut und für die Lehrenden präsenter sind. Rückmeldungen dazu, dass diese auch inhaltlich Feedback gegeben hätten bzw. dies von den Studierenden gefordert worden wäre, was u. a. als Argument gegen den Einsatz fachinterner WF vorgebracht wird (vgl. Drumm et al. 2016, 300), gab es keine, auch sonst wurden keine negativen Effekte dieser Konstellation berichtet. Aufgabe der Lehrenden sollte es dennoch in jedem Fall sein, – bei fachinternen wie auch besonders bei fachfremden WF – klare Bewertungskriterien als Orientierungsrahmen für Studierende und WF zu definieren und einen regelmäßigen inhaltlichen Austausch mit dem WF zu etablieren, da die Studierenden sonst durch widersprüchliche Rückmeldungen von Lehrenden und WF verunsichert werden können. Schreibzentren sollten darauf hinwirken – etwa, indem sie bestimmte Gesprächstermine und -inhalte zwischen WF und Lehrenden verbindlich vorgeben. Auch sollten sie in engem Austausch mit den WF regelmäßig nachhaken, ob tatsächlich alle eventuell missverständlichen oder unklaren Aspekte der Schreibaufgabe und Textbewertung abgesprochen sind und das Verhältnis zum Lehrenden kritische Rückmeldung durch den WF erlaubt.

Um die Motivation der Studierenden zur Annahme des WFP zu stärken, sollten Lehrende die Schreibaufgaben möglichst so konzipieren, dass die überarbeiteten Texte in die semesterabschließende, benotete Hausarbeit einfließen können. Dadurch vermeiden sie, dass die Schreibaufgaben als Mehrbelastung wahrgenommen werden und können den Nutzen des formativen Feedbacks hervorheben, damit die Überarbeitungshinweise der WF tatsächlich aufgegriffen werden und ein ernsthafter Austausch in der Schreibberatung möglich wird. Eine verbindliche Teilnahme an allen Elementen des WFP (zwei Textfeedbacks auf Schreibaufgaben und eine individuelle Schreibberatung), die auch Sanktionen wie z. B. Fehlstunden oder Notensenkung vorsieht, ist zusätzlich empfehlenswert, damit Studierende nicht im Verlauf des Seminars ihren Arbeitsaufwand zu reduzieren versuchen. Alle Anforderungen, die Aufgaben und Rolle des WF sowie insbesondere den Nutzen des WFP gilt es, den Studierenden vor Seminarbeginn zu kommunizieren, idealerweise bereits in der Seminarankündigung, damit die Studierenden sich bewusst auf das WFP einlassen.

Die Evaluation konnte die Ausgangsthese bestätigen, dass die Lehrenden durch die Zusammenarbeit mit den WF und der Schreibwerkstatt mehr Engagement für die Schreibförderung entwickeln und ihre Kompetenzen im Bereich der Schreibdidaktik ausbauen. So möchten sie auch zukünftig sorgfältig formulierte Schreibaufgaben in ihre Seminare integrieren. Aus zeitlichen Gründen trauen sich einige nicht zu, selbst ein ebenso qualifiziertes Feedback zu erteilen wie die WF, doch immerhin die Hälfte der befragten Lehrenden gewährleistet nun Textfeedback, indem sie es selbst geben oder von ihnen angeleitete Masterstudierende hierfür einsetzen. Peer Feedback innerhalb der Studierenden eines Seminars als Alternative zum Lehrenden- oder WF-Feedback (vgl. Gielen et al. 2010) zogen die Lehrenden kaum in Betracht. Stattdessen formulierten sie den – ihrer Ansicht nach nicht finanzierbaren – Wunsch, eine wissenschaftliche Hilfskraft aus dem eigenen Fach als WF einzusetzen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie nicht nur ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit akademischer Schreibförderung entwickelt haben, sondern auch dafür, wie hochwertiges Textfeedback aussehen kann. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrenden ihre Seminare als sehr arbeitsintensiv beschreiben, dürfte es ihnen abwegig erscheinen, die Seminarteilnehmenden zusätzlich mit Peer Feedback für ihre Mitstudierenden zu beauftragen, welches vermutlich hinter der Qualität des WF-Feedbacks zurückbleiben würde.

Da die WF den Lehrenden nur für ein Semester zur Verfügung stehen, bleibt die Nachhaltigkeit des WFP somit ein kritischer Punkt und ist stark abhängig von der Motivation einzelner Lehrender, einen Weg zu finden, die positiven Erfahrungen eigenständig zu verstetigen. Für eine Verankerung der Schreibförderung innerhalb der Fächer ist jedoch neben einzelnen Engagierten ein kollegialer Diskurs über Realisierungsmöglichkeiten innerhalb des Curriculums erforderlich, der nur in wenigen Fällen von selbst zustande kommt, sondern weiterer Maßnahmen, Unterstützungsangebote und Überzeugungsarbeit durch Schreibzentren bedarf.

Literaturverzeichnis

- Anderson, P. et al. (2015). The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. *Research in the Teaching of English*. Vol. 50. (2), 199–235.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 11 (2). Abrufbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/939> [15.09.2017].
- Drumm, S. et al. (2016). Writing Fellows. Theorie und Praxis bestehender Programme und deren Umsetzung an der TU Darmstadt. In: S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 297-313). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hall, E. & Hughes, B. (2011). Preparing Faculty, Professionalizing Fellows. Keys to Success with Undergraduate Writing Fellows in WAC. *The WAC Journal*. Vol. 22. 21–40.
- Gielen, S. et al. (2010): Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*. Vol. 20, 304–315.
- Huisman, B. et al. (2017). Peer feedback on college students' writing. Exploring the relation between students' ability match, feedback quality and essay performance. *Higher Education Research & Development*. Abrufbar unter <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1325854> [01.09.2017].
- Kellogg, R. T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 127-152). Stuttgart: utb.
- Kirschbaum, A. & Rothärmel, A. (2017). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dargestellt am Beispiel des Rollenverständnisses von Writing Fellows. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 225-246). Bielefeld: wbv.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Stuttgart: utb.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rossmann Regaignon, D. & Bromley, P. (2011). What Difference Do Writing Fellow Programs make? *The WAC Journal*. 22, 41–63.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The Novice as Expert. *Writing in the Freshman Year. College Composition and Communication*. 56 (1), 124–149.
- Strijbos, J., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*. Vol. 20. 291–303.

Anhang: Leitfragen der Evaluationsgespräche mit Lehrenden

Vorabinformationen/Rahmenbedingungen

- Was hat Sie dazu bewogen, am Programm teilzunehmen?
- Inwieweit haben Sie sich bislang mit Hochschuldidaktik auseinandergesetzt? Haben Sie Weiterbildungen besucht oder sich auf andere Weise mit dem Thema beschäftigt?
- Welche Rolle spielt die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken in Ihrem Fach? Inwieweit kümmern sich die Lehrenden darum, die Studierenden hierbei zu fördern?

Reflexion zum Seminar

Zunächst einmal möchte ich gerne einen grundlegenden Eindruck von Ihrer Lehrveranstaltung haben, in der der WF zum Einsatz kam:

- Können Sie mir bitte beschreiben, wie Sie das von Ihnen geleitete Seminar, indem nun ein WF zum Einsatz kam, bislang gestaltet haben und inwieweit Sie das Seminarkonzept verändert haben.
- (Gab es bislang Schreibaufgaben? Feedback-Schleifen? Peer Feedback? Wurden die Studierenden in irgendeiner Weise auf die Hausarbeit vorbereitet?)
- (Bei Weiterbildungsteilnehmenden:) Welche Empfehlungen aus der Weiterbildung zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken haben Sie in Ihrer Veranstaltung aufgegriffen?
- Wie würden Sie die Fähigkeiten der Studierenden im Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten beschreiben? Wo haben Sie Probleme beobachten können, was klappt bereits gut? Waren die Studierenden etwa auf dem gleichen Stand oder gab es deutliche Unterschiede im Leistungsniveau?
- Wie motiviert erschienen Ihnen Ihre Studierenden? Gab es Punkte in Ihrem Seminar, bei denen Sie gemerkt haben, dass die Studierenden darauf keine Lust hatten oder aber – im Gegenteil – besonders interessiert waren?
- Wie ist das Seminarkonzept insgesamt bei den Studierenden angekommen?
- Haben Sie von den Studierenden ein Feedback zum WF erhalten? Falls ja, wie fiel das Feedback der Studierenden aus? (Unterschiedliche Einschätzungen zu Textfeedback/Betreuung?)

Kooperation mit dem WF

- Wie verlief Ihre Kommunikation mit dem WF? Wie intensiv haben Sie sich ausgetauscht?
- Was waren Themen, über die Sie sich mit dem WF ausgetauscht haben? Gab es eventuell Punkte, an denen Sie unterschiedliche Auffassungen hatten?
- Waren Sie mit der Arbeit des WF zufrieden? Gibt es Punkte, die noch besser hätten laufen können und eventuell auch in der WF-Schulung thematisiert werden sollten?

Ergebnisse

- Hat sich die Unterstützung durch den WF Ihrer Ansicht nach in den Texten der Studierenden niedergeschlagen? Inwiefern haben sich die Texte von denen in einem Seminar ohne WF unterschieden?
- Haben Sie über die Texte hinaus Unterschiede zu einem gewöhnlichen Seminar – etwa in der Seminardiskussion oder in Sprechstundengesprächen – beobachtet?
- Würden Sie im Rückblick Veränderungen an Ihrem Seminarkonzept vornehmen (z. B. andere Schreibaufgaben geben, andere Zeitpunkte für bestimmte Inhalte wählen)?

Transfer im Fach/am Fachbereich

- Wie wurde das Projekt an Ihrem Fachbereich/in Ihrem Fach wahrgenommen? Haben Sie sich mit Kollegen/Vorgesetzten darüber ausgetauscht?
- Glauben Sie, dass Ihre Teilnahme an dem Projekt einen Effekt auf die Lehre in Ihrem Fach/Fachbereich haben wird? Wenn ja, in welcher Form?

Gesamtbewertung/Zukunftsperspektive/Anregungen

- Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt? Haben Sie diesbezüglich Anregungen?
- Wie würden Sie das WF-Programm abschließend bewerten? Hat sich die Teilnahme aus Ihrer Sicht gelohnt?
- Was nehmen Sie für Ihre künftige Lehre aus dem Projekt mit? Möchten Sie sich stärker für die Schreibförderung engagieren? Und wenn ja, wie?
- Gibt es über das, was wir besprochen haben, hinaus von Ihrer Seite Anregungen, um das Programm weiterzuentwickeln? Haben Sie noch etwas zu ergänzen, was bislang nicht angesprochen wurde?

Abbildungen

Abb. 1 Datenerhebungsprozess der Evaluation des WFP an der Schreibwerkstatt
 der JGU Mainz 68

Abb. 2 Hauptkategorien der Codierung mit MaxQDA 70

Über die Autorinnen

Laura Gvenetadze arbeitet am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der JGU Mainz, „campusweite Schreibwerkstatt“ im Arbeitsbereich Hochschuldidaktik.

Dr. Nora Hoffmann arbeitet am ZQ der JGU Mainz, „campusweite Schreibwerkstatt“ im Arbeitsbereich Hochschuldidaktik.

Yasmin Leibenath ist am ZQ der JGU Mainz, im Arbeitsbereich Evaluation, tätig.

2. Lehren und lernen mit Writing Fellows

Konzipieren akademischer Schreibaufgaben mit Hilfe von Writing Fellows

VANESSA KASPRICK & JANA SCHEURER

Abstract

Vanessa Kasprick und **Jana Scheurer** zeigen zur Eröffnung des zweiten Kapitels aus ihrer Perspektive als Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina, inwiefern Writing Fellows Dozierende bei der Konzeption von Schreibaufgaben unterstützen können. Sie stellen vor, wie sie die komplexe Herausforderung einer guten Aufgabenstellung für Studierende aus ihrer Perspektive als Studierende bewerten und feedbacken können, um für alle Programmbeteiligten Lernmöglichkeiten zu schaffen. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass Schreibaufgaben eine Chance sein können, um den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zu fördern und die inhaltliche und methodische Lehre miteinander zu verknüpfen.

Einleitung

Die Konzeption von Schreibaufträgen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen ist für Dozierende eine komplexe und zugleich unterschätzte Herausforderung. So knapp die Aufgabenstellung oft ausfällt, so wohnt ihr doch gleichzeitig eine große Bedeutung inne: Es lässt sich vermuten, dass ein durchdachter und verständlich formulierter Schreibauftrag den Weg für gelungene studentische Texte ebnet. Um einen solchen qualitativ ansprechenden Schreibauftrag zu formulieren, ist jedoch – wie auch beim Schreiben anderer Textsorten – ein längerer Prozess des Entwerfens, Überarbeitens, Feedbackens und Redigierens nötig. Die Schreibdidaktikerin Swantje Lahm empfiehlt, zunächst mehrere Versionen des Schreibauftrages zu verfassen und diese von außenstehenden Personen feedbacken zu lassen (vgl. 2016: 73). So können, Lahm zufolge, neben dem kollegialen Feedback insbesondere Rückmeldungen von studentischen Vertreter*innen hilfreich sein (vgl. ebd.). Im Writing Fellow-Programm nehmen die Writing Fellows eben diese Rolle als studentische Feedback-Instanz ein. Mit diesem Artikel möchten wir aus unserer eigenen Praxiserfahrung als Writing Fellows beleuchten, inwiefern schreibdidaktisch geschulte Studierende Dozierende in der Konzeption von Schreibaufgaben unterstützen können, indem sie die Aufgabenstellung vor ihrem eigenen studentischen Hintergrund bewerten und Rückmeldung geben. Aus unserer Erfahrung wissen wir, dass einige Lehrende dem Writing Fellow-Programm skeptisch gegenüberstehen, da sie angesichts der Beratungs- und Feedbacktermine einen zeitlichen Mehraufwand fürchten. Letztendlich

erhalten wir aber von vielen Dozierenden eine positive Rückmeldung, dass die investierte Zeit und die intensive Auseinandersetzung mit dem Schreibauftrag zu gelungenen Ergebnissen und zur Zufriedenheit aller Beteiligten geführt haben.

Neben theoretischen Grundlagen beziehen wir uns in den folgenden Ausführungen insbesondere auf unsere persönlichen Praxiserfahrungen aus der Tätigkeit als Writing Fellows.

Akademische Schreibaufgaben

Bevor die Unterstützungsfunktion der Writing Fellows detaillierter beleuchtet wird, soll jedoch zunächst ein theoretischer Blick auf die Schreibaufgabe im akademischen Kontext geworfen werden. Gerade in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen dienen Formate wie Hausarbeiten oder Essays zum einen als Übungsmöglichkeit für Studierende und zum anderen als Bewertungskriterium für Dozierende, die spätestens seit der Bologna-Reform verpflichtet sind, den Leistungsstand der Seminar Teilnehmer*innen auf einer Notenskala einzuordnen. Wie komplex die Konzipierung einer Schreibaufgabe ist, verdeutlicht Lahm in ihrer These, dass ein Schreibauftrag eine eigene Textsorte darstelle (vgl. 2016: 73). Zum einen bedeutet dies, dass der Schreibauftrag bestimmten textsortenspezifischen Anforderungen, Normen und Konventionen unterliegt. Zum anderen bezieht Lahm ihre Aussage auf den Entstehungsprozess eines Schreibauftrages, von der Ideenfindung bis zur Endfassung, die den Studierenden als Arbeitsauftrag vorlegt wird.

Doch das Verfassen eines Schreibauftrages stellt Dozierende mitunter vor Herausforderungen.

Dies mag zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass keine didaktische Ausbildung nötig ist, um an einer deutschen Universität unterrichten zu können und die meisten Dozierenden ihre Tätigkeit ohne didaktische Vorkenntnisse aufnehmen. Zum anderen befinden sich die Dozierenden als Auftraggeber*innen der Schreibaufgabe in einer anderen Situation als diejenigen, die sie anschließend bearbeiten müssen. Zwar waren die heutigen Lehrenden einst selber mit der Herausforderung konfrontiert, sich wissenschaftliche Schreibkompetenz im Studium anzueignen. Oft liegt dies aber schon einige Zeit zurück, sodass die Erinnerung an die eigenen ersten Schritte beim wissenschaftlichen Schreiben womöglich vage ausfallen. Zudem findet der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz heute unter ganz anderen institutionellen Bedingungen statt als noch vor zehn Jahren. Mit der Bologna-Reform und der Umstellung auf das G8-Schulsystem sind einige Veränderungen im Hochschulsystem einhergegangen, welche die jetzigen Dozierenden nicht mehr aus studentischer Perspektive nachvollziehen können. Durch die Verkürzung der Schulzeit ist zum einen das Durchschnittsalter der Studienanfänger*innen gesunken, zum anderen steht weniger Zeit für die akademische Schreibpropädeutik in der Oberstufe zur Verfügung. Hinzu kommt, dass der Leistungsdruck im Studium an Inten-

sität zugenommen hat, da nicht mehr nur die Abschlussarbeit, sondern jede einzelne Studienleistung in die Abschlussnote einfließt.

Gottschalk & Hjortschoj kritisieren überdies, dass Lehrende selten den Zweck der Schreibaufgabe an die Studierenden kommunizieren, sofern dieser überhaupt im Vorfeld genügend reflektiert wurde (vgl. 2004: 31). Dies führe dazu, dass Schreibaufgaben oft willkürlich aus dem Stegreif formuliert, gelegentlich sogar in nur mündlicher und nicht in schriftlicher Form (vgl. ebd.) präsentiert werden. Folglich erhalten Schreibaufgaben nicht die nötige Aufmerksamkeit und werden zu selten als komplexes Schreibprojekt verstanden (vgl. ebd.: 30 f.). Hinzu kommt, dass Studierende Schreibaufgaben mit dem Erwerb von Leistungspunkten verbinden, weniger mit dem aktiven und motivationsgetriebenen Wissensausbau. Das Schreiben geschieht also in erster Linie für die Lehrperson als bewertende Instanz, weniger für die schreibende Person selbst. Kurzum: Es liegt eine extrinsische Motivation vor. Gottschalk & Hjortschoj nennen dies die „primary condition for student writing“ (2004: 33). Dies kann dazu führen, dass es zu einem Ungleichgewicht zwischen der Schreibmotivation und -kompetenz der Studierenden einerseits und den Anforderungen der Dozierenden andererseits kommt.

Um die Komplexität von Schreibaufgaben und die damit einhergehenden Herausforderungen bei ihrem Erstellen und Bearbeiten hervorzuheben, schlagen Gottschalk & Hjortschoj vor, Schreibaufgaben als Forschungsinstrument zu betrachten – als Werkzeug für Dozierende, um das Wissen und die Meinungen der Studierenden bezüglich eines bestimmten Themas zu ergründen (vgl. 2004: 31). Dementsprechend gelten für Schreibaufgaben in Bezug auf Form, Inhalt, Vorwissen und Zielgruppe ähnliche Anforderungen wie für Forschungsmethoden. Denn nur, wenn das „Instrument“ Schreibaufgabe inhaltlich und äußerlich angemessen, qualitativ gehaltvoll und zielgruppengerecht entwickelt wurde, kann ein beiderseitig zufriedenstellendes Resultat erreicht werden, das sich in gelungenen Texten widerspiegelt.

Von der kollektiven Konzeption zum Mehrwert

Wie können wir als Writing Fellows nun die Entwicklung einer solchen qualitativ hochwertigen Schreibaufgabenstellung unterstützen? Das Writing Fellow-Programm hat es sich zum Ziel gesetzt, eine schreibintensive Lehre an Hochschulen zu fördern. Wichtig zu betonen ist, dass wir als Writing Fellows keine kontrollierende Instanz darstellen. Vielmehr ist das Writing Fellow-Programm ein freiwilliges Angebot an Lehrende, das sie dabei unterstützt, ihre Perspektive auszuweiten und über den sprichwörtlichen Tellerrand zu schauen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Writing Fellows im Vorfeld geschult wurden und auch im Laufe des Semesters die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Writing Fellows haben und bei Problemen selber Mentor*innengespräche wahrnehmen können.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Beratung der Dozierenden bei der Konzeption ihrer seminarspezifischen Schreibaufgabe ein wesentlicher Bestandteil des Wri-

ting Fellow-Programms. Das Programm sieht vor, dass sich die Lehrperson und die ihr zugeteilten Writing Fellows zu Semesterbeginn treffen, um die Zusammenarbeit zu planen und über die Schreibaufgabe zu sprechen. Dafür ist es keineswegs Voraussetzung, dass bereits ein fertig ausformulierter Schreibauftrag vorliegt. Vielmehr geht es darum, dass sich die Lehrperson mit uns Writing Fellows über die (vorläufige) Schreibaufgabe austauscht, sodass ein gemeinsames Verständnis über den Arbeitsauftrag vorliegt.

In der Praxis geschieht dies dadurch, dass die am Writing Fellow-Programm teilnehmenden Dozierenden uns im Vorfeld ihre Skizze des Schreibauftrages zuschicken, oft mit dem Hinweis, dass die Aufgabe noch weiterer Überarbeitung bedürfe. Als Vorbereitung auf das Gespräch mit den Dozierenden setzen wir uns mit dem restlichen Writing Fellow-Team zusammen und reflektieren den Entwurf der Schreibaufgabe. Dabei stellen wir uns unter anderem folgende Fragen: Wie verstehen wir den Arbeitsauftrag? Wie würden wir ihn umsetzen? Wie zeitaufwendig gestaltet sich der Auftrag? An welchen Stellen gibt es Unklarheiten? Wir notieren uns alle offenen Fragen und gehen somit vorbereitet in das Gespräch mit den Dozierenden.

Im Gespräch mit der Lehrperson bieten wir dann ein ausführliches Feedback auf den Schreibauftrag und äußern gegebenenfalls Vorschläge, sodass die Lehrperson den Schreibauftrag anpassen kann, bevor dieser im Seminar vorgestellt wird. In unserem Feedback versuchen wir als Writing Fellows, die Qualitätskriterien einer guten Schreibaufgabe zu beachten. Nach Lahm gibt es drei zentrale Voraussetzungen für das schreibinitiierte fachliche Lernen. Demnach müssen die Schreibaufgaben komplex sein, die Anforderungen müssen klar kommuniziert werden und es müssen Möglichkeiten zum Gespräch über den Text gegeben sein (vgl. Lahm 2016: 16). Insbesondere die klare Kommunikation bezüglich der Anforderungen ist eine zentrale Herausforderung für alle Beteiligten. Dabei können die Anforderungen in einen inneren und einen äußeren Tatbestand gegliedert werden: Der äußere Tatbestand bezieht sich auf die Herangehensweise (Wie soll geschrieben werden?), während sich der innere Tatbestand auf die inhaltlichen Anforderungen (Was soll geschrieben werden?) bezieht.

Zum inneren Tatbestand gehört die ansprechende, klar und unmissverständlich formulierte Formulierung des Auftrages. Wir erleben es oft, dass der Schreibauftrag knapp und allgemein gehalten ist. Aus Sicht der Dozierenden, die bereits über fachliche Expertise und eigene Schreiberfahrung verfügen, ist der Auftrag verständlich. Mitunter wird bei der Konzeption von Schreibaufgaben aber vergessen, dass die Studierenden zu Beginn einer Lehrveranstaltung über ein erst rudimentär ausgeprägtes Fachwissen verfügen und womöglich wenig akademische Schreiberfahrung mitbringen. Sobald wir als Writing Fellows aufzeigen, wie wir aus unserer studentischen Perspektive den Auftrag (miss-)verstehen, wird klar, dass die Aufgabe noch präziser formuliert werden kann. Wir als Writing Fellows können demnach bereits frühzeitig mögliche Missverständnisse aufzeigen und Rückmeldung geben, wenn wir die Aufgabe beispielsweise als zu komplex empfinden. Die Schwierigkeit liegt darin, Schreib-

aufgaben zu konzipieren, die weder unterfordern und damit, wie Lahm es formuliert, „gängeln“ (2016: 58), noch überfordern. Studierende sollten als „kompetentes Gegenüber“ (ebd.) verstanden werden, das durch anspruchsvolle, aber eben angemessene Aufgaben herausgefordert und motiviert werden soll. Eine solche Aufgabe manifestiere sich in einer „beautiful question“ (vgl. Bain, zit. nach Lahm 2016: 60). Als Writing Fellows geben wir selber keine „beautiful question“ vor, aber wir unterstützen die Lehrenden darin, eine solche Fragestellung zu entwerfen, die von uns als fordernd, aber nicht überfordernd empfunden wird.

