



Wirksame Maßnahmen zur Verbesserung von Schreibkompetenzen - ein soziologischer Blick

von: Kuchler, Barbara

DOI: 10.3278/6004807w037

Erscheinungsjahr: 2021
Seiten 37 - 47

Schlagnorte: Lern- und Arbeitshaltung, Schreiben, Soziologiestudium

Wie können die Schreibkompetenzen von Studierenden verbessert werden? Ein Pilotprojekt an der Universität Bielefeld zeigt die Wirksamkeit von drei Faktoren. (1) Überforderung tut gut. Wenn man die Studierenden etwa in der ersten Semesterwoche ein nicht-triviales Paper schreiben lässt, das eigenes Denken erfordert und nicht im Modus der mechanischen Reproduktion erledigt werden kann, gewöhnt man sie an einen universitären Stil des Arbeitens und bricht schulische Arbeitsgewohnheiten, die sonst eine fatale Trägheit entwickeln können. (2) Textarbeit muss live vorgeführt werden. Die Papers der Studierenden werden Woche für Woche korrigiert und teilweise "live" auf PowerPoint besprochen. Nur das performative Durchgehen und Ernstnehmen studentischer Schreibprodukte vermittelt ernsthaft die Botschaft, dass Schreiben wichtig ist, dass Schreiben schwierig ist, dass man an Sätzen, Absätzen, Formulierungen, Thesen usw. arbeiten muss und kann, und dass ein guter, klarer, durchdachter...

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Wirksame Maßnahmen zur Verbesserung von Schreibkompetenzen – ein soziologischer Blick

BARBARA KUCHLER

Kurzfassung

Wie können die Schreibkompetenzen von Studierenden verbessert werden? Ein Pilotprojekt an der Universität Bielefeld zeigt die Wirksamkeit von drei Faktoren. (1) Überforderung tut gut. Wenn man die Studierenden etwa in der ersten Semesterwoche ein nicht-triviales Paper schreiben lässt, das eigenes Denken erfordert und nicht im Modus der mechanischen Reproduktion erledigt werden kann, gewöhnt man sie an einen universitären Stil des Arbeitens und bricht schulische Arbeitsgewohnheiten, die sonst eine fatale Trägheit entwickeln können. (2) Textarbeit muss live vorgeführt werden. Die Papers der Studierenden werden Woche für Woche korrigiert und teilweise „live“ auf PowerPoint besprochen. Nur das performative Durchgehen und Ernstnehmen studentischer Schreibprodukte vermittelt ernsthaft die Botschaft, dass Schreiben wichtig ist, dass Schreiben schwierig ist, dass man an Sätzen, Absätzen, Formulierungen, Thesen usw. arbeiten muss und kann, und dass ein guter, klarer, durchdachter Text die Arbeit lohnt, die in ihn hineingesteckt wurde. (3) Lernen braucht sozialen Kontext und emotionalen Halt. Die Erhöhung der Stundenzahl und die Intensivierung der Angewiesenheit auf eine*n Dozent*in führt zu einer Verdichtung des sozialen Zusammenhangs, im Idealfall zu einem Vertrauensverhältnis und Meister-Schüler-Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. Lernen ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess und muss mit einem sozialen Kontext gestützt werden, der Qualitäten wie Mut, Neugier, Vertrauen, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen fördert.

Schlagerworte: Soziologiestudium; Schreiben; Lern- und Arbeitshaltung

Abstract

How can the quality of students' writing be improved? A pilot project at Bielefeld University, Department of Sociology, suggests the effectiveness of three factors or three lines of procedure. (i) Engage in controlled overstraining of students' capacities. E. g., have them write a non-trivial paper in the very first week of the very first semester, which requires them to think things through for themselves and which cannot be completed "mechanically" with familiar school skills. Deliberately try to break work habits acquired at school. (ii) Comment on students' papers every week, and work on their papers "live" on PowerPoint. The art of writing cannot be learned through general rules and handbooks. Students must be offered live examples of someone work-

ing on a text: on a sentence, a paragraph, a thesis, the best wording for a given idea, etc. The teacher's commitment will transmit "performatively" the significance and difficulty of the task ahead, while mere verbal assertions to the effect that writing is hard work will wither without effect. (iii) Create a dense social context in which students' intellectual experiences are embedded. Increase the hours spent in class, offer personal commitment and contact, encourage the formation of informal contacts among students, and act as a role model that provides inspiration and guidance. Learning is not only an intellectual but also a social endeavor; it requires not only cognitive skills, but also emotional qualities such as courage and curiosity, trust and bonding, ambition and endurance.