Der äußere Tatbestand einer Schreibaufgabe betrifft die Klärung der Erstkriterien, also des Kontextes, in den der Schreibprozess eingebunden werden soll. So kann die Bearbeitung einer Schreibaufgabe zum Beispiel einzeln oder in Teamarbeit erfolgen. Ein weiteres wichtiges Erstellungskriterium ist die Klärung der geforderten Textart (Essay, Exposé, Hausarbeit etc.). In der Praxis stellt sich bei uns oft heraus, dass Studierende und Dozierende über unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Textsorte verfügen. Beispielsweise wird der Begriff des Essays mitunter als Synonym für eine Hausarbeit verstanden. Als Writing Fellows versuchen wir, im Gespräch mit dem Dozierenden herauszufinden, welche Art von Textsorte tatsächlich von den Studierenden verlangt wird und welche spezifischen Anforderungen seitens der Lehrperson gestellt werden. An dieser Stelle kommen oft Handouts oder anderes Informationsmaterial des Schreibzentrums zum Einsatz, beispielsweise, wenn es darum geht, über unterschiedliche Zitierkonventionen zu sprechen oder die Merkmale eines Essays festzulegen. Dieses Material ist weniger als Vorgabe gedacht, sondern vielmehr als Diskussionsgrundlage, um über bestimmte Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens ins Gespräch zu kommen.

Verbunden mit der oben erwähnten Textsortendefinition ist auch die Klärung der Adressat*innenschaft. Im Gespräch mit der Lehrperson versuchen wir zu klären, ob ein bestimmter Adressat*innenkreis gefordert ist und ob dies eindeutig aus der Aufgabenstellung hervorgeht. Hinsichtlich studentischer Schreibaufgaben ist zu beachten, dass meist keine reale Schreibsituation und somit kein real existierender Adressatenkreis vorliegt (vgl. Lahm 2016: 64). Bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe handelt es sich demnach um einen künstlichen Moment, da für kein „reales“ Publikum geschrieben wird, sondern für die Lehrkraft, die gleichzeitig die bewertende Instanz darstellt. Zentral für eine gute Schreibaufgabe ist es daher, die Leser*innenschaft zu klären – selbst, wenn es sich um eine fiktive handelt. Lahm bezeichnet dies auch als „rhetorische Rahmung“ (2016: 72). Auch Gottschalk und Hjortschoj zeigen auf, wie essentiell die Klärung der Adressat*innenschaft ist. Sie regen an, das hypothetische Publikum klar zu spezifizieren, z. B., indem Studierende aufgefordert werden, einen fiktiven Beitrag für das Journal X zu schreiben (vgl. 2004: 36 f.). Ebenso können aber auch reale Schreibanlässe geschaffen werden, indem die Studierenden z. B. für ihre Kommiliton*innen schreiben sollen (vgl. ebd.). Das Writing Fellow-Programm trägt dazu bei, dass ein solcher realer Schreibanlass geschaffen wird, denn neben der Lehrperson kommen mit uns Writing Fellows weitere Leser*innen hinzu. Mehr noch: In den persönlichen Beratungsgesprächen erhalten die Studierenden die

Möglichkeit, mit ihrer Leserschaft, also mit uns als Writing Fellows, in den Diskurs zu treten.

An diesen Rahmenaspekt schließt sich die Berücksichtigung des zeitlichen Umfangs für die Literaturrecherche und die Erstellung des Textes an. Dabei sollte vor allem die Art der Wissensverarbeitung bedacht werden, die aufseiten der Studierenden beschreibend, kommentierend oder analysierend sein kann und somit unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nimmt. Gerade wenn Studierende dazu aufgefordert sind, eigene Gedanken zu entwickeln und zu verteidigen, ergibt sich ein zeitlicher Mehraufwand. Dies sollte in der Konzeption der Aufgabenstellung bedacht werden. Auch kann in Betracht gezogen werden, mögliche Quellen für die Bearbeitung vorzugeben, um eine zu breite Bearbeitung und somit einen Schwerpunktverlust aufseiten der Studierenden zu vermeiden. Auch hier können wir als Writing Fellows wieder aus unserer studentischen Perspektive heraus beurteilen, ob der zeitliche Umfang der Aufgabe angemessen ist. Zudem können wir beurteilen, ob die angedachten Bearbeitungs- und Beratungswochen mit dem studentischen Kalender kompatibel sind. So sind uns häufig studiengangspezifische Prüfungszeiten, aber auch Praktikumsphasen und Projektwochen eher bekannt als den Dozierenden.

Die unterstützende Funktion von Writing Fellows hinsichtlich der Gestaltung der Schreibaufgabe beschränkt sich aber nicht nur auf den Semesterbeginn. Auch während des Semesters können wir dazu beitragen, dass die Schreibaufgabe(n) erfolgreich konzipiert und umgesetzt werden. Gottschalk und Hjortschoj gehen in ihren Ausführungen auf den sequentiellen Aufbau von mehreren Schreibaufgaben innerhalb eines Kurses ein. Sie regen an, den Kursverlauf als Narrativ zu betrachten, in dem Studierende von einem Punkt oder Wissensstand X aufbrechen und schließlich den Punkt oder Wissensstand Y erreichen (sollen) (vgl. 2004: 40). Die Schreibaufgabe stelle dabei einen Wegbegleiter oder Wegweiser dar (vgl. ebd.). Entscheidet sich die Lehrperson für einen solchen sequentiellen Aufbau, können wir als Writing Fellows selbst zu Wegbegleiter*innen werden. Indem wir während des Semesters kontinuierlichen Kontakt zu den Studierenden pflegen und sie für individuelle Beratungsgespräche treffen, können wir den aktuellen Wissens- und Arbeitsstand des Kurses bewerten und die dozierende Person für die noch ausstehenden Schreibaufträge beraten.

Das Writing Fellow-Programm bietet in Bezug auf den zeitlichen Rahmen der Lehrveranstaltung einen wesentlichen Vorteil für alle Beteiligten. Dieser Vorteil besteht darin, dass das Schreibprojekt während der Vorlesungszeit erarbeitet, bearbeitet, überarbeitet und auch vollendet wird. Dies ermöglicht einen regelmäßigen Austausch zwischen Dozierenden, Studierenden und Writing Fellows über den Schreibprozess. Die Lehrperson erhält somit einen tieferen Einblick in den studentischen Arbeitsprozess und kann dies für zukünftige Konzeptionen von Schreibaufträgen nutzen.

Fazit

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Konzeption von akademischen Schreibaufgaben eine höchst komplexe Aufgabe und Herausforderung für Dozierende, Studierende und Writing Fellows darstellt. Ist der Auftrag didaktisch fundiert und zielgruppengerecht formuliert, kann er den Weg zu einer gelungenen Schreibaufgabe ebnen und die Studierenden sowohl beim inhaltlichen Wissenserwerb als auch im Ausbau ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenz unterstützen. Damit wohnt der Konzeption solcher Schreibaufträge aber auch eine gewisse Brisanz inne, denn das Erstellen erfordert ein Feingefühl für den Wissensstand und die Bedürfnisse der Zielgruppe. Als Writing Fellows können wir aus unserer studentischen Perspektive heraus beurteilen, wie verständlich der Schreibauftrag formuliert ist und ob die Anforderungen an die Schreibenden angemessen sind. Unsere studentische Perspektive ermöglicht es uns, Dozierenden nicht nur den aktuellen Wissens- und Arbeitsstand ihres Kurses mitzuteilen, sondern auch auf Probleme oder Unsicherheiten hinzuweisen. Des Weiteren können wir als eine Art Mediator*innen zwischen Dozierenden und Studierenden agieren und die Lehrperson auf Lücken oder Unklarheiten bezüglich der Schreibaufgabe hinweisen. Somit fördern wir den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und können dazu beitragen, dass die inhaltliche Lehre stärker mit der methodischen Lehre verknüpft wird (vgl. Lahm 2016: 74). So ergibt sich bestenfalls für alle drei Parteien – Dozierende, Studierende und Writing Fellows – eine Situation, in der die Beteiligten voneinander und miteinander lernen können. Um diese Chance zu nutzen, ist eine Teilnahme am Writing Fellow-Programm für alle Beteiligten wünschenswert und sinnvoll.

Literaturverzeichnis

- Baurmann, J. (2006). Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Gottschalk, K. & Hjortschoj, K. (2004). The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines. Boston/New York: Bedford/St. Martin's.
- Lahm, S. (2016). Schreiben in der Lehre. Opladen & Toronto: Budrich.

Über die Autorinnen

Vanessa Kasprick ist Studentin der Rechtswissenschaften an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder); ausgebildete Schreibberaterin und als Schreibberaterin und Writing Fellow am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) tätig.

Jana Scheurer ist ausgebildete Schreibberaterin und war zwei Jahre als Schreibberaterin und Writing Fellow am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) tätig; aktuell ist sie DAAD-Sprachassistentin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bergen; Norwegen.

Lehren mit Writing Fellows

ANNE ROTHÄRMEL

Abstract

Anne Rothärmel, ehemalige Writing Fellow des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina und jetzt wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Schreibwerkstatt der Ostfalia HaW in Wolfenbüttel, interessiert sich in ihrem Beitrag für die Motivation zur Teilnahme und die Beurteilung des Writing Fellow-Programms aus Lehrendensicht. Sie möchte Rückschlüsse für den Umgang mit Lehrenden für die bevorstehende Programmeinführung an der Ostfalia ziehen und nähert sich dem Thema anhand leitfadensbasierter Interviews mit am Writing Fellow-Programm beteiligten Lehrenden. Sie stellt eine Stichprobe aus ihrem umfangreichen Datenmaterial vor.

Schreiben als Lernmedium zu verstehen und es in die Fachlehre integrieren oder die Schreibkompetenz der eigenen Studierenden fördern zu wollen – beides sind Beispiele für mögliche Anlässe, um sich als Lehrende*r für die Teilnahme an einem Writing Fellow-Programm zu bewerben. Doch wie gestaltet sich nach erfolgreicher Bewerbung und Aufnahme in das Programm das Lehren mit Writing Fellows? Ziel dieses Beitrags ist es, herauszufinden, welche Konsequenzen für den Umgang mit Lehrenden in einem neu aufzusetzenden Programm abgeleitet werden können. Dabei interessieren besonders die Motivation der Lehrenden, die Beschreibung und Beurteilung der Vorbereitungsphase, die Einbettung des Programms in die Lehrveranstaltung sowie eine abschließende Beurteilung der Programmteilnahme. Diesen unterschiedlichen Gesichtspunkten geht dieser Artikel anhand leitfadensbasierter Interviews nach, die mit Lehrenden an der Europa-Universität Viadrina (EUV) in Frankfurt (Oder) geführt wurden. Es handelt sich hierbei um eine Präsentation erster Ergebnisse¹, einer Stichprobe aus dem Datenmaterial.

Nach einer kurzen Beschreibung meiner Motivation und meines methodischen Vorgehens werden ausgewählte Programmziele vorgestellt. Anschließend stelle ich einige Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Lehrenden vor, die von Hall & Huges (2011) identifiziert wurden, um meine Ergebnisse aus den Interviews mit den Herausforderungen abzugleichen. Schließlich folgt eine kurze Darstellung der Eindrücke, die Lehrende im Rahmen ihrer Programmteilnahme gemacht haben, um anschließend Rückschlüsse auf Konsequenzen für den Umgang mit Lehrenden in der bevorstehenden Programmadaption ziehen zu können.

1 Dieser Artikel präsentiert einen Ausschnitt meiner derzeit entstehenden Dissertationsschrift.

Motivation und methodisches Vorgehen

Als ausgebildete Schreibberaterin war ich zwei Semester lang als Writing Fellow an der EUV tätig. Während dieser Tätigkeit sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Schreibwerkstatt der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, die darüber nachdenkt, ein Writing Fellow-Programm einzuführen, beschäftigen mich die Leitfragen dieses Beitrags.

Die hier durchgeführten leitfadenbasierten Interviews wurden nach Bogner & Menz (2009a; 2009b), Meuser & Nagel (1991) und Gläser & Laudel (2010) konzipiert. Ich habe mich entschieden, leitfadenbasierte Expert*inneninterviews zu führen, da Lehrende, die am Programm teilgenommen haben, über die Expertise verfügen, wie sich das Lehren mit Writing Fellows gestaltet.

Für diesen Artikel habe ich die beiden Pilotinterviews genutzt, die ich mit Lehrenden geführt habe, bei denen ich an der EUV selbst als Writing Fellow eingesetzt war. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert (P1 und P2) und mit Absatzmarken versehen. Anschließend wurden erste Codierungsschritte sowie eine Gruppencodierung vorgenommen, um einen ersten Eindruck des vorhandenen Materials zu erhalten und erste Kategorien bilden zu können. Die Analyse der Daten folgt dem Vorgehen der Grounded Theory.² Dabei werden erste Erkenntnisse zum Anlass genommen, um die weiteren Forschungsfragen zuzuspitzen und sich damit immer detaillierter einem Phänomen zu nähern.

Im Folgenden werden die Ziele des Programms an der EUV kurz vorgestellt und anschließend Herausforderungen in der Zusammenarbeit präsentiert, um diese mit dem vorhandenen Material abzugleichen und zu diskutieren.

Programmziele: Etablierung „guter Schreibgewohnheiten“

Dass wissenschaftliches Schreiben eine Schlüsselkompetenz an Hochschulen ist und Schreiben als Lernmöglichkeit verstanden werden sollte (vgl. dazu Frank, Haacke & Lahm 2007), bildet die Grundannahme des Writing Fellow-Programms. Allgemein haben schreibdidaktische Angebote an Hochschulen die Etablierung von „good writing habits“ (Haring-Smith 1992/2000: 124) bei Lehrenden und Studierenden zum Ziel. Im Rahmen des Writing Fellow-Programms wird, was Lehrende betrifft, unter „guten Schreibgewohnheiten“ ihre Haltung zum Schreiben an der Hochschule verstanden. Laut Haring-Smith (1992/2000: 124) gibt es drei Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um „good writing habits“ bei Lehrenden etabliert zu haben:

- (1) Bei Lehrenden wurde durch die Programmteilnahme ein Verständnis dafür geweckt, dass sie für die (Weiter-) Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz ihrer Studierenden verantwortlich sind. Dabei sollen sie nach Drey-

² Ausführliche Informationen zur Grounded Theory finden sich bei Strauss & Corbin (1996) und Glaser & Strauss (2005).

- fürst & Liebetanz (2016: 40) ihre Studierenden „nachhaltig und ohne viel Mehraufwand beim Erlernen wissenschaftlichen Schreibens [...] unterstützen“.
- (2) Schreiben wird von Lehrenden als Prozess, nicht als reines Produkt, verstanden. Lahm (2016: 16) zufolge sollen Lehrende durch die Teilnahme an schreibdidaktischen Angeboten wie dem Writing Fellow-Programm erfahren, wie wichtig klare und zielführende Aufgabenstellungen für die erfolgreiche Bearbeitung der Schreibaufgaben sind.
 - (3) Lehrenden wurde vermittelt, dass Schreiben und Lernen in einer engen praktischen Verbindung zueinander stehen. Schreiben soll im Rahmen der Lehrveranstaltung thematisiert und als Lernmedium genutzt werden (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 124).

Folglich gehört zu den übergeordneten Programmzielen, dass sich Lehrende spezifisches schreibdidaktisches Wissen aneignen, welches – im Optimalfall – zu einer Qualitätssteigerung bei der Betreuung wissenschaftlicher Schreibprozesse führen kann (vgl. Haring-Smith 1992/2000: 124 und Dreyfürst & Liebetanz 2016: 40 f.). Darüber hinaus versteht das Programm Lehrende als Multiplikator*innen, die langfristig Veränderungen in der Hochschullehre bewirken können. Diese Veränderungen können auf zwei unterschiedlichen Ebenen entstehen: Einerseits, indem Lehrende das erworbene Wissen in ihrer Lehre anwenden und andererseits, wenn sie in Gesprächen mit anderen Lehrenden und Hochschulfunktionären über das Programm und dessen Chancen sprechen (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016: 213).

Wie an den Programmzielen zu erkennen ist, handelt es sich um ein komplexes Programm, das auf nachhaltige Veränderungen abzielt, obwohl die Zusammenarbeit mit einem*einer Lehrenden jeweils auf ein Semester begrenzt ist. Es ist wichtig, sich Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit den Lehrenden anzuschauen, um einen ersten Eindruck von dieser zu erhalten und der Frage nachgehen zu können, ob und inwieweit die zuvor beschriebenen Ziele umgesetzt und welche Rückschlüsse für die Zusammenarbeit im Rahmen einer Programmadaptation gezogen werden können.

Zusammenarbeit mit Lehrenden

Hall & Huges³ weisen auf unterschiedliche Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Lehrenden hin, die sie im Laufe ihrer Arbeit mit dem Writing Fellow-Programm beobachtet haben. So entstehen Hall & Huges (2011: 22) zufolge die größten Herausforderungen des Programms, wenn Lehrende auf Writing Fellows treffen. Weiter spezifizieren Hall & Huges diese Herausforderungen in der Zusammenarbeit in vier Gruppen: Lehrende, die

3 Beide sind Leiter*innen von lang etablierten Writing Fellow-Programmen in den USA.

- Writing Fellows für andere Aufgaben einsetzen,
- nicht verstehen, was ihre eigene Aufgabe im Programm ist oder die sich nicht bewusst sind, was von ihnen erwartet wird,
- Dinge vor ihren Studierenden behaupten, die nicht wahr sind und
- Writing Fellows als Lehr-Assistenten betrachten.

Hall & Huges kommen zu dem Ergebnis, dass das Writing Fellow-Programm einer "complex teaching collaboration between faculty and Fellows" (2011: 22) bedarf, um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken und das Potenzial des Programms aufseiten der Lehrenden, der Writing Fellows und der Studierenden ausschöpfen zu können.

Die von Hall & Huges identifizierten Herausforderungen in der Zusammenarbeit geben einen ersten Aufschluss darüber, welche Inhalte vonseiten der Programmleitung in Gesprächen mit den Lehrenden sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Begleitung während der Programmdurchführung thematisiert werden sollten. Dabei scheint ein Schlüssel zur Vorbeugung von Missverständnissen in der Auswahl der Lehrenden zu liegen, da Lehrende, die sich auf die Teilnahme bewerben, ein Grundinteresse am Programm und dessen Spezifika (wie bspw. die Rolle der Writing Fellows) haben. Neben der Auswahl der Lehrenden scheint die Vorbereitungsphase ein wichtiges Moment im Programm zu sein, da dort unterschiedliche Themen wie etwa Aufgaben und Grenzen der Writing Fellows fokussiert werden können. Da die Vorbereitungsphase über den Erfolg bzw. die Zufriedenheit bei der Programmdurchführung entscheiden kann, wird sie im Folgenden intensiver betrachtet.

Die Vorbereitungsphase

Traditionell wird eine Ausschreibung an die Lehrenden verschickt, in welcher sie über den bevorstehenden Programmdurchlauf informiert werden und zur Bewerbung eingeladen werden. Die Bewerbung umfasst meist ein Formular, in dem die Lehrenden erklären, mit welcher Lehrveranstaltung sie sich auf das Programm bewerben, was die Schreibaufgaben sind, welche Lernziele sie verfolgen, welche Probleme bei den Studierenden im Rahmen der Bearbeitung auftreten könnten und welche Kriterien sie für die Bewertung der Schreibaufgaben nutzen.

Nach der Bewerbung auf die Programmteilnahme folgen Gespräche mit der Programmleitung, in denen das Programm und seine Abläufe ausführlich erklärt und die Lehrkonzeption sowie die Schreibaufgabe besprochen werden. Die Leitenden der Writing Fellow-Programme haben die Möglichkeit, ein Grundverständnis für das Programm und dessen Ablauf zu vermitteln und Lehrende für die zuvor dargestellten Ziele zu sensibilisieren. Durch das Erstellen der Bewerbungsunterlagen und das Gespräch mit der Programmleitung wird den Lehrenden ermöglicht, sich mit der Konzeption ihrer Lehrveranstaltung und der eigenen Unterrichtspraxis, vor

allem aber mit den geforderten Schreibaufgaben auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren, Feedback zu erhalten und Veränderungen für die eigene Lehre und Schreibaufgaben zu initiieren (vgl. Huges & Hall 2008: o. S. und Hall & Huges 2011: 21). Dabei bemerkt Lahm (2016: 73), dass „das systematische Arbeiten mit Arbeitsaufträgen [...] sich auf die Planung einer Lehrveranstaltung aus[wirkt]“. Damit sind Lehrende bei der Konzeption ihrer Lehrveranstaltung anders gefordert als bei rein inhaltlichen Planungen (vgl. Lahm 2016: 73). Da das Programm laut Dreyfürst & Liebetanz (2016: 40) „nachhaltig und ohne viel Mehraufwand“ in die Fachlehre eingebettet werden soll, greift es auf die Idee der *schreibintensiven Lehre* zurück, die ihren Ursprung in den USA im Rahmen der Writing Across the Curriculum (WAC)-Konzepte⁴ hat. Ziel der *schreibintensiven Lehre* ist es nicht, die Quantität schriftlicher Aufgaben zu steigern, sondern eine Steigerung der Lernintensität (vgl. Lahm 2016: 16). Da Lehrende häufig mit diesem Ansatz noch nicht vertraut sind, kann die Programmleitung die Lehrenden bei der Entwicklung von Schreibaufgaben unterstützen, die zum jeweiligen Fach passen und durch welche die Studierenden „besonders viel lernen“ (Lahm 2016: 16).

Nach den Gesprächen mit der Programmleitung erfolgt ein gemeinsames Auftakttreffen, bei dem die Lehrenden die ihnen zugeteilten Writing Fellows kennenlernen. Im Rahmen dieses Treffens erhalten die Lehrenden von ihren Writing Fellows Feedback auf die gestellten Schreibaufgaben und besprechen Überarbeitungsvorschläge. Danach stimmen sich Lehrende und Writing Fellows ab, indem sie gemeinsam die Feedbackkriterien sowie die organisatorischen Abläufe wie die Einreichung bzw. Weitergabe der Schreibaufgaben festlegen. Die Vorbereitungsphase endet mit der Vorstellung der Writing Fellows in der entsprechenden Lehrveranstaltung, wo sie das Programm und den Ablauf den Studierenden vorstellen.

Die bis zu diesem Punkt geschilderten Ziele und Abläufe haben theoretische Hintergründe und praktische Erfahrungen aus der Sichtweise der Programmleitung vorgestellt. Da jedoch Rückschlüsse auf die Zusammenarbeit mit Lehrenden für eine mögliche Programmadaptation erfolgen sollen, nutze ich im Folgenden Auszüge aus den beiden Interviews, um die Erfahrungen der beiden Lehrenden zu illustrieren. Die Auszüge sind unterteilt nach Motivation und Herangehensweise, Vorbereitungsphase, Einbettung des Programms in die Lehrveranstaltung und abschließende Bewertung des Programms.

Lehren mit Writing Fellows – Eindrücke von Lehrenden

Die geführten Interviews geben einen ersten Aufschluss⁵ darüber, wie vielfältig sich das Lehren mit Writing Fellows gestalten kann. Dies zeigt sich schon an den unterschiedlichen *Motivationen und Herangehensweisen* der beiden Lehrenden: P1 interes-

4 Ausführliche Informationen zu den WAC-Konzepten finden sich bei Russell (2002). Grundlegende Informationen zur schreibintensiven Lehre finden sich bei Lahm (2016).

5 Es handelt sich jedoch nur um eine sehr kleine Stichprobe des Materials, die für diesen Artikel genutzt wird.

sierte sich für das Programm, da sie Studierende in ihren Lehrveranstaltungen mehr zum Schreiben motivieren wollte. Das Writing Fellow-Programm wurde ihr von einer Kollegin empfohlen und sie empfand es als Chance, ihre Lehrveranstaltung bzw. Lehrgestaltung insgesamt zu überarbeiten (vgl. P1:20). P2 hingegen entschied sich für eine Bewerbung, da sie den Eindruck hatte, „dass die Studierenden zum großen Teil ganz gravierende Probleme haben, sich auch nur verständlich sprachlich auszudrücken“ (P2:11). Durch die Programmteilnahme wollte P2 „den Studierenden ein Problembewusstsein dafür [...] vermitteln“ (P2:17).

So unterschiedlich wie die Motivation der beiden Lehrenden war, so unterschiedlich erinnern sie die *Vorbereitungsphase*, in der die Lehrveranstaltung und die Schreibaufgaben ggf. neu konzipiert, geändert bzw. überarbeitet werden müssen. P1 beschrieb diesen Prozess folgendermaßen:

„[Ich] fühlte mich damit nicht überfordert, aber es war so für mich ganz neu, weil ich plötzlich schon Wochen vorher nachdenken musste darüber, was die Studierenden in dem Seminar tun sollen [...]“ (P1:22).

Aufgrund dieser neuen Situation stieg zunächst der Vorbereitungsaufwand für die Lehrveranstaltung (vgl. P1:22). Diesen Mehraufwand relativierte P1 anschließend, indem sie erklärte, dass sich die Nachbereitung der Lehrveranstaltung und die Bewertung der Schreibaufgaben aufgrund der intensiven Vorbereitung stark verkürzt und vereinfacht habe, sodass es sich eigentlich nur um eine Verschiebung des Aufwands gehandelt habe (vgl. P1:36). Die Beschreibungen von P2 blieben häufig, auch auf Nachfrage, recht oberflächlich. So bezeichnete P2 beispielsweise den Aufwand für die Vorbereitung als „überschaubar“ (P2:23).

Bezüglich der *Einbettung des Programms in die Lehrveranstaltung* ist interessant, dass P2 beschrieb, wie schwierig die Einbettung des Writing Fellow-Programms in ihre Lehrveranstaltung war. In Bezug auf das Programm kam sie zu dem Ergebnis, dass das Programm nur schwer mit den Traditionen und Konventionen ihres Fachs vereinbar war und aufgrund der Prüfungsordnung und der Betreuungstradition nicht zu ihren Lehrveranstaltungen gepasst habe (vgl. P2:23/32). Die Einbindung der beiden geforderten Schreibaufgaben beschrieb P2 als „künstlich“, da diese Aufgaben „nicht unbedingt der Stellung der Arbeit⁶ dienen“ (P2:32). Offensichtlich ist die Idee der schreibintensiven Lehre nicht ausreichend an die Lehrende vermittelt worden oder die Lehrende hatte kein Interesse, sich damit näher zu beschäftigen und die Schreibaufgabe daran anzupassen.

Obwohl das Programm nicht zu ihrer eigenen Fachlehre gepasst habe, dachte sie aufgrund der fehlenden Passung P2 offen darüber nach, das Programm in anderen Lehrformaten an ihrer Fakultät einzuführen, neue Prüfungsformen zu entwickeln und die dafür verantwortlichen Lehrenden besser zu schulen (vgl. P2:32/37/39). Dies zeigt, wie wichtig P2 die Auseinandersetzung mit Schreiben im Studium und die vermehrte Einbettung von Schreibaufgaben an ihrer Fakultät bewertet. Im Gegen-

6 Gemeint ist hier die Seminararbeit.

satz zu P2 hatte P1 nach der anfänglichen Überforderung keine Schwierigkeiten, die geforderten Schreibaufgaben in ihre Lehrkonzeption einzubetten (vgl. P1: 22).

Bei der *abschließenden Bewertung der Programmteilnahme* zeigte sich bei P1 folgende Einstellung:

„[W]as ich auf jeden Fall für meine Lehre stark gelernt habe [ist], dass ich doch sehr genau ausformuliere, was ich will, was es für eine Textform ist, die ich verlange und wie die bei mir aussehen soll“ (P1:28).

Die Aussage von P1 spiegelt damit eine deutliche Steigerung der Betreuungsqualität wider. Sie hat durch die Teilnahme am Programm weiteres Wissen über wissenschaftliche Schreibprozesse erworben und erfahren, wie wichtig und hilfreich – sowohl für die Studierenden als auch für sie als Dozierende – klar kommunizierte Aufgabenstellungen und Erwartungen bzw. Bewertungskriterien sind. Aufgrund meiner Zusammenarbeit mit P1 komme ich zu dem Ergebnis, dass P1 sehr viel Einsatz und Engagement zeigte, um ihre Schreibaufgaben für ihre Lehrveranstaltung zu überarbeiten und eine enge Abstimmung mit dem Writing Fellow-Programm zu erreichen. Bei der abschließenden Beurteilung des Programms hatte sie jedoch den Eindruck, „dass viele Studierende das [Programm mit seinen beiden Schreibaufgaben und Feedbackzyklen] eher als Belastung empfinden und nicht als Angebot, was ihnen hilft“ (P1:28). Die Wahrnehmung, wie die Studierenden das Programm empfunden haben, ist für die Gesamtbewertung des Programms durch die Lehrenden wichtig, da Lehrende die Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung in enge Verbindung mit den Rückmeldungen der Studierenden bringen. P2 kam zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme am Writing Fellow-Programm für ihre Studierenden „tatsächlich sehr hilfreich“ (P2:23) gewesen ist. Dieser Schluss ist besonders überraschend, da die Dozierende für sich festgestellt hatte, dass das Programm nicht gut zu ihrer fachspezifischen Lehrtradition und -konvention passe.

Im Folgenden werden die dargestellten Eindrücke diskutiert und vorsichtig geäußert, bevor Konsequenzen für die Zusammenarbeit mit Lehrenden im Rahmen einer möglichen Programmeinführung gezogen werden.

Lehren mit Writing Fellows – Diskussion und erste vorsichtige Deutung

Wie die vorgestellte Stichprobe gezeigt hat, kann sich das Lehren mit Writing Fellows sehr unterschiedlich gestalten. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die beiden befragten Lehrenden viele Faktoren wie bspw. die Passung zur Lehrkonzeption und -tradition oder die Akzeptanz bei den Studierenden benennen, die für eine positive Programmbeurteilung vonseiten der Lehrenden entscheidend sind.

Im Falle der beiden Befragten kann für die Vorbereitungsphase festgehalten werden, dass diese je nach Engagement und Offenheit, aber auch je nach Zeit, Fachkultur und Erfahrung des Lehrenden Auswirkungen auf die weitere Fachlehre haben kann (siehe P1); sie kann aber auch ohne sichtbare Auswirkungen durchlaufen wer-

den (siehe P2), wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich Auswirkungen auch erst einige Semester nach der Programmteilnahme zeigen.

Es war fraglich, ob das Programm Wirkung zeigt, da die Zusammenarbeit mit den Lehrenden jeweils auf ein Semester begrenzt ist. Die Stichprobe kann ein Beleg dafür sein, dass sich das Programm trotz der kurzen Dauer auf die Lehrenden auswirkt.

P1, die Lehrende, die sehr viel Zeit und Energie für die Überarbeitung ihrer Lehrkonzeption und ihrer Schreibaufgaben investiert hat, nahm für sich und ihre Fachlehre viele wichtige Impulse mit, um Schreibaufgaben zu verfeinern und zukünftig einzubetten. Gleichzeitig hatte sie den Eindruck, dass ihre Studierenden das Programm als Belastung empfanden und nicht als hilfreiche Unterstützung. P2 hingegen, die wenig bis keine Zeit in die Überarbeitung der Schreibaufgaben investierte, kam zu der Beurteilung, dass das Programm für ihre Studierenden hilfreich war, obwohl es nicht zu ihrer Lehrkonzeption und Fachtradition gepasst habe. Da P2 jedoch gleichzeitig überlegte, neue und zum Programm passende Lehrformate einzuführen und Lehrende besser im schreibdidaktischen Bereich auszubilden, zeigt sich bei beiden Befragten die Multiplikator*innen-Funktion des Programms, wenn auch auf unterschiedliche Art. P1 wurde einerseits von einer Kollegin ganz konkret motiviert, am Programm teilzunehmen und dadurch fachspezifisch angepasste schreibdidaktische Angebote zu entwickeln; andererseits haben die Erfahrungen, die P1 in der Vorbereitungsphase gemacht hat, dazu geführt, dass sie auch weiterhin an der Formulierung ihrer Schreibaufgaben arbeiten wird. P2 formuliert Überlegungen, das Programm in anderen Lehrveranstaltungen einzubetten bzw. für diese zu adaptieren und dadurch weitere Lehrende, aber auch Studierende zu erreichen. Das Bewusstsein für die Relevanz einer Auseinandersetzung mit dem Thema Schreiben, auch innerhalb einer jeweiligen Disziplin, ist bei beiden Dozierenden offensichtlich gestiegen.

Die Teilnahme am Programm führte bei diesen beiden Lehrenden dazu, dass sie die Etablierung von „good writing habits“ in der Hochschullehre mindestens indirekt fördern und daher nachhaltige Effekte anstoßen, von denen Schreiben an Hochschulen langfristig profitieren kann.

Fazit: erste Konsequenzen für eine mögliche Programmadaption

Als erste Konsequenzen für die Zusammenarbeit mit Lehrenden im Rahmen einer möglichen Programmadaption für die Ostfalia kann festgehalten werden, dass die beiden Interviews Hinweise darauf geben, wie essentiell die Vorbereitungsphase für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sein kann, da sie den Lehrenden Möglichkeiten bietet, die eigene Lehrkonzeption und die Schreibaufgaben zu reflektieren, sich unter Anleitung mit der *schreibintensiven Lehre* vertraut machen und gegebenenfalls die Schreibaufgaben dem Programm entsprechend anzupassen. Eine intensive Vorbe-

reitungsphase scheint besonders sinnvoll, da bisher noch kein vergleichbares Programm an der Ostfalia existiert und das Writing Fellow-Programm im Spezifischen noch unbekannt ist. Lehrende könnten durch eine gut strukturierte Vorbereitungsphase behutsam mit dem Programm, den Zielen und Abläufen vertraut gemacht werden. Gleichzeitig können die Aufgaben der Writing Fellows thematisiert und die Grenzen der Writing Fellows aufgezeigt werden, um möglichen Missverständnissen vorzubeugen und einer „Zweckentfremdung“ der Writing Fellows, wie Hall & Huges sie beschreiben, entgegenzuwirken.

Aufgrund der Multiplikator*innen-Funktion, die sich bei den beiden befragten Lehrenden zeigte, erscheint ein kurzes Bewerbungsverfahren sinnvoll, um mit jenen Lehrenden zu arbeiten, die ein Grundinteresse an schreibdidaktischen Themen haben und die bereit sind, sich mit den gestellten Schreibaufgaben auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren und ggfs. zu überarbeiten.

Da die Lehrende, die in der Stichprobe befragt wurden, mit ganz unterschiedlicher Motivation und Herangehensweise am Programm teilgenommen haben, scheint es einerseits wichtig zu sein, eine Offenheit für unterschiedliche Herangehensweisen und Motivationslagen zu haben, und andererseits scheint ein standardisierter Ablauf mit viel Spielraum für individuelle Gestaltung wichtig zu sein, um eine bestmögliche Einbindung in die jeweilige Lehrveranstaltung und Fachtradition zu ermöglichen. Diese Passung kann dabei besonders herausfordernd werden, da es sich bei der Ostfalia um eine Hochschule mit vielen technisch ausgerichteten Studiengängen handelt, in denen das Schreiben bislang eine eher untergeordnete Rolle im Semesterverlauf spielt.

Neben einer Vorbereitung für die Lehrenden müssen auch die Studierenden für das Programm sensibilisiert werden, um seinen Nutzen zu verstehen und es nicht als Mehrbelastung zu empfinden. Durch diese Sensibilisierung und durch den Einsatz gut geschulter Writing Fellows können positive Rückmeldungen an die Dozierenden erreicht werden. Eine positive Rückkopplung könnte wiederum aufseiten der Lehrenden zu einer positiven Beurteilung des Programms führen – und dazu, dass sich diese Lehrenden für die Etablierung von „good writing habits“ an der Hochschule einsetzen.

Literaturverzeichnis

- Bogner, A. & Menz, W. (2009a). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Anwendung, Methode* (S.7-30). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009b). Das theoriengenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Anwendung, Methode* (S. 61-98). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dreyfürst, S. & Liebetanz, F. (2016). Writing Fellow-Programm: Akademische Schreibkompetenz in den Fächern fördern. In Alfred-Toepfer-Stiftung F. V. S. (Hrsg.), *Schöner Lehren. Methoden, Konzepte und Ideen aus dem Lehren Kolleg 2015: Schwerpunkt Geisteswissenschaften* (S. 40-41). Hamburg.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 11. Nr. 2. 209–229.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haring-Smith, T. (1992/2000). Changing students' attitudes: Writing Fellow Programs. In S. H. McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* (S. 123-131). Sage.
- Hall, E. & Hughes, B. (2011). Preparing Faculty, Professionalizing Fellows: Keys to Success with Undergraduate Writing Fellows in WAC. *The WAC Journal*. Vol. 22, Nov. 2011. 21–40. Abrufbar unter <https://wac.colostate.edu/journal/vol22/hall.pdf> [22.03.2016].
- Hughes, B. & Hall, E. (2008). Guest Editors' Instruction. *The WAC Journal – Writing Across the Disciplines*. Vol. 5, o. S. Abrufbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/fellows/intro.cfm> [22.03.2016].
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Ein Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. Abrufbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf?sequence=1 [22.09.2017].
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. 2. Auflage. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Über die Autorin

Anne Rothärmel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Schreibwerkstatt der Ostfalia HaW in Wolfenbüttel, freiberufliche Dozentin an verschiedenen Hochschulen und promoviert zum Writing Fellow-Programm der Europa-Universität Viadrina und der Goethe-Universität in Frankfurt/Main.

Verantwortung für fremde Texte aus der Perspektive der Writing Fellows

DOROTHEE THERESA ADAM & KATHARINA LEIN

Abstract

Dorothee Theresa Adam und **Katharina Lein** arbeiten als Writing Fellows an der Europa-Universität Viadrina und beschäftigen sich in ihrem Praxisbericht mit dem herausfordernden Thema der Gefahr von Verantwortungsübernahme für fremde Texte, das ein sehr wichtiges ist, wenn man so eng mit den Beratenden zusammenarbeitet. Sie beschreiben fünf verschiedene Aspekte, die sich auf ihr Verantwortungsgefühl gegenüber den Texten der Studierenden auswirkten und werben vor allem gegenüber neuen Writing Fellows für einen reflektierten Umgang mit der Thematik.

Im Sommersemester 2017 haben wir, zwei Schreibberaterinnen des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder), zum ersten Mal als Writing Fellows (im Folgenden: WFs) jeweils ein Seminar begleitet. Beide Kurse waren an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät angesiedelt, und die Schreibaufgabe für die Studierenden bestand jeweils darin, zwei Essays zu verfassen. Bei einem nachträglichen Erfahrungsaustausch stellten wir fest, dass wir beim Feedbackgeben unterschiedlich viel Verantwortung für die Texte der Studierenden übernommen hatten. Einer der Grundsätze im WF-Programm lautet, dass die Schreibenden für ihre Texte stets selbst verantwortlich sind. Doch warum war dies für uns als Feedback-Geberinnen mitunter eine Herausforderung? Wir sprachen über die Konstellationen unserer Kurse und fragten uns, ob und inwiefern diese zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung unserer Verantwortung als WFs geführt haben könnten. In diesem Beitrag wollen wir unsere Schlussfolgerungen aus diesem Gespräch mit unserer Leserschaft teilen. Dazu stellen wir die Aspekte vor, die unser Verantwortungsgefühl gegenüber den Studierenden unserer Ansicht nach am stärksten beeinflusst haben. Das Ziel des Artikels ist es, damit zur Reflexion über das eigene Verantwortungsgefühl als WF für die Texte der Schreibenden anzuregen.

Aspekt 1: Bachelor- vs. Master-Studierende

Einer unserer Kurse richtete sich an Bachelor-, der andere an Master-Studierende. Im Bachelor-Seminar fiel auf, dass die Studierenden einen unterschiedlichen Kenntnisstand über die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens hatten. Sie studier-

ten interdisziplinär und in verschiedenen Fachsemestern. Die Heterogenität der Gruppe wurde in der Qualität der eingereichten Essays, die sich in Aufbau und Struktur unterschieden, besonders deutlich. Dadurch entstand bei uns der Eindruck, dass die Studierenden noch nicht sehr erfahren im wissenschaftlichen Schreiben waren.

Auch die Master-Studierenden kamen aus verschiedenen Fachbereichen, und die Erfahrungen mit der Textsorte Essay reichten von „gar nicht/kaum vorhanden“ bis „geläufig“. So waren die Konventionen der Textsorte, generell ein wesentliches Feedback-Kriterium im WF-Programm, in den Rückmeldungen an die Schreibenden auch ein Thema. Doch insgesamt wirkten die Studierenden bereits mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertrauter, und es ließen sich keine grundlegenden qualitativen Unterschiede zwischen den Texten von mehr oder weniger erfahrenen Essay-Schreiber*innen erkennen, im Gegenteil: Einer der Texte, die uns inhaltlich und sprachlich am meisten überzeugten, war zugleich der erste Essay, den die/der Schreibende verfasste.

Während der Beratungen kam es in beiden Kursen immer wieder vor, dass die Schreibenden sich eine Art Absolution wünschten und den WFs die Verantwortung für ihre Essays zu übergeben versuchten. Wir als WFs geben jedoch „als außenstehender und interessierter Leser eine konstruktive Rückmeldung zum entstehenden Text“ (Grieshammer et al. 2016: 93) und wollen den Studierenden den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens in allen Phasen nahebringen. Dabei geht es uns weniger um die Überarbeitung hin zu einem perfekten Text, als vielmehr darum, die Schreibkompetenz¹ der Teilnehmenden zu fördern. Nachdem wir in solchen Situationen das hierarchiefreie Peer-Konzept noch einmal erläuterten, wurde es von den Master-Studierenden in der Regel gut angenommen. Die Bachelor-Studierenden hingegen tendierten weiterhin dazu, im WF eine erfahrenere und damit übergeordnete Person zu sehen und die Verantwortung für ihre Texte abzugeben. Das zeigte sich durch Nachfragen der Studierenden wie „Ist es jetzt ein guter Text? Reicht das so?“ Vermutlich liegt ihre Unsicherheit darin begründet, dass sie im Gegensatz zu den Master-Studierenden in der Regel noch keine Qualifikationsarbeit geschrieben haben, in der sie den gesamten Schreibprozess einmal durchlaufen hätten. Hier mussten wir uns wiederholt ins Gedächtnis rufen, dass wir die Schreibenden nicht zu sehr an die Hand nehmen sollten.

Vor allem bei der Unterstützung von Studierenden mit weniger Schreiberfahrung scheint es also ratsam, sich immer wieder vor Augen zu führen, dass das Ziel des WF-Programms nicht der perfekte Text, sondern der nächste sinnvolle Lernschritt für die Schreibenden auf dem Weg zur Verbesserung ihrer Schreibkompetenz ist. Als WF liegt es in unserer Verantwortung, den Studierenden zu vermitteln, dass sich die Lernerfolge des WF-Programms erst nach Jahren einstellen können. Trotzdem oder gerade deshalb ist es sinnvoll, sich jetzt mit unserem Feedback auseinanderzu-

1 Unter *Schreibkompetenz* verstehen wir nach Philipp eine „effektive, zielgerichtete und adressatenorientierte Textproduktion“ (Philipp 2015: 9).

setzen, weil es langfristig zu besseren Texten führt. Hingegen liegt die Bewertung des Schreibproduktes, also des überarbeiteten Textes, nicht in unserem Kompetenzbereich. Als WF ist es daher unsere Aufgabe, dies klar zu kommunizieren, damit die Studierenden wissen, dass sie trotz unserer Unterstützung die alleinige Verantwortung für ihren Text tragen.

Aspekt 2: Anzahl der Seminarteilnehmer*innen

Während Zeit und Arbeitsaufwand für die WF des einen Seminars in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Seminarteilnehmer*innen standen, war der andere Kurs überdurchschnittlich gut besucht und brachte der zuständigen WF trotz Unterstützung durch eine Kollegin einen erhöhten Arbeitsaufwand ein.² Im ersten Fall, dem Kurs mit weniger Teilnehmenden, konnte die WF während des Feedback-Prozesses die Studierenden hinter ihrer Schreibearbeit kennenlernen. In dem anderen Kurs hingegen war es aufgrund der hohen Teilnehmendenzahl nicht möglich, eine persönliche Beziehung zu den einzelnen Studierenden aufzubauen. Überraschenderweise sehen wir darin rückblickend einen Vorteil für die Schreibberatungen: Die entstehende Vertrautheit in kleineren Seminargruppen führt schnell zu einem kumpelhaften Verhältnis zu den Schreibenden, durch das sich ein/e WF leicht verantwortlich für die fremden Texte fühlen kann. Der Grat ist schmal und es ist in diesem Fall eine Herausforderung, sich nicht zu sehr mit den Texten der Studierenden zu identifizieren, sondern die Verantwortung für die Texte bei ihnen zu lassen.

Durch die gewisse Anonymität einer großen Seminargruppe bleibt die nötige Distanz zu den Teilnehmenden leichter gewahrt. Auch könnte ein/e WF in diesen Schreibberatungen eher dazu geneigt sein, die Schreibenden aufzufordern, selbst Nachfragen zu dem Feedback oder dem Essay zu stellen, wenn sie/er den Text der jeweiligen Personen gedanklich nicht sofort parat hat. Dadurch werden die Schreibenden ermuntert, Eigenverantwortung für ihren Überarbeitungsprozess zu übernehmen und erwarten dies vermutlich seltener von der/dem WF.

Die Anzahl der Schreibenden kann also eine Auswirkung darauf haben, wie eng das Verhältnis der/des WF zu ihnen wird. In kleineren Seminargruppen ist die Gefahr größer, sich persönlich verantwortlich für die Schreibenden und ihre Texte zu fühlen. Dann ist es sinnvoll, immer wieder über das Maß der übernommenen Verantwortung in dieser Situation zu reflektieren und sich der eigenen diesbezüglichen Grenzen bewusst zu sein. Es bietet sich an, darauf zu achten, dass in den Schreibberatungen die Schreibenden selbst das Gespräch nach ihren Wünschen leiten und auf diese Weise Eigenverantwortung übernehmen.