1 Einleitung

Die Frage, um die es geht, ist so unoriginell wie essentiell: Wie kann die Qualität der Essays und Hausarbeiten von Studierenden, speziell Studienanfänger*innen, verbessert werden? Hintergrund ist das langjährige Leiden an den Essays von Erstsemester-Studierenden in der Soziologie: Nachdem man während des Semesters das Gefühl hatte, dass es gut läuft, dass die meisten Studierenden interessiert sind und gut mitarbeiten, kommt regelmäßig nach Semesterende der Schock und die Enttäuschung, wenn man ihre Schreibprodukte sieht.

2 Beschreibung des Projekts

Um hier gegenzuarbeiten, wurde an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld ein Pilotprojekt zu einer intensiven Einführungsphase gestartet, das mittlerweile die dritte Testrunde hinter sich hat und der Verstetigung entgegengeht. Erstsemester-Studierenden werden Schreibkompetenzen in Verbindung mit Fachinhalten vermittelt. Dafür wurde die Stundenzahl des Grundkurses von 2 SWS auf 4 SWS erhöht. (Zusätzlich ist eine Vorlesung von 2 SWS zu besuchen.) Ein Kernelement sind wöchentliche Schreibaufgaben in teils innovativen Formaten, die im Projekt entwickelt wurden und laufend weiterentwickelt werden. Die originellsten und wirkungsvollsten dieser Formate sind:

- „Was würde ein Soziologe zu diesem nicht-soziologischen Textstück (Zeitungsartikel, Website) sagen?“ Diese Aufgabe trainiert eigenes Denken und den Transfer zwischen Soziologie und „echtem Leben“.
- „Tabu: Formulieren Sie in eigenen Worten die Grundaussage des Textes, ohne die folgenden Begriffe zu verwenden: ...“ (= im Text verwendete Fachbegriffe, die in einem mechanisch geschriebenen Exzerpt auftauchen würden). Diese Aufgabe trainiert freies Formulieren und Tiefenverständnis von Texten und Gedanken.
- „Schreiben Sie zwei/drei Zusammenfassungen desselben Textes, die aus verschiedenen Problemperspektiven verfasst sind und in verschiedene (vorgege-

bene) Textumgebungen passen.“ Diese Aufgabe trainiert den selektiven Zugriff auf Texte und das Herausziehen der jeweils relevanten Aspekte.

- „Setzen Sie zwei Texte in Beziehung zueinander“ – nämlich zwei Texte, die nur indirekte, nicht sofort erkennbare Bezüge aufeinander haben. Diese Aufgabe trainiert den eigenständigen Umgang mit Texten und das Formulieren stringenter Gedanken über mehrere Quellen hinweg.

Das Projekt wurde teils mit subjektiven Erfahrungsberichten und Einschätzungen ausgewertet, teils mit quantitativer, vergleichender Evaluation von Pilotübungen einerseits und „konventionellen“ Übungen andererseits. Daraus lassen sich mit einiger Vorsicht Schlussfolgerungen über die wirksamen Faktoren ziehen. Ich fasse diese in drei Hypothesen oder drei Empfehlungen zusammen: 1. Kontrollierte Überforderung von Studierenden tut gut. 2. Textarbeit muss live auf PowerPoint durchgeführt werden. 3. Es braucht einen dichten sozialen Kontext als tragenden sozial-emotionalen Untergrund für das intellektuelle Projekt Soziologiestudium.

3 Hypothese 1: Überforderung tut gut.

In den Übungen des Pilotprojekts wird von der ersten Woche an eine maßvolle Überforderung der Studierenden mittels nicht-trivialer, nicht-reproduktiver Schreibaufgaben praktiziert. Bereits vor der ersten Sitzung wird die oben erwähnte Aufgabe zum „Selbstdenken“ gestellt: „Was würde ein Soziologe zu diesem nicht-soziologischen Textstück sagen?“ Als ein solches Textstück wird ein Lebensratgeber verwendet, der auf mantraartige Weise den Glauben an sich selbst als Rezept für Erfolg im Leben beschwört: „Wenn du es wirklich willst, kannst du alles erreichen!“ Diese Botschaft soll mit soziologischen Einsichten (aus einem parallel zu lesenden soziologischen Text) zur sozialen Determiniertheit von Lebenswegen und zur begrenzten Gestaltungsmacht des Einzelnen kontrastiert und dekonstruiert werden.

Dieser Einstieg soll in den Köpfen der Studierenden die Einstellung verankern oder anlegen, dass es beim Studium einer Sozialwissenschaft – anders als in der Schule – nicht um brave Reproduktion und mechanische Wissensaneignung geht. Die Studierenden müssen erfahren, dass hier eine ganz andere Art und Tiefe der intellektuellen Auseinandersetzung gefordert ist: dass man Dinge *durchdenken* und nicht nur wiedergeben muss, dass Transfers über weite Strecken der geistigen Landschaft zu leisten sind und dass man permanent (auch unaufgefordert) mit eigenem Denken und Urteilen präsent sein muss.