2 Im WF-Programm berät ein/e WF normalerweise bis zu 12 Studierende. In dieser Situation waren es 20 Studierende.

Aspekt 3: Notenvergabe durch Lehrende

Ob es als WF hilfreich ist, die Benotung der ersten Schreibaufgabe vor dem zweiten WF-Durchgang zu erfahren, erlebten wir unterschiedlich. Wir hatten uns beide zu einer Rückmeldung mit den jeweiligen Lehrenden getroffen, was hilfreich war, um unsere Einschätzung der Texte mit denen der Dozierenden abzugleichen. Währenddessen konnten wir auch sich noch ergebende Fragen zur Schreibaufgabe oder zum Feedback-Schwerpunkt beim zweiten Durchgang klären. In einem Seminar wurde dabei die Benotung bekannt gegeben, im anderen Seminar fand das Gespräch hingegen ohne diese Information statt. Die Einschätzung der Dozierenden anhand der Benotung zu kennen, kann Sicherheit im weiteren Feedback-Prozess mit den Studierenden geben. Die Auswertung des ersten Durchgangs ohne Notenauskunft kann jedoch dabei helfen, eine emotionale Distanz zu den Ergebnissen zu wahren. Das ist hilfreich für den zweiten Feedback-Durchgang, um sich darauf zu konzentrieren, mit den Schreibenden das Feedback der/des Lehrenden und sich daraus ergebende Unklarheiten zu besprechen. Dadurch bleibt der Fokus der/des WF, auf den nächsten sinnvollen Lernschritt im Schreibprozess zu achten, gewahrt. Beide Optionen haben ihre Vorteile, aber auch ihre Herausforderungen, denen man sich vorher bewusst sein sollte.

Die Notenauskunft kann also eine gute Möglichkeit sein, um sich einerseits zu vergewissern, dass sich unser Eindruck von den Texten mit dem der/des Lehrenden deckt. Andererseits ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass damit keine höhere Verantwortung der/des WF für die Ergebnisse der zweiten Schreibaufgabe einhergehen darf. Hilfreich ist es, noch vor dem ersten Durchgang mit den Dozierenden zu vereinbaren, ob ein Gespräch über die Notenvergabe stattfinden wird, um sich dann gedanklich mit den Vorteilen und Herausforderungen der bevorstehenden Situation auseinanderzusetzen.

Aspekt 4: Vertrautheit mit den Konventionen des Faches

Wir beide studieren an der gleichen Fakultät, wenn auch teilweise in anderen Studiengängen. Deshalb sind wir mit den Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät vertraut, jedoch nicht mit den Spezifika der von uns betreuten Seminare und der jeweiligen Fächer. So hatten wir einerseits genügend Distanz, um uns nicht auf inhaltlicher Ebene mit den Texten der Studierenden auseinanderzusetzen. Andererseits ließen sich Fachtermini und Argumentationsstrukturen in den Texten der Studierenden für uns gut nachvollziehen.

Als WF besteht unser Anspruch darin, nicht in die Rolle der Dozierenden zu schlüpfen und die Texte inhaltlich zu bewerten. Dabei war es unsere persönliche Lernerfahrung, zwischen einer inhaltlichen Rückmeldung auf formaler Ebene, also zur funktionalen Anordnung und Argumentation des Inhalts, und einem inhaltli-

chen Eingriff in Bezug auf die ordnungsgemäße Wiedergabe des Geschriebenen zu unterscheiden. Ersteres ist fester Bestandteil des WF-Programms, wohingegen Letzteres in den Korrekturbereich der Dozierenden fällt. So fokussierten wir uns in den Feedbacks darauf, welche Funktion bestimmte Abschnitte für den ganzen Text einnahmen. Uns war wichtig, den Studierenden zu vermitteln, dass die Argumentation in ihren Essays einem roten Faden folgen und klar begründet sein sollte, um für das Lesepublikum nachvollziehbar zu sein. Die Perspektive einer interessierten außenstehenden Leserin ermöglichte es uns, inhaltliche Wissenslücken der Studierenden aufzudecken, die häufig zum Verlust dieses roten Fadens und damit zu Verständnisproblemen bei uns führten. Indem wir uns auf die Textlogik konzentrierten, übernahmen wir damit trotz unserer Kenntnisse über die Konventionen der Fakultät und trotz des Blicks auf die formale inhaltliche Abfolge unserer Einschätzung nach nicht zu viel Verantwortung für die Inhalte der Essays. Als schwierig empfanden wir dennoch die Situation, etwas offensichtlich Falsches zu lesen: Es anzusprechen hieße, in den Text einzugreifen. Es zu verschweigen würde andererseits ein schlechtes Gewissen hervorrufen, weil wir in diesem Fall die Studierenden nicht davor gewarnt hätten, einen Text mit falschen Informationen abzugeben. In solchen Situationen wiesen wir freundlich darauf hin, dass es sich anbieten würde, zu bestimmten Inhalten noch einmal genauer zu recherchieren.

Als WFs sollten wir uns also immer wieder bewusst machen, dass wir zwar die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens kennen, aber meist nicht die des konkreten Faches. Dennoch sind wir als außenstehende Leser*innen in der Lage, eine Rückmeldung zur inhaltlichen Verständlichkeit zu geben. Obwohl der Schwerpunkt des WF-Programms nicht primär darauf liegt, können beim Feedback auch Recherchefehler aufgezeigt werden. Grundsätzlich gilt jedoch, dass der Inhalt des Textes der Eigenverantwortung der/des Schreibenden unterliegt.

Aspekt 5: Selbstständigkeit der Schreibenden

Unseren Grundsatz, Texte nicht zu korrigieren, sondern die/den Studierende*n dabei zu unterstützen, eigenständig nächste sinnvolle Überarbeitungsschritte zu erkennen und umzusetzen, verdeutlichten wir auch den Schreibenden im WF-Programm. So betonten wir immer wieder, dass das Feedback lediglich unsere Gedanken zum Text widerspiegelt. Inwiefern die Schreibenden dieses annehmen, liegt in ihrer eigenen Verantwortung. Diese Freiwilligkeit, den Text zu überarbeiten, schien gerade in dem Bachelor-Kurs problematisch, da die Texte teilweise unbearbeitet an die/den Dozierende*n gegeben wurden. Auf Nachfrage im zweiten Durchgang gaben die Studierenden Gründe wie wenig Zeit oder die intensive Beschäftigung mit anderen Kursen an. Es schienen also nicht das Textfeedback an sich oder die Umsetzung der Überarbeitungsschritte problematisch zu sein, sondern für die WF nicht beeinflussbare Faktoren sowie die Freiwilligkeit und die damit einhergehende Verantwortung der Studierenden für den eigenen Text.

In diesen Fällen war es eine Herausforderung, zwar als wohlwollende Leserin auf Augenhöhe aufzutreten, jedoch gleichzeitig den Studierenden naheulegen, verbesserungswürdige Textstellen zu überarbeiten. Aussagen im Sinne von: „Soweit ich die/den Dozierende*n verstanden habe, erwartet sie/er ... Bisher kann ich das in deinem Text noch nicht immer deutlich erkennen ...“ konnten in dem anderen Kurs dazu beitragen, die „Kritik“ an den Texten zu legitimieren. Indem wir auf die Autorität der Dozierenden verwiesen, welche die Schreibaufgaben schlussendlich bewerten und bestimmte Ansprüche an diese stellen, wurden die Studierenden zum Überarbeiten animiert. Eine weitere Möglichkeit, das Verantwortungsgefühl der Schreibenden zu aktivieren, könnte ein Hinweis im schriftlichen Feedback sein, die Zeit bis zur Schreibberatung zu nutzen, um die Feedbackvorschläge zu überdenken und einzuarbeiten. An diesem Punkt müssen wir als WFs es jedoch dem Verantwortungsbeusstsein der Studierenden überlassen, ob sie ihre Texte überarbeiten wollen oder nicht.

Für weniger erfahrene Schreibende wäre es wahrscheinlich auch zielführend gewesen, in einem weiteren Gespräch noch einmal konkret über die Schwierigkeiten bei der Überarbeitung zu sprechen. Doch andererseits birgt jede zusätzliche Beratungszeit auch die Gefahr, sich als WF für die Texte der Studierenden verantwortlicher zu fühlen. Ergänzend zu unserer individuellen, mit den Dozierenden und der Programmleitung abgestimmten Betreuung innerhalb des WF-Programms machten wir die Studierenden in unseren Kursen auf das allgemeine Angebot des Schreibzentrum und die Möglichkeit, sich dort weitere Unterstützung zu holen, aufmerksam.

Es lässt sich zusammenfassen, dass wir als WFs keine persönliche Verantwortung für die Umsetzung der besprochenen Überarbeitungsschritte übernehmen sollten. Im Zweifelsfall müssen wir auch den Dozierenden gegenüber klar kommunizieren, dass wir darauf keinen Einfluss haben und es in der eigenen Verantwortung der Studierenden liegt, ob und wie sie überarbeiten wollen. Aus Sicht des WF-Programms erscheint bereits das Besprechen der Überarbeitungsschritte für die Schreibenden zielführend, um an künftige Schreibaufgaben bewusster heranzugehen und die Schreibkompetenz zu stärken. Das sollten wir als WFs uns in Situationen verdeutlichen, in denen Studierende ihren Text nicht überarbeiten. Anderenfalls laufen wir Gefahr, die Verantwortung dafür übernehmen zu wollen.

Fazit

Wir haben in unserem Erfahrungsaustausch fünf verschiedene Aspekte besprochen, die sich mannigfaltig auf unser Verantwortungsgefühl gegenüber den Texten der Studierenden auswirkten. Den größten Unterschied nahmen wir zwischen Bachelor- und Master-Studierenden in Bezug auf ihren Wissensstand zum wissenschaftlichen Schreiben wahr: Durch ihre umfangreicheren Kenntnisse zu den Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens erschienen uns die Master-Studierenden eigenverant-

wortlicher und selbstständiger in ihrer Arbeitsweise. Bei den Bachelor-Studierenden waren wir hingegen häufig versucht, sie an die Hand zu nehmen. Es ergibt sich dabei die wichtige Lernerfahrung für uns, die Studierenden immer dort abzuholen, wo sie derzeit stehen, und ihnen zuzutrauen, selbstständig eine Verbesserung ihrer Texte vorzunehmen und somit ihre Autonomie zu wahren. Dabei sollte es nicht darum gehen, mit unserem Grad der Schreibkompetenz und unserem Fachwissen auf ihre Texte einzuwirken und sie zu perfektionieren. Ganz im Gegenteil, unsere Aufgabe ist es, ihnen zu ihrem persönlich sinnvollen nächsten Lernschritt zu verhelfen. Das sind Grundlagen des WF-Programms, die uns bei der Reflexion über unser Verantwortungsgefühl besonders deutlich geworden sind und die wir uns immer wieder in Erinnerung rufen sollten.

Auch die Gruppengröße und das Wissen über die Bewertungen beeinflussten unser Verantwortungsgefühl unbewusst. Erst im nachträglichen Austausch stellten wir diese Unterschiede bei unseren beiden Durchgängen und unser dadurch unterschiedlich stark wahrgenommenes Verantwortungsgefühl fest.

Mithilfe der Aspekte, die wir in unserem Gespräch herausgearbeitet haben, wollen wir in den nächsten WF-Durchgängen bewusster über unsere Verantwortung für die Texte der Schreibenden reflektieren und uns darin üben, mehr Verantwortung bei den Schreibenden zu lassen oder ihnen zurückzugeben. Wir hoffen, dass dieser Beitrag auch für andere WFs als Inspiration dienen kann, wie sie sich dieser Herausforderung stellen können.

Literaturverzeichnis

- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2016). Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Philipp, M. (2015). Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke Verlag.

Über die Autorinnen

Dorothee Theresa Adam hat den Master European Studies an der Europa-Universität Viadrina studiert und ist dort Schreibtutorin und Writing Fellow am Schreibzentrum.

Katharina Lein ist Schreibtutorin und Writing Fellow am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina und studiert im Master „Literaturwissenschaft: Ästhetik – Literatur – Philosophie“ und „Kultur und Geschichte Mittel- und Osteuropas“.

Writing Fellows in den Ingenieurwissenschaften: Ein Erfahrungsbericht

NADINE STAHLBERG

Abstract

Nadine Stahlberg vom Zentrum für Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg gibt einen Einblick in die Einführung eines Writing Fellow-Programms für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und fasst erste Erfahrungen mit dem Programm in den MINT-Fächern zusammen. Im Fokus stehen die Herausforderungen, mit denen das Programm in diesem Kontext konfrontiert wird, sowie die Kompromisse, die eingegangen werden mussten, um das Programm umzusetzen. Unter Einbezug von Evaluationsdaten von Studierenden und Erfahrungsberichten von Writing Fellows werden die vorgestellten Kompromisse kritisch reflektiert und diskutiert. Abschließend werden aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen abgeleitet.

Hintergrund

Im ingenieurwissenschaftlichen Studium in Deutschland finden die Ansätze des *Writing Across the Curriculum* sowie des *Writing in the Disciplines* bisher eher wenig Beachtung. Zu diesem Ergebnis kam auch das Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) in einer Umfrage zur Verbreitung von Schreibaktivitäten an der Technischen Universität Hamburg (TUHH) (vgl. Stahlberg 2016). Dabei spielt Schreiben eine wichtige Rolle bei der Akkulturation in das eigene Fach sowie beim Erwerb fachlicher Inhalte (vgl. Beaufort 2007, Kruse & Chitez 2012). Zudem ist Schreiben auch für (angehende) Ingenieur*innen eine wichtige Fähigkeit: Nicht nur ist der erfolgreiche Studienabschluss untrennbar mit der Abschlussarbeit verbunden, auch werden in späteren Berufsfeldern Dokumentationen, Projektberichte und Gutachten zu Tätigkeiten des Alltagsgeschäfts gehören (vgl. INCHER 2016).

Vor diesem Hintergrund entstand an der TUHH das Ziel, durch die Einführung von Writing Fellows das Schreiben in den technischen Fächern zu fördern und zugleich ein größeres Bewusstsein für die Bedeutung von Prozessen der Schreibkompetenzentwicklung zu schaffen. Schnell stellte sich heraus, dass dies kein einfaches Anliegen an einer rein ingenieurwissenschaftlichen Universität ist. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Einführung des Writing Fellow-Programms in technischen Studiengängen und fasst erste Erfahrungen aus der Praxis zusammen. Im Fokus stehen die Herausforderungen, mit denen das Programm im Ingenieurs-

kontext konfrontiert wird, sowie die Kompromisse, die eingegangen werden mussten, um das Programm umzusetzen. Unter Einbezug von studentischen Evaluationsdaten und Erfahrungsberichten von Writing Fellows werden die eingegangenen Kompromisse kritisch reflektiert und schließlich Empfehlungen für die Implementierung abgeleitet.

Das Writing Fellow-Konzept im Ingenieurstudium an der TUHH

Nur zu häufig wird im ingenieurwissenschaftlichen Kontext Schreiben mit Aufschreiben gleichgesetzt. So steht die Arbeit im Labor im Vordergrund und hier gewonnene Ergebnisse – so die Annahme – müssen am Ende nur noch „zusammengeschrieben“ werden. Bei dieser Ansicht kommt dem Schreiben als gedankengenerierender und -konkretisierender Prozess (vgl. Molitor-Lübbert 2002) ebenso wenig eine Bedeutung zu wie dem Überarbeitungsprozess. Die Einführung von Writing Fellows bietet eine vielversprechende Chance, diese Denkweise durch das Etablieren von Feedback- und Überarbeitungsschleifen zu verändern und ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Schreiben mehr als das bloße Zusammenschreiben ist.

Das zum Wintersemester 2016/2017 an der TUHH eingeführte Writing Fellow-Programm ist institutionell im Zentrum für Lehre und Lernen angesiedelt. Der Ablauf orientiert sich am Writing Fellow-Programm, das die Schreibzentren der Goethe-Universität Frankfurt/Main und der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder in Anlehnung an das Konzept der University Wisconsin-Madison in Deutschland eingeführt haben (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016, Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018). Im Winter 2016/2017 und im Sommer 2017 haben insgesamt drei Bachelor- sowie zwei Masterveranstaltungen aus den Bereichen Bauwesen, Verfahrenstechnik sowie Management-Wissenschaften und Technologie teilgenommen. Dabei wurden Evaluationsdaten von 210 Bachelorstudierenden und 46 Masterstudierenden mittels Fragebögen erhoben. Jedes Semester begleiteten vier Writing Fellows die ausgewählten Lehrveranstaltungen.

Herausforderungen bei der Implementierung des Writing Fellow-Programms

Ein Writing Fellow-Programm enthält verschiedene Elemente, die es in seiner Grundidee bestimmen und die das Ziel der fachnahen Schreibkompetenzförderung sicherstellen (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016: 226). Zentrale Bestandteile bestehen u. a. darin, dass die Writing Fellows zwei Schreibaufgaben feedbacken, die Texte nicht benoten, keine „oberflächliche Textkosmetik“ (ebd.) betreiben und sich am nicht-direktiven Beratungsansatz orientieren. Bei der Implementierung von Wri-

ting Fellows in den Ingenieurwissenschaften sehe ich diesbezüglich Herausforderungen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Als herausfordernd sind zunächst die zahlreichen großen Lehrveranstaltungen zu betrachten, die oftmals weit über 100 Studierende zählen, sowie das verbreitete Veranstaltungsformat, bestehend aus Vorlesung in Vortragsgestalt und zugehöriger Übung, in der Aufgaben gerechnet werden. Gerade Lehrveranstaltungen der Bachelorstudiengänge sind zudem eng gefüllt mit formelhaftem Grundlagenwissen und Rechenbeispielen. Aus den Großveranstaltungen wiederum ergeben sich vorherrschende Prüfungsformate, die kaum Schreibaktivitäten in Form ausformulierter Texte beinhalten (vgl. Billerbeck 2015). Die wenigen eingesetzten Schreibaktivitäten sind außerdem infolge der Lehrveranstaltungsgröße meist als Gruppenarbeiten verwirklicht. Vor diesen Rahmenbedingungen ist es schwierig, Lehrende für die Teilnahme am Programm zu gewinnen. Sie sehen aus Zeitmangel in der Lehrveranstaltung selbst sowie aus Ressourcenmangel für die Betreuung außerhalb der Präsenzzeit oft große Schwierigkeiten, Schreibaufträge in ihre Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Zudem sehen sie als Ingenieur*innen ihre Aufgabe meist in der Vermittlung von fachlichen Inhalten und der richtigen Anwendung von Formeln, nicht jedoch in der Förderung von Schreibkompetenzen. Hinzu kommt hier, dass die ingenieurwissenschaftliche Fachkultur stärker durch ein Richtig-Falsch-Denken geprägt scheint als andere Disziplinen. Schreiben ist damit stets an der „Wahrheit“ orientiert (Rechenberg 2003: 11). Solche „Wahrheiten“ entstehen i. d. R. im Labor und werden anschließend aufgeschrieben. Mit diesem Verständnis von Schreiben als Zusammenschreiben von Laboruntersuchungen übersieht manch Lehrende*r leicht das Problem, dass Schreiben geübt werden muss – und auch Studierenden ist dies nicht immer klar. Das führt auch in der Durchführung zu Herausforderungen: Die Writing Fellows müssen bei den Peers zunächst ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Schreiben von Texten oft weniger eine Frage allein der Unterteilung in richtig und falsch ist, sondern vielmehr eine Frage von Struktur und Argumentation.

Besonders herausfordernd ist darüber hinaus, dass jeder Studiengang bzw. letztlich jede Lehrveranstaltung, eingebunden in Module und Studienpläne, noch einmal eigene Besonderheiten mit sich bringt, die zu berücksichtigen sind (z. B. enge, nicht flexible Zeiträume aufgrund fester Labortermine oder technisch-praktischer Anteile, semester- und studiengangübergreifende Module). In der Durchführung kristallisierten sich daher Variablen heraus, die auf die jeweilige Veranstaltung angepasst wurden. Das flexible Eingehen auf die Lehrenden und die Rahmenbedingungen ihrer Lehrveranstaltungen sowie das Ausloten von eigenen und fremden Vorstellungen erscheint gerade in der Etablierungsphase des Writing Fellow-Konzepts wichtig, damit es sich zu einem akzeptierten und erfolgreichen Angebot entwickeln kann.

Erforderliche Kompromisse und Anpassungen an den Ingenieurskontext

Um den vorgestellten Rahmenbedingungen in den Ingenieurwissenschaften gerecht zu werden, mussten Kompromisse in der Durchführung des Programms eingegangen werden. Diese werden im Folgenden dargestellt und kritisch beleuchtet.

Gruppenhausarbeiten und Gruppenfeedback

Um Großveranstaltungen die Teilnahme am Programm zu ermöglichen, ließen wir in Gruppen verfasste Texte anstelle der geplanten Individualleistungen für das Feedback zu. Die Studierenden schrieben in Gruppen aus drei bis fünf Personen gemeinsam an einem Text und reichten diesen als Gruppenleistung ein. Anders wäre die Durchführung textbasierter Prüfungen für die Lehrenden nicht zu leisten gewesen. Die Gruppenarbeit führte nach Ansicht der Writing Fellows zu einem deutlich größeren organisatorischen Aufwand, z. B. bei der Korrespondenz mit den Gruppen oder der Terminfindung für Feedbackgespräche. Zudem schien die Verantwortlichkeit für den Text und damit auch für die Annahme und Umsetzung des Feedbacks nicht immer bei allen Personen eindeutig gegeben.

Bereits bestehende Schreibaufträge

In vielen Lehrveranstaltungen waren die Schreibaufträge, zu denen die Studierenden die Rückmeldung eines Writing Fellows erhielten, bereits vor Einführung der Writing Fellows Bestandteil des Leitungsnachweises (z. B. Versuchsprotokoll, Projektbericht). Nur in zwei der fünf Lehrveranstaltungen wurden neue Schreibaufgaben initiiert. Hierdurch war es bisher seltener möglich als erhofft, durch neue Schreibaufträge das fachnahe Schreiben im Studium auszubauen.

Durchführung nur einer Schreibaufgabe

Da es in vielen Lehrveranstaltungen – insbesondere aufgrund zeitlicher Ressourcen – bereits schwierig war, *einen* Schreibauftrag für das Writing Fellow-Feedback zu integrieren, wurde in diesen Veranstaltungen auf die Einführung eines zweiten Schreibauftrags verzichtet. Die angestrebte Zunahme von Schreibaufträgen konnte damit nicht in dem erhofften Maße realisiert werden. Um das Fehlen der zweiten Aufgabe zu kompensieren, wurde alternativ mehrfach eine Rückmeldung auf denselben Text gegeben. Darüber hinaus wurde die Kombination aus Writing Fellow-Feedback und Peer Feedback auf den bereits überarbeiteten Text erprobt. Die Verbindung von schriftlicher und mündlicher Rückmeldung blieb dabei stets erhalten.

Unbenoteter Schreibauftrag

In zwei Lehrveranstaltungen wurde das Feedback auf unbenotete Texte eingesetzt, da die Einführung zusätzlicher Prüfungsleistungen nicht mit der existierenden Prüfungsordnung vereinbar war. In diesen Veranstaltungen wurde zwischen „bestan-

den“ und „nicht bestanden“ differenziert und nicht, wie in den übrigen Lehrveranstaltungen, eine Note auf das fertige Textprodukt vergeben.

Als problematisch erwies sich, dass die Eigenmotivation der Studierenden entscheidend beeinflusst, ob diese aus der Programmteilnahme einen Nutzen ziehen können. Zwar viele, aber durchaus nicht alle Gruppen scheinen sich mit den Rückmeldungen ihrer Writing Fellows auseinandergesetzt zu haben – wie die Evaluation nahelegt.¹ Durch den fehlenden Anreiz einer Notenverbesserung müssen die Studierenden selbst erkennen, dass sie eine für den Studienabschluss wichtige Fähigkeit erweitern. Dies ist jedoch gerade in den ersten Semestern eines Ingenieurstudiums, in dem der Schwerpunkt auf technisch-mathematischen Grundlagenfächern liegt, nur schwer zu erreichen. Darüber hinaus verstärken unbenotete Schreibaufträge den Eindruck, dass nur die benoteten technischen Kernkompetenzen wirklich wichtig sind.

Bachelor- oder Masterstudium

Da die Integration von Schreibaufgaben im Masterstudium technischer Fächer aufgrund der größeren Gestaltungsräume einfacher ist, konnten Lehrende mit Lehrveranstaltungen aus Masterstudiengängen eher für die Teilnahme gewonnen werden. Die große Herausforderung stellt sich den Studierenden jedoch bereits mit der Bachelorarbeit, die sie meist ohne Schreibvorerfahrung verfassen müssen. Eindeutig sind hier die Ergebnisse der Abschlussevaluation in den Masterveranstaltungen: Etwa Dreiviertel der Masterstudierenden finden die Programmidee grundsätzlich gut, hätten sich das Schreiben in Kombination mit Feedback aber viel früher im Studium gewünscht.²

Empfehlung für den Writing Fellow-Einsatz im Ingenieurstudium

Aus der kritischen Betrachtung der dargestellten Kompromisse lassen sich Empfehlungen für die Praxis ableiten. **Gruppenausarbeitungen und Gruppenfeedback** sind zwar durchaus herausfordernd, stellen aber eine mögliche Alternative zum individuellen Arbeiten dar. Die Durchführung kann funktionieren, wenn die Beteiligten sich vorab der möglichen Schwierigkeiten bewusst sind und diese bei der Planung mitdenken. Bei der Durchführung von Rückmeldungen auf gemeinsame Gruppenarbeiten empfiehlt es sich, den Prozess gut zu systematisieren und durch digitale Instrumente zu unterstützen, z. B. separate Gruppenarbeitsräume im Campus-Management-System anlegen, Terminabfragetools nutzen. Auch war es hilfreich, jede Per-

1 Die Studierenden wurden im Rahmen der Abschlussevaluation am Ende des Semesters mittels einer Fragebogenerhebung zu Feedback und Textüberarbeitung befragt. Es wurden entsprechende Daten von 166 Studierenden (Bachelor- und Masterstudiengänge) ausgewertet. Zusätzlich wurde eine qualitative Analyse der beiden abgegebenen Textversionen (Erstentwurf und überarbeiteter Text) vor dem Hintergrund der Feedbackkommentare durchgeführt.

2 Es liegen Daten von 42 Masterstudierenden der genannten Fachbereiche aus der Fragebogenerhebung am Ende des Semesters vor.

son einen eigenen Feedbackwunsch zum Gruppentext formulieren zu lassen, sodass alle in den Prozess integriert wurden. Letztlich lässt sich im Gruppenfeedback großes Potenzial erkennen: Das Feedbackgespräch mit Gruppen kann das Bewusstsein der Studierenden für den Gewinn eines gegenseitigen Feedbacks schärfen, da die Writing Fellows im Gespräch Fragen an die Gruppe delegieren und das Lernen untereinander unterstützen können. Gut angeleitetes Gruppenfeedback kann so das Feedback der Gruppenmitglieder untereinander fördern. Je nachdem, welches Lernziel im Vordergrund steht, ist es außerdem möglich, jedem Gruppenmitglied die Verantwortung für einen Textteil zu übertragen – wie in einem Fall ausprobiert. Sind die Textteile namentlich gekennzeichnet, ist anschließend sowohl ein Einzelfeedback als auch ein Gruppenfeedback möglich. Allerdings besteht die Gefahr, dass jedes Gruppenmitglied den eigenen Text fokussiert und wenig beachtet, wie sich der Gesamttext inhaltlich und stilistisch zusammenfügt. Das Potenzial eines kooperativen Zusammenarbeitens bleibt zudem ungenutzt.

Für den Einstieg erwies sich das Entgegenkommen, **bestehende Schreibaufträge** zu nutzen, als sinnvoll, da die Lehrenden hierdurch an die Konzeptidee herangeführt werden und – so bleibt zu hoffen – mit der Zeit „mutiger“ werden, weitere Schreibaufträge in dieser oder einer anderen Lehrveranstaltung einzuführen. Das Schreiben selbst hat zumindest insofern zugenommen, als dass Texte nicht nur einmal geschrieben, sondern in Feedbackschleifen überarbeitet wurden. Aus meiner Sicht spricht daher nichts dagegen, auch bereits bestehende Schreibaufgaben einzubeziehen, wenn diese in Umfang und Form für das Writing Fellow-Feedback passen. Wichtig ist dabei allerdings, sich bewusst zu machen, inwiefern die Art des entstehenden Textes die Möglichkeiten und Ebenen des Writing Fellow-Feedbacks beeinflussen kann: Je technischer und formelbasierter der Text war, desto schwieriger schien es in der Praxis, das gesamte Potenzial des Feedbackprozesses auszuschöpfen. Die Writing Fellows müssen daher optimal vorbereitet und dabei begleitet werden, adäquate Feedbackstrategien umzusetzen, die dem Abgleiten in ein formales Feedback vorbeugen.

Ähnlich wie die Integration bestehender Schreibaufträge sehe ich die **Einbindung einer einzigen Schreibaufgabe** als Einstiegslösung, um Lehrende für das Programm zu gewinnen. Sie werden so langsam an das Konzept herangeführt. Ob das mehrfache Feedback auf einen Text oder die Kombination mit Peer Feedback langfristig erfolgsversprechende Alternativen zu den zwei Schreibaufträgen darstellen, bleibt noch genauer zu untersuchen. Tendenziell schätzen die Studierenden der entsprechenden Lehrveranstaltungen ihre Schreibkompetenzentwicklung durch die Programmteilnahme positiv ein: Rund zwei Drittel sind der Meinung, dass sie zukünftig bessere wissenschaftliche Texte schreiben.³

Der **Einsatz eines unbenoteten Schreibauftrags** kann dahingegen nicht überzeugen. Anscheinend fällt es vielen Studierenden schwer, das Feedback als Chance

3 Im Rahmen der Semesterabschlussbefragung wurde zusätzlich zu einer detaillierten Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren Schreibkompetenzen eine allgemeine Einschätzung zum zukünftigen Schreiben wissenschaftlicher Texte erhoben. Es wurden Antworten von 161 Studierenden (Bachelor- und Masterstudiengänge) ausgewertet.

wahrzunehmen, die eigenen Schreibkompetenzen zu verbessern. Ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Schreibkompetenzen für Studium und Beruf wichtig ist, ist in den Ingenieurwissenschaften umso schwerer, da viele vor allem mathematisch-technische Kompetenzen für zentral halten.

Da im Ingenieurstudium die Bachelorarbeit oft als erste schriftliche Arbeit eine große Herausforderung stellt, erscheint es empfehlenswert, insbesondere **im Bachelorstudium** Schreib- und Feedbackanlässe zu schaffen, um eine bessere Vorbereitung zu gewährleisten.

Fazit

Die Implementierung eines Writing Fellow-Programms im ingenieurwissenschaftlichen Kontext erfordert infolge verschiedener Rahmenbedingungen und Spezifika einige Anpassungsmaßnahmen. Generell sollte ein Writing Fellow-Programm gut auf die an der eigenen Hochschule vorliegenden Rahmenbedingungen abgestimmt sein, damit es Akzeptanz findet und umsetzbar ist. Allerdings ist dabei abzuwägen, wie weit die Veränderungen gehen können, ohne die grundsätzlichen Werte des Programms infrage zu stellen und die Zielsetzungen zu gefährden. Bei der Umsetzung von Anpassungsmaßnahmen ist es stets erforderlich, die verfolgten Ziele zu reflektieren. Soll z. B. lieber in kleinen Schritten vorangegangen werden als gar nicht, da es die Rahmenbedingungen sonst nicht zulassen, so können in der Pilotphase Kompromisse wie das Einbinden nur einer Schreibaufgabe legitim sein.

Abschließend ist hervorzuheben, dass der Einsatz von Writing Fellows im ingenieurwissenschaftlichen Studium gelingen kann – auch, wenn einige Herausforderungen überwunden werden müssen. Die Programmevaluation liefert erste positive Hinweise, dass die Studierenden von der Einführung der Writing Fellows profitieren. So scheinen die Studierenden zum einen zunehmend zu erkennen, dass Schreiben mehr umfasst, als der verbreitete Begriff des „Zusammenschreibens“ suggeriert – dass nämlich Überarbeitung und Feedback wichtige Teile des Gesamtprozesses sind. Zum anderen schätzen sie ihre Schreibkompetenzen am Ende des Semesters positiver ein als zu Beginn. Zumindest aus eigener Perspektive fühlen sie sich besser auf zukünftige Schreibprojekte vorbereitet.

Literaturverzeichnis

- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFH)*. Jg. 11. Nr. 2. 209–229.

- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxis-
handbuch zum Schreiben im Fach. Bielefeld: wbv.
- International Center for Higher Education Research Kassel (INCHER) (2016). Koopera-
tionsprojekt Absolventenstudien (KOAB) 2015/2016.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenzen im Studium. Komponenten, Modelle
und Assessment. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), Literale Kompetenzent-
wicklung an der Hochschule (S. 57-83). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schrei-
bens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), Schreiben. Von intuiti-
ven zu professionellen Schreibstrategien (S. 33-46). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rechenberg, P. (2003). Technisches Schreiben (nicht nur) für Informatiker. München/
Wien: Carl Hanser Verlag.
- Rogers, C. R. (1999). Die nicht-direktive Beratung. 9. Aufl. Frankfurt am Main.
- Billerbeck, K. (2015). Befragung zu Prüfungsformaten an der Technischen Universität
Hamburg. Zentrum für Lehre und Lernen. Hamburg.
- Stahlberg, N. (2016). Befragung von Studierenden und Lehrenden zum Schreiben an der
Technischen Universität Hamburg. Zentrum für Lehre und Lernen. Hamburg.

Über die Autorin

Dr. Nadine Stahlberg ist Fachreferentin für Schreiben in der Lehre am Zentrum für
Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg. Schreib- und hochschul-
didaktische Beratung, Koordination des Writing Fellow-Programms.

3. Adaptionen des Writing Fellow-Programms

Die Kölner Adaption des Writing Fellow-Programms

ESTHER BREUER & JULIA HALLMANN

Abstract

Esther Breuer und **Julia Hallmann** vom Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln eröffnen das Adaptionsskapitel und stellen ihre Version eines autonom geleiteten Writing Fellow-Programms vor. Ausgehend von der Frage nach der Umsetzung der Writing-Fellow-Richtlinien und des speziellen Designs an der Universität zu Köln, widmet sich der vorliegende Text den Erfahrungen zweier autonom agierender Writing Fellows.

Einleitung

Am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln gibt es kein Writing Fellow-Programm (WF-Programm) im klassischen Sinn (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016, Haring-Smith 1992, Rossman Regaignon & Bromley 2011). Ein solches Programm legt seinen Fokus darauf, sowohl Lehrende als auch Peer-Tutor*innen in der Methode zu schulen und das Konzept recht strikt umzusetzen. Das Prozedere ist gemäß seinen hohen Zielen entsprechend arbeits- und zeitintensiv für alle Beteiligten, also auch für die Institution, die das Programm initiiert. Diese idealen Arbeitsbedingungen sind bei uns und vermutlich auch sonst an vielen Schreibzentren Deutschlands nicht gegeben. Im Folgenden wollen wir darüber berichten, wie das Kölner Kompetenzzentrum Schreiben das WF-Programm an seine Möglichkeiten anpasst und welche Erfahrungen es hiermit gemacht hat. Dafür haben wir, die Verantwortlichen des Programms, zwei „unserer“ Writing Fellows zu ihren Erfahrungen befragt und diese verglichen.

Hintergrund der Arbeitsbedingungen

Das Team des Kompetenzzentrums Schreiben besteht aus anderthalb Mitarbeiter*innen-Stellen, insgesamt 40 Stunden studentische Hilfskräfte (SHK) für die Peer-Schreibberatung und die Stelle einer wissenschaftlichen Hilfskraft (WHK). Letztere ist für die Peer-Schreibberater*innenausbildung verantwortlich. Dabei werden innerhalb von zwei bis drei Semestern ca. 30 Studierende ausgebildet. An die Lehre schließt sich ein Praxismodul an, in welchem die Auszubildenden zunächst

drei Tage hospitieren und danach mindestens 30 (z. T. supervidierte) Beratungen durchführen. Für diese Beratungen gibt es unterschiedliche Varianten: Das Kompetenzzentrum vermittelt Ratsuchende direkt an die Auszubildenden, in der Universitätsbibliothek können Ratsuchende spontan einmal wöchentlich von den Auszubildenden beraten werden oder Auszubildende kooperieren mit Lehrenden und führen in deren Seminaren Beratungen durch. In der letztgenannten Variante haben die beiden unten beschriebenen Beispiele der WF-Begleitung stattgefunden.

Die Kölner Writing Fellows sind also Studierende, die sich im Praxismodul ihrer Ausbildung zum*r Peer-Schreibberater*in befinden, d. h. sie werden für ihre Leistungen nicht entlohnt, müssen jedoch eine Möglichkeit finden, 30 Beratungsstunden durchzuführen. Von uns werden sie in die Prozesse und Ideen des ursprünglichen WF-Programms (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016, Haring-Smith 1992, Rossman Regaignon & Bromley 2011) eingeführt und können jederzeit Fragen hierzu stellen sowie sich supervidieren lassen. Die tatsächliche Konzeption und Durchführung bleibt jedoch komplett ihnen bzw. der Absprache mit dem Dozierenden überlassen.

Da im Kompetenzzentrum keine eigene Stelle für das Writing Fellow-Programm besteht, musste das „Original“ in bestimmten Bereichen geändert werden. Vor allen Dingen die Begleitung und Schulung der Dozierenden durch das Kompetenzzentrum sind nicht gegeben. Das birgt die Gefahr, dass den Dozierenden die Ziele des WF-Programms nicht ganz klar werden, andererseits bietet es den Writing Fellows und auch den Dozierenden die Chance, individuelle und flexiblerer Lösungen zu finden. Die Unterscheidung des klassischen und des Kölner Konzepts haben wir in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Unterschiede zwischen dem ursprünglichen WF-Format und der Kölner Adaption

Writing Fellow-Programm	Kölner Adaption
Lehrende bewerben sich um Teilnahme und senden Fragebogen mit skizzierter Schreibaufgabe an das Schreibzentrum; die WFs werden den Dozierenden zugewiesen.	Die WFs suchen sich selbstständig einen Dozierenden/ ein Seminar, mit dem bzw. in dem sie arbeiten möchten.
Lehrende werden geschult und individuell vom Schreibzentrum beraten.	Die Kommunikation erfolgt ausschließlich zwischen Dozierendem und Writing Fellow. Bei Rückfragen steht das Kompetenzzentrum zur Verfügung.
WFs bekommen separate Ausbildung für das schriftliche Feedback und die Kommunikation mit den Lehrenden.	Die WFs erhalten keine spezielle Ausbildung, sondern arbeiten mit den Kompetenzen, die sie in der Peer-Berater*innenausbildung erworben haben. Das Feedback findet mündlich statt.
Schreibaufgaben und Bearbeitung haben ein festes Schema.	Die WFs erstellen selbstständig Schreibaufgaben in oder ohne Absprache mit den Lehrenden. Die Erstellung von Schreibaufgaben haben sie in der Peer-Berater*innen-Ausbildung gelernt und trainiert.
Die Schreibaufgaben werden in jedem Fall abschließend vom Dozierenden benotet.	Ob und wie die Schreibaufgaben in die Benotung einfließen, wird individuell abgesprochen.

Erhebungsmethode und Ergebnisse

Um zu untersuchen, wie die Kölner Adaption des WF-Programms bisher durchgeführt wurde, haben wir uns für die qualitative Methode des Leitfaden-Interviews entschieden. Zwei Auszubildende, die dem Kompetenzzentrum sehr unterschiedliche Rückmeldungen in Bezug auf den Erfolg der Umsetzung gegeben haben, wurden hierfür befragt. Zwar ergibt eine Befragung von zwei Personen keine repräsentativen, statistisch auswertbaren Ergebnisse, aber auf diese Art hatten wir die Möglichkeit, im Gespräch in die Tiefe zu gehen und erste Tendenzen auszumachen. Die Interviews erfolgten anhand eines Skripts, in dem alle Fragen aufgelistet waren, die uns für die (subjektive) Bewertung des Ergebnisses der Adaption wichtig und sinnvoll erschienen. Diese Fragen beinhalteten u. a. die Punkte:

- Auswahl der Dozierenden und der Lehrveranstaltungen
- Ablauf der Kommunikation mit den Dozierenden vor der Veranstaltung
- Vorstellung der Dozierenden über das Programm und die Möglichkeit der Writing Fellows, das Konzept einzubringen und durchzuführen
- Informieren der Studierenden (durch die Dozierenden)
- Feedback der Studierenden
- Beurteilung der Durchführung
- Ergebnisse des Kurses

Auch wenn die Interviews anhand des Skripts durchgeführt wurden, war dieses in seiner Reihenfolge nicht bindend, da die Befragungen einen möglichst lockeren Gesprächscharakter haben sollten. Hierfür haben wir die Writing Fellows für etwa eine Stunde einzeln ins Kompetenzzentrum eingeladen. Die Gespräche wurden mithilfe von *QuickTime* aufgenommen, die zentralen Aussagen anschließend in einem zusammenfassenden Protokoll schriftlich festgehalten. Die Teilnehmenden wussten, dass die Gespräche aufgenommen wurden und dass diese anonymisiert für einen Praxisbericht genutzt werden sollten. So konnte ein recht vielfältiges Bild über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Kölner Adaption des WF-Programms entstehen.

Writing Fellow 1 (WF1)

WF1 (weiblich) hat ein Hauptseminar begleitet, in dem sie über das Semester verteilt drei kleine, selbst entworfene kreative Schreibübungen zu den jeweiligen Themen der Seminarstunde mit den Studierenden durchführte. Das Seminar wurde von einer Dozierenden gehalten, die bereits vorher mit einer Peer-Schreibberaterin zusammengearbeitet hat, allerdings nicht nach dem WF-Konzept. Die Übungen waren verknüpft mit den Schreibaufgaben, welche die Studierenden von der Dozierenden erhielten. Eine schriftliche Ausarbeitung zum Begriff des „Katechismus im schulischen Unterricht“ leitete die WF beispielsweise mit der Clustermethode an (zu Cluster siehe: Rico 1984): Die Studierenden sammelten Begriffe zum Thema Kate-

chismus, setzten Schwerpunkte und erstellten eine Gliederung des Textes. „Der Gedanke war, dass sie kreative Methoden kennenlernen, die sie erproben und für spätere Zeiten nutzen konnten“ (WF1).

Die Dozierende hat die Übungen im Seminarplan angekündigt und zum Bestandteil eines von ihr benoteten Portfolios gemacht. Zu Anfang des Semesters hat die WF sich und ihre Arbeit vorgestellt und dann die jeweiligen Teile der Seminarstunden übernommen, um die Schreibübungen anzuleiten. Darüber hinaus wurden von der WF individuelle Schreibberatungen im Anschluss an die Seminarsitzungen angeboten; diese waren nicht obligatorisch.

WF1 berichtet, dass sie die Durchführung für sinnvoll hielt, denn „möglicherweise haben die Studierenden Einblick in Techniken bekommen, mit denen sie jetzt arbeiten können“ (WF1). Das Feedback der Studierenden war jedoch verhalten. Ihnen waren die Kreativmethoden zu verspielt und nicht anspruchsvoll genug. Eine Studierende meinte, sie hätte dies wohl am Anfang ihres Studiums benötigt, jetzt wüsste sie ja schon alles. Die zusätzlich angebotenen Beratungsstunden wurden nicht in Anspruch genommen.

Die Dozierende war mit den Ergebnissen des Portfolios – zu denen die Schreibübungen hinleiten sollten – sehr zufrieden und hat dies auch an der Vorgehensweise der WF festgemacht.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des WF-Programms merkte WF1 rückblickend an, dass es sinnvoll war, die Übungen obligatorisch zu machen, weil dadurch eine „tiefere Durchdringung“ des Themas stattgefunden habe. Zusätzlich sei es angemessen gewesen, auch die Beratungen obligatorisch zu machen, damit die Studierenden „spezifisch üben und erproben“ können. Aus der Erzählung von WF1 ging zudem hervor, dass sie und die Dozierende unterschiedliche Auffassung zum Schreibberatungsansatz – direktiv versus nicht-direktiv – vertraten und es ein unterschiedliches Verständnis zur Rolle von WF1 im Seminar gab: Während WF1 ihren Peeransatz betonen wollte, war es der Dozierenden wichtig, eher deren vorhandene Berufserfahrung herauszustellen. Das machte es für WF1 schwer, ihre Rolle zu definieren.

Abschließend meinte WF1, dass ein Gespräch vonseiten einer offiziellen Stelle wie dem Kompetenzzentrum Schreiben im Vorfeld mit der Dozierenden hilfreich gewesen wäre, da sie sich nicht sicher war, wie viele Kenntnisse die Dozierende im Bereich Writing-Fellow und Arbeit mit Peerberater*innen schon hatte. Auch eine Schulung Dozierender wäre generell gut, „weil man sich dann sprachlich annähert: Man gleicht dann Vorstellungen ab“ (WF1).

Writing Fellow 2 (WF2)

WF2 (männlich) hat ein Seminar begleitet, in dem er eine kleine Einführung in das wissenschaftliche Schreiben und zwei Schreibberatungsrunden während des Semesters angeboten hat. Eine Schreibberatungsrunde wurde von den Dozierenden des

Seminars als obligatorisch für alle Seminarteilnehmer*innen angekündigt. Der zweite Schreibberatungstermin war freiwillig und lag in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit. Das Seminar sollte mit einer Hausarbeit abgeschlossen werden, die während der vorlesungsfreien Zeit geschrieben wurde.

In einer ersten Seminarstunde wurde WF2 von den zwei Dozierenden als Teil des Teams – jedoch in anderer als der Lehrfunktion – eingeführt. Während des Semesters war er stets im Seminar anwesend und übernahm kleine Arbeitseinheiten. Nach der ersten Übung zum wissenschaftlichen Schreiben sollten alle Studierenden die erste Schreibberatung wahrnehmen. Dabei war das Thema offen – also unabhängig von der Übung. Hier reichten die Anliegen von: „Ich weiß nicht, wie wissenschaftliches Schreiben generell geht“, bis hin zu: „Seit zwei Jahren habe ich ein konkretes Problem“ (WF2). Der nicht-obligatorische zweite Beratungstermin wurde weniger und wenn, von Studierenden in Anspruch genommen, „die beim Schreiben an ihre Grenzen gestoßen sind“ (WF2).

WF2 war mit der Durchführung der ersten Beratungsrunde zufrieden: „Jeder hatte irgendwas. Und es war nie so, dass ich ein Gespräch geführt habe, wo ich dachte ‚Puh, jetzt such ich aber die Nadel im Heuhaufen‘“ (WF2). Trotz des verpflichtenden Charakters hatten alle Studierenden ein Anliegen oder zumindest unterschiedliche Fragen zum Thema wissenschaftliches Schreiben.