Entscheidend ist der Kontrast zum schulischen Arbeiten. In der Schule gewöhnt man sich unvermeidlich an das oberflächliche Erfüllen von Aufgaben, das oberflächliche Zusammentragen von Wissensstückchen und das schnelle Niederschreiben von klug klingenden Stellungnahmen zu beliebigen Themen. Den Studierenden muss in den ersten Semesterwochen die Botschaft vermittelt werden, dass sie sich an der Universität in einem ganz anderen Lern- und Arbeitsumfeld bewegen und dass sie ihre

jahrelang einverseelten Gewohnheiten *verlernen* müssen. Verlernen („unlearning“) ist eine Fähigkeit oder ein Prozess, dem in der Hochschuldidaktik viel zu wenig Beachtung geschenkt wird (siehe aber Cerbin 2000). Wir wissen aber aus der soziologischen Forschung, dass Verlernen manchmal genauso wichtig ist wie Lernen. Es kann beispielsweise vorkommen, dass Organisationen an ihrem eigenen Erfolg scheitern, weil sie zu sehr an ihren zeitweise erfolgreichen Strategien und Routinen festhängen und diese nicht schnell genug verlernen können, wenn sie unter geänderten Umweltbedingungen irgendwann nicht mehr passen (Guttieri 2006; Paquet 2009, S. 234 ff.).

Studienanfänger*innen übertragen, wenn nicht explizit dagegengearbeitet wird, die Arbeitshaltung, die sie sich in der Schule angeeignet haben, auf das Studium. Mit einer schulischen Lern- und Arbeitshaltung kommt man aber niemals zu einer Orientierung in einem so komplexen und multiparadigmatischen Fach wie der Soziologie, wo Wissens Elemente nicht einfach additiv gelernt und angesammelt werden können, sondern in ihren Bezügen aufeinander durchschaut und in ein intellektuelles Kraftfeld sortiert werden müssen. Soziologie ist so unübersichtlich, dass man ohne eigenes Denken, eigene Urteilskraft und die Fähigkeit, Texte auf „deep messages“ und ihren Platz in der intellektuellen Landschaft hin zu befragen, gar nicht erst anzufangen braucht, weil dann von vornherein klar ist, dass man im Sumpf steckenbleiben wird (Collins 2001; Davis 2001; Kuchler 2020). Dieser Kontrast mag in anderen Studienfächern schwächer ausfallen, wo mehr reine Lern- und Memorierleistung gefordert ist und stärker technisierbare, sequenzierbare Lerninhalte definiert werden können. In der Soziologie aber gilt, dass die Kontinuität der schulischen Arbeitshaltung so früh wie möglich gebrochen werden muss.

Im weiteren Verlauf des Semesters kann kontrollierte Überforderung insbesondere durch Übungen im Texte-Auswerten praktiziert werden, d. h. durch Schreibaufgaben vom Typ „Schreiben Sie zwei/drei Zusammenfassungen desselben Textes“ und „Setzen Sie zwei Texte in Beziehung zueinander“. Diese Aufgaben erfordern ein Maß an eigener Selektivität, Urteilskraft und eigenständigem „Jonglieren“ von Wissens Elementen, das Studienanfänger*innen schlechterdings unbekannt und zunächst ungreiflich ist. Die Konfrontation mit dieser Anforderung erzeugt Überraschung und Verstörung – aber eine gesunde und heilsame Verstörung. Wir müssen zuerst eine Verstörung erzeugen, bevor wir mit Lehr- und Lernangeboten bei den Studierenden landen können. Andernfalls schleicht sich allzu leicht die Haltung ein: „Soziologie ist nicht schwer, jeder kann ja irgendwas zu Rollen oder zu Konflikten sagen, jeder kann doch irgendeinen Kommentar zu diesem Text schreiben“ – eine Haltung, die sich langfristig fatal auf den Studienerfolg und die Aneignung des Faches auswirkt.

Hier steht im Hintergrund das Problem der *Unsichtbarkeit* der Schwierigkeit von Soziologie als Fach. Wir wissen (und: wir wissen soziologisch), dass die schiefe Sichtbarkeit vs. Unsichtbarkeit von Sachverhalten – nicht per se identisch mit Relevanz vs. Irrelevanz, Wichtigkeit vs. Unwichtigkeit – einen großen Unterschied für ihr weiteres soziales Schicksal bewirken kann. Das gilt etwa für den Unterschied zwischen sichtbaren Sexualorganen und sichtbarer sexueller Erregung bei Jungen und unsichtbaren Sexualorganen und unsichtbarer sexueller Erregung bei Mädchen, für den Unter-

schied zwischen dem sichtbaren Elend von Slumbewohner*innen in Indien und dem unsichtbaren Elend von Niedrigverdiener*innen in Deutschland oder für den Unterschied zwischen sichtbar unfertigen Schülerarbeiten im Fach „Werken und Gestalten“ und unsichtbar unfertigen Schülerarbeiten in Fächern wie Deutsch, Englisch oder Mathematik.¹