Die Dozierenden waren zwar mit dem Verlauf zufrieden, meinten aber, „dass es bei den Arbeiten noch einige gab, wo sie gesagt hätten, die hätten vielleicht nochmal zwei Termine zusätzlich nehmen müssen“ (WF2), d. h., die Studierenden hätten dann in der intensiven Schreibphase doch noch Beratung nötig gehabt.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des WF-Programms merkte WF2 an, dass es zwar sinnvoll gewesen wäre, die Beratungen mit zusätzlichen obligatorischen Schreibübungen zu verknüpfen, da diese dadurch zielgerichteter und konkreter gewesen wären. Allerdings „hätte man die Schreibaufgaben schon sehr unterschiedlich machen müssen, damit auch alle einen Gewinn daraus ziehen.“ (WF2).

Diskussion

Die Aufgabenfelder, Arbeitsvoraussetzungen und Rollen der beiden Writing Fellows waren nach Absprache mit den Dozierenden recht unterschiedlich. WF1 war eher als unabhängige, fast losgelöst arbeitende Hilfe im Seminar tätig, während WF2 stark in den Seminarkontext und dessen Durchführung eingebunden war. WF2 wurde dadurch in seiner Arbeit von den Studierenden eher als Fachmann wahrgenommen und die von ihm angebotene erste Beratungsrunde wurde trotz des obligatorischen Charakters von den Studierenden für eigene Anliegen genutzt. WF1 war weniger stark in den Seminarkontext eingebunden. Dadurch war ihre Rolle im Seminar – anders als in der Original-WF-Version – nicht klar definiert, was zu dem verhaltenen Feedback von Studierendenseite geführt haben könnte.

In beiden Fällen hat sich gezeigt, dass ein obligatorischer Charakter, wie er im Original verlangt wird, fruchtbarer ist als ein freiwillig nutzbares Angebot. Beide WFs hätten sich im Nachhinein gewünscht, dass sowohl Schreibübung als auch Schreibberatung verpflichtend gewesen wären: Im Fall von WF1 hätte dies den kreativen Schreibübungen einen festen Rahmen verliehen und ihr Sinn wäre den Studierenden verständlicher geworden. Im Fall von WF2 hätten obligatorische Schreibübungen mehr Konkretisierung und Seminarbezug geliefert.

Von Dozierendenseite aus war die Rückmeldung an die WFs positiv, allerdings lässt sich in beiden Fällen sagen, dass die Kommunikation bezüglich der Anforderungen an den Kurs im Zusammenspiel mit WFs noch nicht ideal war. So hätte im Fall von WF1 ein intensiverer Austausch über den Sinn und Nutzen der Schreibberatung und des WF-Programms die allgemeine Zusammenarbeit zwischen WF und Dozierender möglicherweise verbessert. Im Fall von WF2 hätte der Ablauf des WF-Programms noch einmal geändert und beispielsweise ein späterer Schreibberatungstermin angeboten werden können.

Fazit

Auch wenn es sich bei den hier vorgestellten Ergebnissen um die Eindrücke und Erlebnisse einzelner WFs handelt, können Schlüsse für die Umsetzung der Kölner Adaption des WF-Programms in Schreibzentren mit einem kleineren Personalstab gezogen werden. Auch Peer-Tutor*innen ohne zusätzliche Schulung in der Durchführung des WF-Programms können eine selbstgeleitete Adaption zumindest in abgewandelter/vereinfachter Form durchführen. Dafür wenden sie ihr in der Ausbildung erlerntes Wissen in Beratungstechniken, Aufgaben der/s Peer-Schreibberater*innen und Anleiten von Schreibtechniken an. Sie sprechen Dozierende selbst an und erstellen ein Programm auf Grundlage des Gesprächs.

Vorteil der Adaption kann sein, dass die WFs eine individuelle Handhabung und ein potenziell starkes Mitwirken beim Erstellen des Ablaufplans haben, denn die Reglementierung des WF-Programms ist für sie obsolet. Nachteil ist, dass sowohl ein zufriedenstellendes Ergebnis der Arbeit der WFs als auch ein positives Erlebnis der WFs stark von der Kommunikation und dem Vertrauensverhältnis mit den Dozierenden abhängt.

Hierfür von zentraler Bedeutung ist, dass die Rolle der WFs und das Zusammenspiel mit den Dozierenden von beiden Seiten akzeptiert und umgesetzt wird und dass die Dozierenden die Arbeit der WFs als sinnvoll, wertbringend und bindend an den Kurs vermitteln. Ist dies nicht gegeben, kann dies für die*den WF zu einer schwierigen Situation werden, da sie*er mit der Kölner Adaption de(r*m) Dozierenden nur als „Dienstleister*in“ ohne Rückenstärkung des WF-Programms gegenübersteht und sie/er mit eine(r*m) Dozierenden arbeitet, welche*r selbst nicht in den Eckpunkten des Programms geschult wurde. Hier ist es sinnvoll, weitere Unterlagen und Informationen vom jeweiligen Schreibzentrum bereitzustellen. Die

WFs sind dann auf der einen Seite gegenüber den Dozierenden in einer besseren/geschützteren Position, da sie so auch von „offizieller“ Seite her einen (wissenschaftlichen) Beleg für das Potenzial des Vorgehens bekommen. Auf der anderen Seite wird den Dozierenden Informationsmaterial an die Hand gegeben, mit dem potenzielle Verlaufsprobleme des WF-Programms aufgefangen werden. Eine zusätzliche gezielte Schulung von Dozierenden würde diesen Effekt sicher unterstützen, ist aber zeitlich nur begrenzt umsetzbar.

Gerade in einem Land wie Deutschland, in dem Schreiben häufig immer noch als „Geschenk“ oder „unlehrbares Können“ gesehen wird (Breuer, Newman & Newman 2015), ist eine solche Unterstützung noch nötig, um den empirisch belegten Erfolg nicht nur von WF-Programmen im Speziellen, sondern auch von der Peer-Beratung im Allgemeinen fest in den Hochschulen zu verankern.

Literaturverzeichnis

- Breuer, E., Newman, J. & Newman, S. (2015). Learning to Write as a Professional. Engineers and Physiotherapists in Britain and Germany. In G. Ortoleva, M. Bétrancourt & S. Billett (Hrsg.), *Studies in Writing: Writing for Professional Development* (S. 253-275). Leiden: Brill.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenz fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 209–229.
- Haring-Smith, T. (1992). Changing Students' Attitudes: Writing Fellow Programs. In SH McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (S. 123-131). Newbury Park: Sage Publications. Abrufbar unter https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/ [14.09.2017].
- Mathieu, P., Barrett, S., De Rosa, M. & Perry, E. (2011): *Writing Fellows Program: Year-Six Progress Report 2009–2010*. Boston: Boston College. Abrufbar unter <https://www.bc.edu/content/dam/files/libraries/pdf/2009-10-WF-Report.pdf> [14.09.2017].
- Rossmann Regaignon, D. & Bromley, P. (2011). What Difference Do Writing Fellow Programs Make? *The WAC Journal*, 22, 41–63.
- Rico, G. L. (1984). *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Snyder, D. W., Nielson, R. P. & Kurzer, K. (2016). Foreign Language Writing Fellows Programs: A Model for Improving Advanced Writing Skills. *Foreign Language Annuals*, 49(4), 750–771.

Tabellen

Tab. 1	Unterschiede zwischen dem ursprünglichen WF-Format und der Kölner Adaption	120
--------	--	-----

Über die Autorinnen

Dr. Esther Odilia Breuer leitet seit 2007 das Kompetenzzentrum Schreiben an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der Analyse des Schreibens in der Fremdsprache und den kognitiven Prozessen beim Schreiben.

Julia Hallmann hat Kulturwissenschaften und interkulturelle Kommunikation studiert. Seit 2014 arbeitet sie am Kompetenzzentrum Schreiben in der Peer-Berater*in-nenausbildung, doziert in Beratungstechniken und forscht zu systemischer Schreibberatung.

Fachsensibilität als Ressource für den Writing Fellow-Ansatz

VANESSA FRAHNERT & ANDREA KARSTEN

Abstract

Vanessa Frahnert und Andrea Karsten stellen ihr Textograph*innen-Programm zur Unterstützung des Schreibens in der Lehre vor, das seit dem Sommersemester 2016 zum regelmäßigen Angebot des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität Paderborn gehört. Das Programm baut auf den grundlegenden Prinzipien und Überlegungen des Writing Fellow-Konzepts auf, ist aber an die theoretische Ausrichtung des Schreibzentrums sowie die Gegebenheiten der Universität angepasst. Der Beitrag stellt das Programm und seine theoretischen Hintergründe vor und arbeitet die Unterschiede im Vergleich zum Writing Fellow-Ansatz heraus.

Das Textograph*innen-Programm der Universität Paderborn

Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Writing Fellow-Konzepts im Rahmen einer fachsensiblen Schreibdidaktik leisten, indem er einerseits diskutiert, warum es wichtig ist, Studierende beim Hineinwachsen in ihre Fachkulturen zu unterstützen und andererseits zeigt, wie wir als Schreibzentrum versuchen, diesen theoretischen Ansatz in die Praxis zu überführen. Ziel ist die kritische und konzeptuelle Auseinandersetzung mit unserer Variante des Writing Fellow-Konzepts, die dem Aspekt der Enkulturation im Kontext fachsensiblen Arbeitens einen besonderen Stellenwert einräumt.

Verortung des Textograph*innen-Programms im Paderborner Schreibzentrum

Zur Unterstützung des Schreibens in der Lehre hat das *Kompetenzzentrum Schreiben* der Universität Paderborn im Sommersemester 2016 das Textograph*innen-Programm entwickelt und eingeführt. Das Programm begreifen wir insofern als fachsensible Variante des Writing Fellow-Konzepts (vgl. Haring-Smith 1992, Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016), als dass die Maßnahme auf der gleichen Basis fußt, wir aber einen Schwerpunkt im Bereich der Enkulturation Studierender gesetzt haben – eine Entscheidung, die sich aus der theoretischen Ausrichtung des Schreibzentrums ergibt (Karsten, Frahnert & Schäfer 2017: 4, in Druck). Der Name unseres Pro-

gramms hebt das inhaltliche Hauptaugenmerk hervor: Im Fokus steht der Text. Allerdings ist unser Blick darauf weder linguistisch noch stilistisch geprägt. Vielmehr konzentrieren wir uns auf Funktion und Form von Texten im Kontext sozialer, diskurspezifischer Praktiken an der Hochschule. Dementsprechend wird im Rahmen des Textograph*innen-Programms – anders als bspw. bei der Arbeit unserer studentischen Schreibberatung – in erster Linie das Produkt als Ergebnis einer sozialen Praxis und nicht der individuelle Schreibprozess in den Blick genommen. Konkret bedeutet das, dass die Textograph*innen Studierenden Textfeedback geben, das fachspezifische Eigenheiten, besonders auf struktureller Ebene, berücksichtigt. Nichtsdestotrotz finden sich im Konzept des Textograph*innen-Programms zentrale Werte aus dem seit 2008 bestehenden Angebot der studentischen Schreibberatung: Der Einsatz von Peer-Tutor*innen bringt Niedrigschwelligkeit mit sich, die in anderen Hochschulkontexten nicht gegeben ist. Des Weiteren prägen Inhalte unserer Weiterbildung „Schreiben Lehren“ das Programm; dort vermitteln wir Lehrenden, wie sie das Schreiben im Sinne einer schreibintensiven Lehre (z. B. Lahm 2016) gewinnbringend(er) in ihre Veranstaltung integrieren können.¹ Mit anderen Worten: Das Textograph*innen-Programm ist als eigenständige Ergänzung zur Unterstützung der Studierenden beim Hineinwachsen in die Disziplinen aus Erfahrungen bewährter Angebote (studentische Schreibberatung und schreibdidaktische Weiterbildung) des Schreibzentrums sowie aus der Auseinandersetzung im Umgang mit verschiedenen Fachkulturen hervorgegangen. Damit schließt es sich einem aktuell zu beobachtenden hochschuldidaktischen Trend hin zur Fachsensibilität an (z. B. Scharlau & Keding 2016). Diese *explizite* fachsensible Ausrichtung, in deren Mittelpunkt die Enkulturation Studierender in fachliche Praktiken des Schreibens steht, ist die Besonderheit des Paderborner Textograph*innen-Programms. Das grundsätzliche Einstellen auf unterschiedliche Fächer und Textpraktiken ist ein fundamentales Merkmal des Writing Fellow-Konzepts und ihm schon allein durch die Struktur der Zusammenarbeit, die der Ansatz vorsieht, eingeschrieben. Insofern tragen bereits viele Writing Fellow-Programme an anderen Hochschulen den Besonderheiten der teilnehmenden Fächer Rechnung – meist jedoch, ohne dies näher zu thematisieren oder konkret didaktisch zu nutzen. Unsere Intention ist es, Fachsensibilität als Ressource des Writing Fellows-Ansatzes am Beispiel unseres Schreibzentrums herauszustellen.

Theoretischer Hintergrund: Fachsensibilität und Enkulturation

Fachsensibilität meint in unserem Kontext die umfassende Thematisierung der Eigenschaften wissenschaftlichen Schreibens in den einzelnen Fächern und die Aus-

¹ Nicht selten sind Teilnehmer*innen am Textograph*innen-Programm Lehrende, die zuvor die Weiterbildung besucht haben; dementsprechend verfügen sie über Vorwissen, welches sie in ihre Überlegungen einbeziehen.

richtung schreibdidaktischer Methoden und Inhalte an deren vorherrschenden Schreibpraktiken. Entsprechend unserer theoretischen Grundhaltung denken wir Schreiben von zwei Seiten her: als kognitiv-kommunikative Leistung zum einen und als soziale Interaktion zum anderen (vgl. Scharlau et al. 2016). Daher betrachten wir Studierende wie Lehrende nicht nur als individuelle Schreiber*innen mit individuellen Schreibbiographien, sondern sehen ihr Schreiben als in unterschiedliche Kontexte eingebettet an. Diese Einbettung und die daraus resultierenden spezifischen Anforderungen an die Art und Weise, wie in einer bestimmten *scientific community* gearbeitet wird, unterscheiden sich stark und sind für Studierende oft nicht sichtbar. Dies liegt unter anderem daran, dass Fachvertreter*innen diese meist so verinnerlicht haben, dass sie sie gar nicht mehr als solche wahrnehmen (vgl. ebd.). Ein Beispiel soll die Komplexität veranschaulichen: Es ist üblich, dass im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Genres mehr oder weniger gebräuchlich sind; so werden in der Physik eher Protokolle und Berichte, in der Germanistik eher Essays und Hausarbeiten geschrieben. Dies zu erkennen ist ein erster Schritt für Studierende. Wesentlich komplizierter ist es herauszufinden, was die einzelnen Genres im Detail ausmacht: Welche Merkmale darf und soll mein Versuchsprotokoll in der Physik (an *diesem* Lehrstuhl bei *dieser* Dozentin) oder mein Essay in der Germanistik (zu *diesem* Thema mit *dieser* Argumentationshaltung) haben? Welche Annahmen, was einen „guten“ Text und „gutes“ wissenschaftliches Arbeiten ausmacht, liegen diesen stillschweigenden Regeln zugrunde? All dies ist zu großen Teilen implizites, selbst erfahrenen Mitgliedern einer Fachgemeinschaft nur schwer explizit zugängliches Wissen. Im Vordergrund unserer Arbeit steht daher die Frage, wie die komplexe Enkulturation Studierender erleichtert werden kann, d. h. wie genau diese ihre jeweiligen Fachbereiche und deren charakteristische Schreibpraktiken besser kennen- und umsetzen lernen können.

Eine Annahme fachsensibler Hochschuldidaktik ist, dass Lehrende als *gate-keeper* agieren, die Studierende nach und nach in die jeweilige Disziplin und deren Habitus einführen. Bekräftigt wird diese Funktion zum einen, wenn sie sich dieser Rolle bewusst werden und zum anderen Studierenden sukzessive größeren Handlungsspielraum gewähren, sodass diese in Zukunft selbständig(er) arbeiten können (im Sinne von Bruners Konzept des *scaffolding*, vgl. Wood, Bruner & Ross 1976). Ziel ist, dass Lehrende mit Studierenden innerhalb deren „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002: 326 ff.) handeln. Bei diesen Unterstützungsprozessen ist der *Academic-Literacies-Ansatz* (z. B. Lea & Street 2006, Lillis & Scott 2007, Lillis 2003) zentral für unsere Arbeit: Studierende sollen in den einzelnen Fachkulturen nicht nur „fortführend“ agieren, indem sie Althergebrachtes weitertragen, sondern durch ihre Handlungen im universitären Kontext an den einzelnen fachlichen Praktiken teilhaben und sie aktiv mitgestalten. Das Schreibzentrum nimmt hierbei eine Meta-rolle ein, indem wir – um die Existenz und Natur unterschiedlicher Fachkulturen, um schreibbezogene Enkulturationsprozesse sowie um schreibdidaktische Methoden wissend – mit Lehrenden ins Gespräch kommen, Reflexion und Austausch anregen und auf diese Weise das Nachdenken über Stellenwert und Aufbau der Lehre

unterstützen (vgl. Scharlau & Keding 2016: 40 f., Hall & Hughes 2011: 1 f.). Wir sehen es als unsere Aufgabe an, diese Prozesse zu moderieren – den jeweiligen Transfer ins Fach leisten die Vertreter*innen stets selbst. Dass wir die personell wie institutionell geprägten komplexen Strukturen innerhalb einzelner *scientific communities* an der Universität sicht- und verstehbar machen wollen, hat uns dazu bewogen, die Fachsensibilität, der im Rahmen unserer Arbeit generell ein großer Stellenwert zukommt², mit dem Textograph*innen-Programm noch aktiver zu stärken. Unser Ziel mit dem Textograph*innen-Programm ist, Enkulturationsprozesse und die dafür notwendigen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden deutlicher zu explizieren und zu fördern, um gemeinsames Arbeiten und Lernen fruchtbarer zu machen und allmählich zu erleichtern. Wie auch die Writing Fellows, dienen die Textograph*innen an dieser Stelle als niedrigschwellige Rückmelder*innen und Ansprechpartner*innen, die allein durch ihre Präsenz bereits „Gesprächsbedarf“ signalisieren. Im Sinne der Fachsensibilität sind unsere Textograph*innen erfahrene Studierende, die selbst aus dem Fachbereich kommen, in dem sie als Textograph*innen tätig werden. Bei Erfahrung denken wir an inhaltliches Wissen, das sich im Laufe des Studiums mehrt, vor allem aber auch an fachpraktische Gesichtspunkte. Die Textograph*innen haben zum einen mehr Texte gelesen und so ein größeres Repertoire an Beispielen, auf das sie sich beziehen können. Zum anderen haben sie mehr Lehrende und deren von der Fachkultur beeinflusstes (stellenweise möglicherweise widersprüchliches) Vorgehen kennen- und bestenfalls damit umzugehen gelernt. Aufgrund dieser Erfahrung sehen wir sie in der Lage zu extrahieren, welches Vorgehen in der Summe mehr oder weniger typisch für ihre Disziplin ist. Letztlich bedeutet das, dass sie sich etwas besser auskennen als die Studierenden, die ein bestimmtes Seminar besuchen; sie sind *more capable peers* (Cole et al. 1978: 86). Gleichzeitig befinden sie sich aber selbst noch mitten im Prozess des Hineinwachsens in ihre jeweilige Disziplin, was eine unmittelbare Nähe zu den Kursteilnehmer*innen herstellt, weil es den Textograph*innen ein Verständnis der Studierenden „aus erster Hand“ ermöglicht, da sie selbst eine Doppelrolle als Textograph*innen und Studierende bekleiden. Im Fokus steht deshalb ihre kulturelle Innenperspektive als kundige Studierende in einem spezifischen Fach. Diese soll durch die Zusammenarbeit mit den Lehrenden herausgearbeitet und durch Aufgaben wie durch Diskussionen an die Seminarteilnehmer*innen weitergegeben werden.

2 Dies zeigt sich zum einen im Design von schreibdidaktischen Übungen, die den Fokus auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten fachlicher Schreib- und Textpraktiken legen. Zum anderen erzeugen wir Fachsensibilität, indem wir gemischte Gruppen (Lehrende wie Studierende) so moderieren, dass die Reflexion des eigenen Tuns im Kontrast zu dem der Teilnehmer*innen aus anderen Fächern in den Mittelpunkt rückt. Außerdem leisten wir in unseren Angeboten „aufklärende Arbeit“ und erläutern die Wichtigkeit fachlicher Praktiken für das akademische Schreibenlernen und Schreibenlehren.

Programm-Design: Konzept und Ablauf

Jeder Programmdurchlauf beginnt damit, dass sich Lehrende um eine Teilnahme bewerben, indem sie ihre Vorstellung bzgl. des Einsatzes der Textograph*innen skizzieren. Unsere Textograph*innen schulen wir nach Bedarf, d. h. die Tandems aus Lehrenden und Studierenden müssen sich zunächst finden; erst danach werden zweiteere zu Textograph*innen ausgebildet. In der Regel fragen Lehrende engagierte, reflektierte Studierende, ob sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen könnten.³ Hierbei ist uns eine beidseitige Motivation wichtig – Studierende sollten sich keinesfalls gezwungen fühlen, denn das Programm kann in unseren Augen nur dann gut funktionieren, wenn alle vom Lernerfolg (aller Beteiligten) überzeugt sind. Dies klären wir zuvor in kurzen Einzelgesprächen ab (vgl. Karsten, Frahnert & Schäfer 2017: 3, in Druck). Darüber hinaus kann das Schreibzentrum kontaktiert werden, welches dann die Vermittlung von Interessierten koordiniert. Es ist uns ein Anliegen, dass auch Studierende, die eine Tätigkeit als Textograph*innen aufnehmen möchten, die Möglichkeit haben, die Initiative zu ergreifen.

Vor Beginn des Semesters findet ein Auftakttreffen mit allen Tandems statt, bei dem die Klärung der (teilweise vielschichtigen) Rollen der einzelnen Teilnehmer*innen im Vordergrund steht. Außerdem werden Termine für Konzeptgespräche vereinbart, in denen die Lehrenden gemeinsam mit ihren Textograph*innen ihre Veranstaltung vorstellen und darauf Feedback seitens des Schreibzentrums erhalten. Schließlich werden die Textograph*innen in einem zweitägigen Workshop für ihre Tätigkeit ausgebildet. Hierbei stehen die eigene Schreiberfahrung und der fachübergreifende Austausch im Vordergrund. Während des Semesters halten wir die Begleitung bewusst „frei“, um die Arbeit der Tandems und deren Eingliederung in typische fachliche Praktiken möglichst natürlich ablaufen zu lassen, d. h. weniger „didaktisierend“ (Was ist der Soll-Zustand?) und mehr unterstützend (Wie kann der Ist-Zustand optimiert werden?) zu arbeiten. Nach Veranstaltungsende kommen wir wieder in der Großgruppe zusammen, um Erfahrungen auszutauschen und das Programm zu evaluieren.

Im Rahmen des Writing Fellow-Konzepts wird eher Wert auf die Fachfremdheit der Studierenden gelegt, da die Lehrenden die Anforderungen so besonders explizit machen müssen (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2016: 214). Wir setzen an dieser Stelle auf die Erfahrungen, die die Textograph*innen aus ihrem Fach mitbringen und selbstständig durch Auswahl und Art des Feedbacks an die Seminarteilnehmer*innen weitergeben können, was sie zu einer von der Lehrperson vergleichsweise unabhängigen Leserschaft macht. Darüber hinaus ist es uns wichtig, dass die Tandems ihre Veranstaltung zunächst komplett planen, d. h. sie konzipieren ihre Seminare so, wie es für sie in ihrem Fach üblich ist. Erst danach kommen sie ins

3 Die Finanzierung der Textograph*innen erfolgt durch die Fächer oder wird von uns als eine Art Stipendium, für das die Universität Gelder in begrenztem Rahmen zur Verfügung stellt, übernommen. Die Studierenden können entscheiden, ob sie als Hilfskräfte angestellt und vergütet werden oder sich ihre Textograph*innen-Tätigkeit als Berufsfeldpraktikum anrechnen lassen möchten.

Schreibzentrum und wir überlegen gemeinsam, wieso sie bestimmte Vorgehensweisen gewählt haben, inwiefern das für ihre Disziplin typisch ist, wie schriftliche Kommunikation in ihrem Fach funktioniert etc. Wir geben deshalb erst hinterher Rückmeldung, weil es unser längerfristiges Ziel ist, die Fächer unter Rücksichtnahme des jeweiligen Habitus in Bezug auf ihre Haltung zum Schreiben zu verändern. Aus diesem Grund gibt es zum einen seitens des Schreibzentrums keine Lehrendenfortbildung, zum anderen umfasst das Textograph*innen-Programm keine Schreibberatung, wie es das WF-Programm vorsieht. Wir unterscheiden an dieser Stelle zwischen persönlichen Schreibstrategien oder -herausforderungen und dem „Hineinwachsen ins Fach“, das interindividuell stattfindet. Obwohl wir die individuelle Prozessberatung als wichtig erachten, soll es beim Textograph*innen-Programm um eine ausschließlich textbasierte (im Gegensatz zu einer bspw. hauptsächlich personenzentrierten) Rückmeldung gehen, was u. a. ganz pragmatische Gründe hat: Eine kurze, intensive Schulung der Textograph*innen ermöglicht deren flexiblen Einsatz. Wir sind uns in diesem Punkt der Grenzen unseres Programms im Kontrast zu anderen Writing Fellow-Programmen bewusst, haben aber zugunsten einer kurzfristigen Realisierung entschieden, bei den Textograph*innen auf die beraterische Ausbildung zu verzichten. Nicht zuletzt geht es uns mit den Textograph*innen ja um ein ergänzendes Angebot. Konkret bedeutet das, dass wir die Tandems darauf hinweisen, die Studierenden zu ermutigen, auch die studentische Schreibberatung aufzusuchen. Ferner stellen wir frei, ob mündlich oder schriftlich Feedback gegeben werden soll. Damit reagieren wir auf die Überzeugung, dass auch Feedbackpraktiken sich von Fach zu Fach unterscheiden, was zur Reflexion des eigenen Disziplinvorgehens gehört. So ist es unsere Erfahrung, dass bspw. in geisteswissenschaftlichen Fächern üblicherweise mit Randkommentaren gearbeitet wird, während in naturwissenschaftlichen Fächern Feedback häufig in dialogischer Form, im Rahmen von Übungen und Tutorien geschieht. Darüber hinaus sehen wir bei mündlicher Rückmeldung den Vorteil, dass sie sich von der Art her an der Dozierendensprechstunde orientiert und Rückfragen zulässt. Bei schriftlichem Feedback hingegen liegt die Stärke darin, dass Studierende kennenlernen, wie beim Verfassen und Publizieren wissenschaftlicher Texte (etwa bei einem Review-Verfahren) vorgegangen wird.

Erster Fokus: Fachlichkeit und Rollenverständnis im Enkulturationsprozess

Ähnlich wie traditionelle Writing Fellow-Programme legen wir großen Wert darauf, dass Studierende von Beginn an ihre potentielle Leserschaft kennen und mitdenken sowie Inhalte angemessen kommunizieren lernen und Kontexte nach und nach verstehen und berücksichtigen. Dabei stellt sich die für uns zentrale Frage „Was macht Texte aus?“ für jedes Fach immer wieder neu. Den Fokus legen wir dabei weniger auf die *Later Order* und mehr auf die *Higher Order Concerns* (vgl. Reigstad & McAndrew 1984: 115) und darauf, ob und wenn ja wie (studentische) Texte mit fachspezifi-

schen Konventionen umgehen. Aufgabe der Textograph*innen ist es, den Studierenden durch ihr Feedback einen fremden und gleichzeitig fachkundigen Blick auf den eigenen Text zu gewähren. Darüber hinaus wird der komplexe Schreibprozess eine Zeit lang durch eine „außenstehende“ Person entlastet, die für den Moment die kontrollierende Funktion übernimmt (vgl. Scharlau, Karsten & Klingsiek 2016: 8f.) und das Fertigstellen akademischer Texte für die Studierenden handhabbarer macht bzw. Schreibblockaden vorbeugt. In der Praxis arbeiten alle Textograph*innen anders, da sie ja in verschiedenen Fachbereichen tätig und mit unterschiedlichen Lehrenden und Studierenden konfrontiert sind; dennoch lässt sich sagen, dass sie die Texte der Studierenden immer mit „fachlicher Brille“ lesen; d. h. sie mit ihrer Erfahrung über Fachliteratur abgleichen und rückmelden, was mehr oder weniger üblich ist.

Um grundlegende Aspekte innerdisziplinärer Kommunikation in den einzelnen Lehrveranstaltungen umzusetzen, orientieren wir uns am Konzept des *constructive alignment*⁴ (Biggs & Tang 2007). Hierbei ist es wichtig, dass die Schreibaufgaben als Teil des Seminars eine authentische Schreibpraxis im Fach repräsentieren. Dies unterstützt die Enkulturation der Studierenden durch Transparenz und Austausch (Lehrende – Studierende – Disziplin) und fördert die Motivation der Studierenden, die sich auf diese Weise mit „tatsächlichen“ fachlichen Forschungsfragen (*critical thinking problems* nach Bean 2011) – explorativ oder formal – auseinandersetzen.

Durch ihre Anwesenheit und ihr Feedback sorgen die Textograph*innen dafür, dass die bestehende Hierarchie zwischen Studierenden und Lehrenden aufgebrochen wird, indem sie den üblichen Ablauf der Veranstaltungen „stören.“⁵ Sie machen so die Strukturen an der Universität sichtbar und „dolmetschen“ zwischen Lehrenden und Studierenden. Um dieses Potential ausschöpfen zu können, ist ein reflektiertes Rollenverständnis essentiell, d. h. die einzelnen Akteur*innen müssen sich darüber bewusst sein, wem welche Aufgaben zufallen. Nur wenn jede*r für sich die eigene Rolle reflektiert, können Verzerrungen wie hierarchische Schieflagen und daraus resultierendes Konfliktpotential in dieser zunächst ungewohnten Konstellation vermieden werden. In diesem Sinne agieren Lehrende als Dozent*innen, indem sie Wissen vermitteln und den Lernerfolg der Studierenden prüfen. Außerdem zeigen sie sich in einer neuen Rolle als Lernende, indem sie Textograph*innen einsetzen. Insbesondere gegenüber den Studierenden zeigen sie sich durch die Teilnahme am Programm als veränderungsbereit, was unserer Erfahrung nach bewirken kann, dass die Studierenden neugieriger werden, d. h. sich im Rahmen der Veranstaltung mit ihren Anforderungen zugänglicher zeigen, als es im klassischen Seminarkontext der Fall wäre, weil die Bemühung der Lehrenden ein motivierendes Moment mit sich bringt.⁶ Wichtig ist, dass allen Teilnehmer*innen klar ist, dass die Textograph*innen keinen Lehrendenersatz darstellen; d. h. es muss deutlich werden,

4 Im Wesentlichen bezeichnet dies eine Veranstaltungsplanung, die berücksichtigt, dass die Inhalte den Lernzielen und der Prüfungsform entsprechen (Mit welchem Ziel unterrichte ich was, und wie kann ich überprüfen, ob besagtes Ziel von den Teilnehmer*innen erreicht worden ist?) (vgl. Biggs & Tang 2007).

5 Dieser Idee liegt ein systemischer „Veränderungsgedanke“ zugrunde: Wo kleine Stellschrauben bewegt werden, verändern sie das Gesamtsystem und machen bestimmte Aspekte durch diese Veränderung vielleicht erst sichtbar.

6 Längerfristig ist es unsere Intention, dass Teilnahme und Einflüsse des Programms weitere Kreise ziehen, also auch Kolleg*innen auf den Einsatz von Textograph*innen und das Schreiben in der Lehre aufmerksam werden.

dass es nicht Ziel des Programms ist, Lehrende zu multiplizieren, um mehr Feedback bewältigen zu können, sondern Studierenden eine zusätzliche Ebene bereitzustellen. In diesem Sinne geht es darum, eine von der Lehrperson unabhängige Lese-reaktionen anzubieten (vgl. Haring-Smith 1992: 5), die dennoch auf die gleichen Lernziele aufbaut und mit dem jeweiligen Diskurs vertraut ist, d. h. die Textograph*innen agieren nicht nur als authentische Leser*innen, sondern auch als authentische Fachleser*innen. Der Einsatz der Textograph*innen ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt wissenschaftlicher (Schreib-)Praktiken; durch die Rückmeldung der Textograph*innen werden die Studierenden auf Augenhöhe abgeholt, ganz egal, an welchem Punkt in ihrer Schreibentwicklung sie sich gerade befinden: Die Lesereaktion passt sich an das jeweilige Textniveau an, sodass Studierende die Möglichkeit haben, genau da Potential auszuschöpfen, wo sie zu einem gegebenen Zeitpunkt stehen. Da die Rollen der Textograph*innen besonders vielseitig sind, bildet deren Klärung einen eigenen Block unseres Schulungsworkshops. Konkret geht es darum, dass sie sich auf einem Plakat visualisieren – Leitfragen können sein „Wie sehe ich mich als Textograph*innen?“, „Mit wem stehe ich (wie) in Beziehung?“ oder „Welche Faktoren sind für das Gerechtworden meiner Rollen von Bedeutung?“ (bspw. kann ich nicht gleichzeitig Texte Studierender korrigieren und auf Augenhöhe mit ihnen interagieren). Dieses Vorgehen sensibilisiert für etwaige Schwierigkeiten und Rollenkonflikte, mit denen die Textograph*innen in Seminar-kontexten ggf. konfrontiert werden.

Zweiter Fokus: Reflexion der eigenen Praxis im Kontext fachlicher Praktiken

Die Reflexion als didaktischen Fokus einzusetzen, bedeutet für uns, zum Nachdenken über das eigene Handeln sowie die Interaktion mit den relevanten Anderen und die Rahmenbedingungen des eigenen Tuns anzuregen (Was tue ich? Mit wem tue ich es? In welchem Kontext tue ich es?). Dies wird beim Auftakttreffen, im Ausbildungsworkshop und in den Konzeptgesprächen seitens des Schreibzentrums angeleitet. So füllen die Lehrenden z. B. eine von uns erstellte Bedarfsabfrage (s. Anhang) aus, mit deren Hilfe sie anhand gezielter Fragen überlegen, was sich am Schreiben ihrer Studierenden (nicht) verändern soll. Hierbei geht es darum, durch die Reflexion der eigenen Lehr- und Feedbackpraxis explizit(er) zu werden (z. B. von „die Studierenden sollen bessere Texte schreiben“ zu „die Studierenden lernen, eine eigene Fragestellung zu entwickeln und in den Kontext einzuordnen“). An dieser Stelle achten wir besonders darauf, dass schreibdidaktische Lernziele im Hinblick auf ihre fachliche Passung überprüft werden und dass hinterfragt wird, ob das gewählte Vorgehen mit den Zielen kompatibel ist (vgl. *constructive alignment*). Im Sinne einer

„Veränderung von innen heraus“ setzten wir also am Kern – den Lehrenden⁷ und Studierenden eines spezifischen Faches – an. Wir benennen und diskutieren die verschiedenen Rollen beider Gruppen, weil ihre Reflexion aus unserer Sicht direkte Auswirkungen auf den Umgang mit den an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden und ihren Texten hat, da Herausforderungen fokussiert und individuelle Entwicklungsstadien leichter toleriert werden können.

Im Rahmen der Ausbildung unserer Textograph*innen fördern wir die (fachliche) Reflexion in mehrerlei Hinsicht: Wir thematisieren den Aspekt der Kohärenz im Rahmen der Textanalyse sowie deren konkreter Bedeutung und Umsetzung in den einzelnen Fachtexten, indem wir die Unterschiede zwischen lokaler (auf Wort- und Satzebene), globaler (innerhalb eines Textes) und intertextueller (in Bezug auf andere Texte) Kohärenz besprechen und diskutieren (vgl. Karsten, Frahnert & Schäfer 2017: 7, in Druck). Auf diese Weise werden die Textograph*innen für Textanalysemöglichkeiten sensibilisiert und bekommen einen „weiteren Blick“ für das eigene Fach, der Aufbau und Funktionsweise einzelner Aufsätze einbezieht, gleichzeitig aber auch darüber hinaus sieht. Ferner fokussieren wir den Aspekt der Positionierung in wissenschaftlichen Texten (vgl. Hyland 2005, 2010). Gemeint ist damit das Nachdenken über und das Umsetzen einer eigenen Haltung zum Text und das „Sichtbarwerden“ als Autor*in im Verhältnis zur rezipierten Literatur und Leserschaft, was sprachlich durch unterschiedliche, vermeintlich „kleine“ Formulierungsentscheidungen umgesetzt wird, etwa durch Heckenausdrücke (vielleicht), Verstärker (besonders), Verwendung oder Verzicht von „ich“ und rhetorische Fragen. Auch hier existieren teils gravierende fachspezifische Unterschiede, die es zu klären, zu verinnerlichen und ggf. zu diskutieren gilt. Ein wichtiger Punkt in diesem Kontext ist das Entwickeln der eigenen Stimme, was Studierenden erfahrungsgemäß schwerfällt (vgl. Girgensohn 2008). Um Umsetzungsmöglichkeiten der Positionierung bewusster zu machen, ist es Aufgabe der Textograph*innen, verschiedene Ausdrücke aus Originaltexten den Hyland'schen Kategorien „Involviertheit“ (*involvement*) und „Leseführung“ (*engagement*) zuzuordnen – hierbei geht es weniger um „richtig“ oder „falsch“, sondern vielmehr darum, zu erkennen, dass wissenschaftliche Objektivität ihre Grenzen hat und einzelne Fachkulturen unterschiedliche Positionierungsmarker mehr oder weniger häufig einsetzen. Themenübergreifend ermöglicht der angeleitete Austausch mit Teilnehmer*innen anderer Fachbereiche die Wahrnehmung von Unterschieden an konkreten Beispielen; die zukünftigen Textograph*innen werden sich durch Fragen anderer bewusst, was ihnen (noch nicht) klar ist. In einem zweiten Schritt regen die Verschiedenheiten zum Hinterfragen an. Die resultierende Sensibilisierung facheigener Charakteristika schlägt sich in den Rückmeldungen nieder, die die Textograph*innen auf Studierendentexte geben. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, dass das Feedback der Textograph*innen im Sinne der Response-Methode (z. B. Sommers 1982, konkret umgesetzt nach Hoel 1992, Karsten 2009: 98 ff.) erfolgt, d. h., sie machen keine Veränderungsvorschläge, sondern reagieren

7 Diese sind im Übrigen nicht selten selbst noch Lernende, nämlich Promovierende, was einerseits relative Nähe, andererseits aber häufig auch Unsicherheiten mit sich bringt.

authentisch aus ihrer Fachstudierendenposition heraus auf einen bestimmten Text. Gerade im Feedback nach der Response-Methode setzen sie ihre Rolle als *more capable peers* um und werden mit ihren Fragen und Kommentaren zu Vorbildern, die die Studierenden für ihre Schreibprozesse nutzen können.⁸ Auf diese Weise sollen schließlich auch die Seminarteilnehmer*innen zum Reflektieren angeregt werden – es ist unsere Überzeugung, dass die Studierenden erst, wenn sie beginnen, sich über das eigene Fach, dessen Habitus und ihre Rolle darin Gedanken zu machen, anfangen werden, Fachtexte dahingehend zu untersuchen, Erkenntnisprozesse zu entdecken sowie eigenständige Entscheidungen in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten zu treffen.

Dritter Fokus: Feedbackprozesse

Wie das Reflektieren betrifft auch die Rückmeldung alle Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen, woraus sich ein selbstständiger Kreislauf (s. Abbildung 1) ergibt. Er verdeutlicht, dass Feedback nicht nur zentral bei der Arbeit der Textograph*innen mit den Studierenden ist, sondern weit darüber hinausreicht, was für die einzelnen Akteur*innen vielfältige Chancen einer adressatenorientierten Arbeit mit sich bringt.

Beginnen wir mit den Lehrenden, sind diese Feedbackgeber*innen aus Sicht der Textograph*innen. Diesen geben die Lehrenden im Vorab Rückmeldung zu deren Tätigkeit und Arbeitsweise, sodass Textograph*innen und Lehrende innerhalb ihrer unterschiedlichen Rollen gemeinsame Ziele verfolgen. Die Studierenden erhalten Rückmeldung seitens der Lehrenden, indem am Ende des Semesters ihr Lernerfolg bewertet wird. Genauso empfangen sie aber auch Feedback von den Textograph*innen, die Rückmeldung auf Seminarkonzeption und Schreibaufgaben geben, die in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden sollen. Außerdem kommen Textograph*innen und Lehrende darüber ins Gespräch, wie hilfreiches Feedback aus Studierendenperspektive aussieht (vgl. Dreyfürst et al 2016: 214).⁹ Auch seitens der Studierenden, die ihre Sichtweise als Seminarteilnehmende spiegeln und an die Lehrenden weitergeben (indirekt über Texte und Textograph*innen oder direkt im Rahmen einer Evaluation), erhalten sie Rückmeldung zu ihrer Veranstaltung.

Die Textograph*innen geben den Studierenden Feedback auf deren Texte und Lehrenden auf Schreibaufgaben und bzgl. des Veranstaltungsverlaufs, erhalten aber auch Rückmeldung seitens der Lehrperson und der Studierenden zur Veranstaltung, von der sie selbst ein Teil sind, und/oder ihrer eigenen Tätigkeit.

8 Selbstverständlich werden auch unterschiedliche Modi des Feedback-Gebens im Schulungsworkshop der Textograph*innen vorgestellt und eingeübt – hierbei ist es uns wichtig, dass die angehenden Textograph*innen einerseits erleben, Rückmeldung auf Texte zu geben, andererseits aber auch eigene Texte von anderen Teilnehmer*innen mit Feedback bedacht zu bekommen. Gelerntes wird daher jeweils an eigenen sowie an anonymisierten Studierendentexten erprobt, die wir im Vorab von den Lehrenden erhalten und die nach Möglichkeit der Textart ähneln, mit der die Textograph*innen im Rahmen ihrer Tätigkeit konfrontiert sein werden.

9 Dieser von unterschiedlichen Perspektiven geprägte Dialog soll über die Zeit der Zusammenarbeit weitergeführt werden, sodass Arbeitsweisen ggf. situationsspezifisch, d. h., wenn sich innerhalb einer Seminargruppe bestimmte Bedarfe abzeichnen, angepasst werden können.

Die Studierenden schließlich erhalten von den Lehrenden Rückmeldung in Form der Bewertung und/oder während des Semesters auf kleinere Schreibaufgaben und bekommen durch die Textograph*innen Feedback im Sinne einer authentischen Lesereaktion auf ihre Texte.

Weniger offensichtlich, aber von zentraler Bedeutung ist das Feedback, das wir als Schreibzentrum erhalten: Über die explizite Rückmeldung der Lehrenden, Textograph*innen und Studierenden zu Format und Umsetzung in spezifischen Veranstaltungen hinaus, erhalten wir vor allem implizites Feedback in Form von tiefgreifenden Einblicken in die einzelnen Fachkulturen und deren Haltung zum und Umgang mit dem Schreiben. Durch das Textograph*innen-Programm lernen wir die Disziplinen und ihre Studierenden mit ihren Bedarfen immer wieder neu und – auch hier – „von innen heraus“ kennen, was wir in die Entwicklung neuer Projekte (z. B. fachspezifische Workshops oder Weiterbildung für Lehrende) einbeziehen.

Fazit

Wie auch andere Writing Fellow-Programme ermöglicht die Teilnahme am Textograph*innen-Programm das Thematisieren (fachtypischen) Schreibens in spezifischen Lehrveranstaltungen. Es macht die einzelnen Teilnehmer*innen in ihren unterschiedlichen, teils vielfältigen Rollen sichtbar, wodurch ein Dialog oftmals erst möglich wird. Die Sensibilisierung der Textograph*innen und ihr eigener Prozess des Hineinwachsens in die Fächer erlauben ein tiefes Verständnis für die Herausforderungen, mit denen sich Studierende beim Verfassen wissenschaftlicher Texte konfrontiert sehen. Durch die Textograph*innen, die als Vermittler*innen fungieren, und das Schreiben, das die Studierenden in Teilprozessen kennenlernen und direkt im Seminar erleben, wird erreicht, dass fachliche Anforderungen an Texte, die widersprüchlich sein können, und Kriterien, die für eine bestimmte Schreibaufgabe relevant sind, klarer werden. Durch das Feedback der Textograph*innen bekommen Studierende ein Gefühl für die ganz konkrete fachliche Einschätzung ihrer Texte und erhalten „echte“ Leserrückmeldung, die nicht (nur) von den Bewertenden kommt, wodurch die fachliche Teilhabe Studierender aktiv unterstützt wird. Lehrende lernen mithilfe der Rückmeldung ihrer Textograph*innen die Perspektive Studierender zu antizipieren und in den Konzeptionsprozess einzubeziehen sowie über Bestandteile und Vorgehen in ihrer Lehre nachzudenken. Längerfristig führt dies idealerweise zu einer allmählichen Öffnung von Schreib-, Forschungs- und Denkpraktiken in den einzelnen Fächern, die sich den dynamischen Gegebenheiten des Studierens anpasst. Nicht zuletzt fördert das Textograph*innen-Programm unserer Erfahrung nach den kritischen Blick des Schreibzentrums auf die eigene ebenso dynamische Rolle im universitären Alltag. Eine Veränderung der Schreibkultur und vor allem der Schreiblernkultur „von außen“ ist in unseren Augen letztlich nicht möglich – die Stärke des Programms speist sich aus seiner Disziplinspezifität. Da das Textograph*innen-Programm strukturell ähnlich konzipiert ist wie traditionelle Wri-

ting Fellow-Programme, lässt sich sein fachsensibles Potential auch für andere Varianten des Ansatzes ohne größeren Aufwand nutzen. In unseren Augen erlaubt es eine konkrete Verbesserung der Lehrqualität in den Fächern und für die Fächer ebenso wie ein Anpassen an konkrete Bedarfe Studierender (als Gruppe) sowie der Institution Universität (fächerübergreifend).

Literaturverzeichnis

- Bean, John C. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the classroom* (2nd ed.). Chichester: Wiley.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (4th ed.). Berkshire/New York: McGraw-Hill.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner S. & Souberman, E. (Hrsg.). (1978). *L. S. Vygotsky – Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 11 (2). 209–229.
- Girgensohn, K. (2008). Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In M. Rothe & H. Schröder (Hrsg.), *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik* (S. 195-211). Berlin: Lit Verlag.
- Haring-Smith, T. (1992). Changing Students' Attitudes. Writing Fellows Programs. In S. H. McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (S. 123-131). Abrufbar unter http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter11.pdf [01.03.2018].
- Hoel, T. L. (1992). Den „klassiske“ responsamtalen: Ei teoretisk grunnvinging. Rapport nr. 7 fra Skrive-PUFF. Trondheim: Allforsk.
- Hall, E. & Hughes, B. (2011). Preparing Faculty, Professionalizing Fellows: Keys to Success with Undergraduate Writing Fellows in WAC. *The WAC Journal*. 22, 21–40. Abrufbar unter <https://wac.colostate.edu/journal/vol22/hall.pdf> [01.03.2018].
- Hylland, K. (2005). Stance and Engagement. A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*. 7 (2). 173–192.
- Hylland, K. (2010). Metadiscourse. Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*. 9 (2). 125–143.
- Karsten, A. (2009). Response – ein dialogisches schreibpädagogisches Verfahren. In Karsten, A.: *Vielfalt des Schreibens. Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung* (S. 98-102). Berlin: Lehmanns Media.
- Karsten, A., Frahnert, V. & Schäfer, S. (2017, in Druck). Am Schreiben teilhaben. Das Textograph*innen an der Universität Textograph*innen. In T. Stroot, P. Westphal & M. Kram (Hrsg.), *Peer Learning als Element einer diversitysensiblen, inklusiven Bil-*

- derung an Hochschulen/in der Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Lahm, S. (2016). Schreiben in der Lehre. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Lea, M. & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model. Theory and Applications. *Theory into Practice*. 45(4), 368–377.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*. 4(1), 5–32.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies'. Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education* 7 (3), 192–207.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. In: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *The Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press. 54–66.
- Reigstad, T. J. & McAndrew, D. A. (1984). *Training Tutors for Writing Conferences*. Urbana, IL: ERIC.
- Rossmann Regaignon, D. & Bromley, P. (2011). What Difference Do Writing Fellows Programs Make. *The WAC Journal*. 22, 41–63. Abrufbar unter <http://wac.colostate.edu/journal/vol22/hall.pdf> [01.03.2018].
- Scharlau, I., Karsten, A. & Klingsieck, K. B. (2016). *Writer's Overload: A Multifaceted Concept and its Clarification*. *die hochschullehre*. 2. Abrufbar unter www.hochschullehre.org [01.03.2018].
- Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen. Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In: T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 39-56). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Scharlau, I., Karsten, A., Nettingsmeier, P., Golombek, C. & Schäfer, S. (2016). Zwei Fenster mit einer Sicht. In: D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitäts-pakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 165-168). Hamburg: Universitätskolleg Schriften.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*. 33 (2), 148–156.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz. (Orig. 1934)

Über die Autorinnen

Vanessa Frahnert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn, Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung, Betreuung und Weiterentwicklung der Studentischen Schreibberatung, Workshops für Studierende, Schreibberatung und Textfeedback.

Dr. Andrea Karsten ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schreibdidaktische Weiterbildung von Lehrenden, Schreibberatung und Textfeedback, qualitative (Evaluations-)Methoden in der Schreibforschung.

Mehr Feedback in die Lehre bringen. Ein Praxisbericht aus der Wiener Adaption des Writing Fellow-Programms

KLARA DREO, JADPREET KAUR, FRANO P. RISMONDO, BRIGITTE RÖMMER-NOSSEK & ERIKA UNTERPERTINGER

Abstract

Klara Dreo, Jadpreet Kaur, Frano P. Rismondo, Brigitte Römmel-Nosseck und Erika Unterpertinger vom Center for Teaching and Learning aus Wien stellen in ihrem Praxisbericht die Veränderungen des Writing Fellow-Programms vor, die in der Implementierung unter dem Namen „Schreibassistenten-Projekt“ vorgenommen wurden. Hierbei wurde das Writing Fellow-Programm noch stärker darauf ausgerichtet, Lehrenden Methoden konstruktiven Feedbacks zu vermitteln. Der Fokus liegt hierbei auf den Veränderungen zum ursprünglichen Programm.

Vorliegender Praxisbericht stellt die Veränderungen des Writing Fellow-Programms vor, die in der Implementierung an der Universität Wien durch das CTL (Center for Teaching and Learning) unter dem Namen „Schreibassistenten-Projekt“ vorgenommen wurden. Hierbei wurde das von Dreyfürst et al. (2016) auf Basis amerikanischer Modelle für den deutschsprachigen Raum entwickelte Programm noch stärker darauf ausgerichtet, Lehrenden Methoden konstruktiven Feedbacks zu vermitteln (vgl. Römmel-Nosseck et al., i. E.). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den vorgenommenen Veränderungen am ursprünglichen Programm. Die Adaptionen zielen einerseits darauf ab, Lehrenden schreibdidaktische Grundsätze des konstruktiven Feedbacks sowie Möglichkeiten, diese in schreibintensiven Lehrveranstaltungen einzusetzen, zu vermitteln, andererseits Studierenden die Möglichkeit des Peer Feedbacks vorzustellen. Folglich wurden zwei Veränderungen in der Programmstruktur vorgenommen:

1. Schreibassistent*innen und Lehrende verfassen ein Feedback auf eine Schreibaufgabe gemeinsam.
2. Die Schreibassistent*innen leiten ein Peer Feedback in der Lehrveranstaltung an.

Im Folgenden werden unsere Erfahrungen mit beiden Formaten basierend auf den Daten aus dem Wintersemester (WS) 2016/17 und dem Sommersemester (SS) 2017 aufbereitet. Hierzu werden folgende Quellen herangezogen und gegenübergestellt:

1. Erfahrungsberichte der Schreibassistent*innen aus insgesamt zehn Lehrveranstaltungen: zwei von der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät (folgend: Phil.-Kult.), vier aus der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät (folgend: Hist.-Kult.) und vier aus dem Bereich der Sozialwissenschaften (folgend: Soz.Wiss.),
2. Schriftliches Feedback der Lehrenden,
3. Rückmeldung der Studierenden auf einzelne Fragen der standardmäßig stattfindenden Online-Befragung zur Qualitätsentwicklung der Angebote für Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben.

Dieser Beitrag legt in einem ersten Teil die Erfahrungen der Schreibassistent*innen (folgend: SAss) mit dem Peer Feedback in der Lehrveranstaltung dar, bevor sich der Fokus auf das gemeinsame Feedback, das von den Lehrenden und den SAss vermittelt wird, verlagert. Danach folgt eine Darstellung der Zusammenarbeit mit den Lehrenden sowie der Rückmeldungen der Studierenden. Ein abschließendes Fazit führt die Perspektiven der Lehrenden, Studierenden und SAss zusammen und beschreibt, welche Folgeformate aus dem Projekt entstanden sind.

Einsatz von Peer Feedback in der Lehrveranstaltung

Eine der beiden Adaptionen des Writing Fellow-Konzeptes nach Dreyfurst (2016) ist das von den SAss angeleitete Peer Feedback in der Lehrveranstaltung (folgend: LV).

Diese Intervention lehnt sich an die Peer Feedback-Methoden, wie sie von Grieshammer et al. (2016) beschrieben werden, an. Sinn des Peer Feedbacks ist es, die Studierenden zu ermächtigen, durch Kooperation konstruktive Überarbeitungsvorschläge zu ihren Arbeiten zu erhalten und zu geben. Hinzu kommt, dass den Lehrenden im Rahmen eines Workshops vermittelt wird, wie Peer Feedback in Seminaren und Lektürekursen in Form von Gruppenarbeit eingesetzt werden kann.

Es wurde den Lehrenden überlassen, wann im Semester das Peer Feedback stattfinden sollte. Überwiegend fand es entweder am Anfang oder gegen Ende des Semesters statt. Den SAss wurden für eine Peer Feedback-Einheit mindestens 45 Minuten zur Verfügung gestellt. In diesem Zeitrahmen gaben die SAss den Studierenden zuerst eine kurze Einführung ins Feedback-Geben und Feedback-Erhalten, in eine Feedback-Methode sowie in die Ebenen der Überarbeitung. Danach erhielten die Studierenden die Möglichkeit, die zuvor vorgestellten Methoden auszuprobieren und sich auf mitgebrachte Texte gegenseitig Feedback zu geben. Diese Texte wurden im Vorgespräch mit den Lehrenden auf zwei bis drei Seiten limitiert und deckten verschiedene Textsorten ab: kleinere Schreibaufgaben (z. B. Zusammenfassungen), Exposés und Essays bis hin zu Ausschnitten von Seminararbeiten. Während der Peer

Feedback-Runde war die Rolle der SAss zunächst anleitend und dann unterstützend, d. h., die Studierenden gaben sich gegenseitig Feedback und konnten sich danach mit Fragen an die SAss wenden.

Probleme, welche sich in einigen Fällen ergaben, betrafen vor allem die Kommunikation, etwa, wenn die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde; die Logistik, wenn Texte nicht wie beauftragt ausgewählt und mitgebracht wurden; oder die Motivation einiger teilnehmender Studierender. Trotz vereinzelter negativer Rückmeldungen („peerfeedback war zeitverschwendung“ [sic!]), war die Resonanz insgesamt positiv, mit besonderer Hervorhebung der Nützlichkeit dieser Intervention. So wünschte sich ein*e Studierende*r an der Phil.-Kult. Fakultät dezidiert „Mehr Peer Feedback“.

Schriftliches Feedback gemeinsam geben

Die zweite Maßnahme zur Adaption des ursprünglichen Writing Fellow-Programms nach Dreyfurst (2016) war die Einführung des gemeinsamen Feedbacks: Lehrende und SAss sollten eines der beiden Feedbacks auf die zwei Schreibaufgaben *gemeinsam* verfassen.

Bedingt durch die zeitlichen Ressourcen sowohl der Lehrenden als auch der SAss fanden die gemeinsamen Feedbacks jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Semester statt. Es stand SAss und Lehrenden frei zu wählen, welches der beiden Feedbacks sie gemeinsam geben wollten. In drei der zehn LV wurden beide Feedbacks gemeinsam mit den Lehrenden verfasst.

Die jeweiligen SAss und die Lehrenden trafen sich in allen LV zu einer Vorbesprechung, in der die Vorgehensweise beim Geben der Feedbacks vereinbart wurde. Diese dauerte mindestens eine Stunde und fand in Form eines persönlichen Gesprächs statt. Hierbei kristallisierten sich zwei Strategien zur Koordination dieses gemeinsamen Feedbacks heraus.

- Strategie 1: Die Lehrenden und die SAss bereiteten die Studierenden-Texte einzeln vor und trafen sich, um ihre Meinung zu den Texten zu vergleichen. Basierend auf diesem Vergleich konzipierten sie Feedbacks, die daraufhin von den jeweiligen SAss verschriftlicht wurden. In diesen Fällen dauerte das Treffen zwischen zwei und dreieinhalb Stunden.
- Strategie 2: Bei der zweiten Art der Zusammenarbeit erfolgte das gemeinsame Feedback größtenteils über Mail-Verkehr. Bei dieser Strategie ließen die Lehrenden den SAss ihre Anmerkungen zu den Studierendentexten per Mail zukommen. Die SAss bauten die Meinung der Lehrenden in der Folge in ihre Feedbacks ein. In diesem Fall wurden einzelne Texte nur dann besprochen, sofern Unklarheiten oder stark auseinandergehende Meinungen zu den betreffenden Texten auftraten.

Bei den Textprodukten, die abgegeben wurden, handelte es sich vor allem um Essays und Exposés, die durchschnittlich etwa zwei bis drei Seiten lang waren. Die Kompetenzverteilung war bei allen LV gleich: Die Lehrenden konzentrierten sich bei ihren Feedbacks auf inhaltliche Aspekte des Textes, während die SAss auf sprachliche und strukturelle Aspekte achteten. In einigen Fällen, bei denen Exposés für eine Kursarbeit vorlagen, kommentierten die SAss auch die Umsetzbarkeit der konzipierten Arbeit.

Trotz funktionierender Kommunikation berichteten SAss in Einzelfällen von Missverständnissen mit den Lehrenden. In einem Fall wurde das abgesprochene Vorgehen beim gemeinsamen Feedback von den Lehrenden ignoriert: Die Lehrenden der LV kommunizierten ihr Feedback ohne Absprache mit den SAss an die Studierenden, die ihr Feedback im Rahmen der LV an anderer Stelle unterbringen mussten. In einer weiteren LV war die Zusammenarbeit mit dem*r jeweiligen Lehrenden aus unterschiedlichen Gründen problematisch, die hier nicht weiter berichtet werden, da wir nicht davon ausgehen, dass sich daraus Implikationen für Writing Fellow-Programme ableiten lassen.

Insgesamt äußerten sich fast alle Lehrenden gegenüber den SAss sehr positiv und waren zufrieden mit der Zusammenarbeit bezüglich der Feedbacks. Darüber hinaus berichteten jene Lehrende, die dem Programm gegenüber sehr positiv eingestellt waren, dass sie das Gelernte in ihre Lehre einfließen lassen würden.

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrenden

Das Rollenverständnis zwischen Lehrenden und SAss war sehr unterschiedlich und zwischen den Polen kollegial und hierarchisch angesiedelt. Die Erfahrungen der SAss zeigen, dass das Verhältnis bei LVs an der Phil.-Kult. und der Soz.-Wiss. Fakultät eher kollegial war – an letzterer wurde sogar mehrfach das „Du“ angeboten – an der Hist.-Kult. Fakultät hingegen gestaltete es sich eher hierarchisch. Hier wurde stark betont, dass die Lehrenden die Leitung innehatten und die SAss ein *zusätzliches* Angebot und eine Hilfestellung für die Studierenden darstellten.

Hierarchische Beziehungen zwischen Lehrenden und SAss scheinen auch Konsequenzen für die Beziehung zwischen Studierenden und SAss zu haben: In einer der LV, in der sich die Lehrenden sehr stark hierarchisch zu etablieren versuchten und von den SAss distanzierten, wurden die SAss für die Studierenden zu einer Anlaufstelle bei Problemen. In einer anderen wurden die SAss von den Lehrenden als „externe, zusätzliche Belastung für die Studierenden“ kommuniziert und von einigen Studierenden dann auch so wahrgenommen. Selbstverständlich ist die geringe Zahl der LV nicht repräsentativ, aber diese Erfahrungen zeigen, dass Motivation und Auftreten der Studierenden gegenüber den SAss von der Haltung der Lehrenden stark beeinflusst werden können.

Im Allgemeinen wurden die Elemente des Programms eingehalten, was als ein Indiz für die Akzeptanz des Programms unter den Lehrenden gesehen werden kann. In einer LV wurde das Peer Feedback nicht durchgeführt. In einer weiteren LV wurden die SAss dazu angehalten, zusätzliche Inputs zu liefern, die im Programm nicht vorgesehen waren.

Die Lehrenden hielten alle Termine mit den SAss ein und waren – zumeist per Mail, gelegentlich in persönlichen Treffen, in einigen Fällen per Telefon – für die SAss immer erreichbar. Ebenso forderten die meisten Lehrenden von ihren Studierenden auch ein, dass alle Deadlines eingehalten werden sollten. Dies wurde von den Studierenden nicht immer konsequent eingehalten. In zwei Fällen mussten Deadlines von den SAss verlängert werden, bzw. bat eine Lehrende die SAss, zu spät abgegebene Arbeiten noch anzunehmen.

Beobachtung aus den Umfragen der Studierenden

Der Perspektive der SAss sowie der Lehrenden wird nun die Perspektive der Studierenden gegenübergestellt. Die Basis dafür liefern Daten aus der standardmäßig stattfindenden Online-Befragung zur Qualitätsentwicklung der Angebote für Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben. Da diese Online-Befragung freiwillig ist und nicht von allen Studierenden ausgefüllt wurde, sind die nun beschriebenen Daten nicht repräsentativ, geben aber interessante Einblicke in die Sicht der Studierenden.

An der Hist.-Kult. Fakultät haben sich insgesamt 33 von rund 80 in beiden Semestern betreuten Studierenden an den Umfragen beteiligt. Die Phil.-Kult. Fakultät war mit gesamt 70 Studierenden in beiden Semestern am SAss-Projekt beteiligt, von denen 27 eine Rückmeldung gaben. An der Soz.Wiss. Fakultät wurden die meisten Studierenden betreut; in beiden Semestern waren es insgesamt ca. 200 Studierende. Entsprechend kamen von dieser Seite die meisten Rückmeldungen mit 75 vollständig ausgefüllten Fragebögen der Online-Umfrage.

Generell gingen die Schreiberfahrungen der Studierenden auseinander. An der Hist.-Kult. Fakultät war die Gruppe der Studierenden im WS noch recht heterogen (zwischen dem 2. und 10. Semester), entsprechend gingen auch deren Schreiberfahrungen auseinander. Diese Differenz ging im Sommersemester deutlich zurück. Die Studierenden an der Phil.-Kult. Fakultät im 7. bzw. im 9. Semester berichteten von mehr Schreiberfahrungen. An der Soz.Wiss. Fakultät waren die Studierenden in der Regel im 4.-5. Semester und hatten erste Schreiberfahrungen gesammelt.

Es machten sich durchaus fakultätsspezifische Unterschiede bemerkbar: Die Studierenden an der Soz.Wiss. Fakultät können aufgrund der Rückmeldungen als mehrheitlich begeistert charakterisiert werden, was sich auch an den mehrheitlich positiven Antworten auf die Frage, ob die Studierenden die LV mit SAss weiterempfehlen würden, abzeichnet. Die Studierenden der Phil.-Kult. Fakultät beantworteten dieselbe Frage ebenfalls größtenteils positiv, wohingegen die Frage an der Hist.-Kult.

Fakultät im Vergleich zu den beiden anderen häufiger mit „Nein“ beantwortet wurde. Dies könnte mit der Haltung der Lehrenden zum Programm zusammenhängen, die in einer LV an dieser Fakultät wenig unterstützend war.

Fazit und Ausblick

Die Erweiterung des Writing Fellow-Programms um ein gemeinsames schriftliches Feedback von Lehrenden und SAss und die Anleitung von Peer Feedback in der LV im Beisein der Lehrenden hatte zum Ziel, Lehrende mit den schreibdidaktischen Grundsätzen konstruktiven Feedbacks vertraut zu machen. Da die meisten Lehrenden zurückgemeldet haben, dass sie ihre Lehrpraxis in Bezug auf Feedback und wissenschaftliches Schreiben ändern werden oder bereits geändert haben, schließen wir, dass dies weitgehend gelungen ist.

Wir haben gelernt, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Schreibassistent*innen/ Writing Fellows sich mittelbar auf die Wahrnehmung und Akzeptanz des Programms durch die Studierenden auswirkt. Ein eher partnerschaftliches Verhältnis unter Wahrung der Zuständigkeiten und Rollen ist förderlich, ein stark hierarchisches und/oder gar konkurrierendes kann dazu führen, dass einzelne Studierende die Sinnhaftigkeit des Programms und/oder die Kompetenz der Schreibassistent*innen/Writing Fellows in Frage stellen. Dieser Zusammenhang wird im Vorbereitungsworkshop der Lehrenden in Zukunft explizit thematisiert werden.

An der Soz.Wiss. Fakultät hat das Projekt darüber hinaus dazu beigetragen, dass die Bachelor-Arbeitsgruppe ein gemeinsames Feedback-Instrument für Bachelorarbeiten entwickelt. Zur Unterstützung der Arbeitsgruppe hat die Studienprogrammleitung einen Schreibassistenten angestellt, der maßgeblich an der Entwicklung des Bewertungsinstruments mitwirkt sowie das Center for Teaching and Learning eingeladen, zusätzlich schreib- und hochschuldidaktisches Wissen beizusteuern.

Aufgrund der guten Erfahrungen mit Peer Feedback und der begrenzten personellen Ressourcen, die keinen weiteren Ausbau des SAss-Projektes zulassen, wurde das Format „Schreibdidaktische Pop-Ups“ (CTL: Wissenschaftliches Schreiben) entwickelt, die von allen Leiter*innen schreibintensiver Lehrveranstaltungen unbürokratisch und ohne lange Vorlaufzeit angefordert werden können. SAss und Schreibmentor*innen halten auf Anfrage kleine, schreibdidaktische Einheiten mit einer Dauer von 30–60 Minuten. Inhalte, Ablauf und Unterlagen wurden und werden im Team entwickelt und standardisiert zur Verfügung gestellt. Die Schreibdidaktik-Pop-Ups hatten bereits im ersten Einsatz-Semester eine sehr positive Resonanz; in einer Erprobungsphase ohne größere Bewerbung des Angebots wurden 19 schreibdidaktische Pop-Ups (CTL: Wissenschaftlich Schreiben) gebucht.

Die Zusammenarbeit zwischen SAss und Lehrenden hat dazu geführt, dass die SAss Denkweisen und Prioritäten der Lehrenden besser einschätzen und, in der gemeinsamen Reflexion, auch einordnen lernen. Das Sub-Team Schreiben am CTL

(CTL: Wissenschaftlich Schreiben) entwickelte aufgrund dieses Wissens Inhalte und Abläufe von Workshops und anderen Formaten – einerseits Kick-Off-Workshops, die den zeitlichen Rahmen und das Ziel des Schreiblabors Bielefeld aufgreifen, andererseits einen Schreibmarathon, der sich an den von Dagmar Knorr genannten Rahmenbedingungen orientiert (Knorr 2014:204).

Damit trägt das Schreibassistenz-Projekt nicht nur zur individuellen Qualifizierung der SAss bei, sondern auch zur Weiter- und Qualitätsentwicklung der schreibdidaktischen Projekte des CTL.

Literaturverzeichnis

- CTL: Wissenschaftlich Schreiben. Abrufbar unter <http://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftlich-schreiben/angebote-fuer-die-lehre/> [18.10.2017].
- Dreyfürst, S. (2016). Schreibintensiv lehren mit Writing Fellows. Studentische Schreibkompetenzen stärken. CTL-Lecture. Abrufbar unter http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Video-Audioarchiv/Schreiben/Dreyfuerst/Dreyfuerst_Lecture_download.pdf [09.09.2017].
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (Hrsg.). (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (2), 209–229.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2016). Zukunftsmodell Schreibberatung: eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider.
- Knorr, D. (2014). Akademisches Schreiben an der Universität Hamburg. In D. Knorr & U. Neumann (Hrsg.), Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (S. 199-208). Münster: Waxmann.
- Römmer-Nossek, B., Rismondo, F. P., Pokitsch, D., Entringer, N., Kaur, J., Macho, C., Unterpertinger, E, Zernatto, E & Schoissengeyer, L. (2018). Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In B. Bushati, C. Ebner, L. Niederdorfer & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann.
- Schreibzentrum Bielefeld. Schreiblabor. Abrufbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/> [18.10.2017].

Über die Autorinnen und den Autor

Karla Dreo ist Linguistin, arbeitet als Schreibassistentin am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und studiert den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Jadpreet Kaur arbeitet als Schreibassistentin am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und studiert den Master Politikwissenschaften.

Franco P. Rismondo arbeitet als Schreibassistent am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und studiert den Bachelor Politikwissenschaften.

Mag.^a Brigitte Römmer-Nosseck ist Kognitionswissenschaftlerin, leitet das Subteam Schreiben am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und promoviert über wissenschaftliches Schreiben als kognitiver Entwicklungsprozess an der Universität Wien.

Erika Unterpretinger arbeitet als Schreibassistentin am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und studiert den Master Europäische und Vergleichende Literaturwissenschaft.

Writing Fellows unterstützen als Schreibgefährt*innen Hochschulseminare. Innerhalb der Fachlehre besetzen sie eine besondere Position, denn sie thematisieren in einem speziellen Lehr- und Lernsetting das Schreiben als Schlüsselkompetenz. Dabei gehen sie der anspruchsvollen Aufgabe nach, ein Nachdenken über Schreibprozesse bei allen Beteiligten anzuregen und für das Schreiben als Medium in den Fächern zu sensibilisieren.

Seit das Programm im deutschen Hochschulraum eingeführt wurde, konnte es sich bereits an verschiedenen Hochschulstandorten etablieren, sodass mit diesem Buch nun eine Zwischenbilanz gezogen werden kann: Dieser Sammelband gibt vielseitig Einblick in das Arbeitsfeld von Writing Fellows aus verschiedenen Perspektiven und stellt den konzeptionellen Rahmen, erste Evaluationsergebnisse sowie Möglichkeiten und Herausforderungen des Writing Fellow-Programms im deutschsprachigen Hochschulraum vor.