Was Studienfächer angeht, so haben viele wissenschaftliche Disziplinen und Studienfächer sichtbare, auf den ersten Blick auffallende Schwierigkeiten, etwa eine abschreckende Formelsprache wie die Chemie oder eine unverständliche Paraphrasensprache wie die Jurisprudenz. Soziologie hat das alles nicht, ihre Texte wirken auf den ersten Blick durchaus lesbar und zugänglich, allenfalls langweilig. Die tatsächliche Schwierigkeit dieser Texte – etwa die theorieabhängige Bedeutung aller Begriffe und die komplexe Kontextsituationiertheit aller Aussagen – erschließt sich nicht sofort, sie ist unsichtbar und für unkundige Leser*innen leicht zu übersehen. Wenn wir nicht gezielte, kontrollierte „Schockeffekte“ in den Unterricht der ersten Semester einbauen, bleibt dieser Eindruck unwidersprochen und kann den weiteren Studienerfolg dauerhaft vergiften und verhindern.

4 Hypothese 2: Textarbeit muss live vorgeführt werden.

Die Studierenden des Pilotprojekts schreiben im Prinzip jede Woche ein Paper zu einer jeweils neu ausgegebenen Aufgabenstellung. (In manchen Wochen wird auf das Paper verzichtet, als pragmatische Erleichterung und Anerkennung geleisteter harter Arbeit.) Die Papers werden Woche für Woche korrigiert und kommentiert zurückgegeben. Dabei empfiehlt es sich, die Papers hinreichend „einzuröten“, d. h. schlampige Formulierungen und schief konstruierte Sätze zu unterringeln, überzählige Wörter wegzustreichen und fehlende Wörter einzufügen usw., so dass die Qualität des Textes schon an der Menge der Korrekturen optisch zu erkennen ist. Zusätzlich wird ein kompaktes inhaltliches Feedback gegeben, etwa „Die wesentlichen Punkte sind richtig identifiziert“ oder „Ich erkenne hier keinen klaren Gedanken“.

Allein das Austeilen der korrigierten Hausaufgaben hat eine hohe performative Wirkung. Es signalisiert: „Jemand nimmt unsere Schreibprodukte ernst und gibt sich Mühe, daran zu arbeiten.“ In manchen Sitzungen werden Auszüge aus Papers per PowerPoint an die Wand geworfen und kommentiert: gute und schlechte Beispiele, bessere und schlechtere Lösungen einer Aufgabe, aber auch fehlerhafte Sätze, qualvoll zu lesende Satzkonstruktionen usw. Eine Lehrende, die mit viel Aufwand an Zeit und Mühe an den Texten ihrer Studierenden arbeitet, demonstriert unmissverständlich, dass Schreiben wichtig ist und dass Schreibenlernen ein großer und schwieriger Schritt im Studium ist. Üblicherweise versuchen Lehrende dies durch verbale Appelle

¹ Hierzu folgende Beobachtung: „Could it be that the material objects being produced in most of the craft-type activities reveal very obviously the differential progress and the folly of supposing that pupils can start and finish everything at the same time? [...] Would it were the case [sic] that the waste and distortion of minds, the incompleted conceptual framework, the as-yet-ungrasped logical relationship frequently occurring in the class teaching of the intellectual subjects could be similarly obvious, standing about the room for all to see!“ (Bailey & Bridges 1983, S. 54)

zu vermitteln wie „Nehmen Sie sich Zeit zum Schreiben!“, „Nehmen Sie die Anforderungen ernst!“ usw. Der Effekt von solchen Appellen ist gleich null, wie generell Moral und Appellieren die Waffe der Schwachen sind, die keine stärkeren strukturellen Faktoren auf ihrer Seite haben (Böhme 2004).

Tatsächlich kann die Kunst des Schreibens Studienanfänger*innen nur *performativ* vermittelt werden. Der Begriff der Performativität, der seit einigen Jahren in der Soziologie in Mode ist, besagt, dass wissenschaftliche Modelle der Realität durch ihre schiere Existenz in ebendieser Realität wirksam werden und in ihrem Anwendungsbereich Veränderungen hervorrufen (Vollmer 2004; MacKenzie 2006; MacKenzie, Muniesa & Siu 2007). In unserem Fall gilt, dass die Botschaft „Nehmen Sie das Schreiben ernst“ nur durch den performativen Vollzug dieses Ernstnehmens „rübergebracht“ werden kann, nämlich indem man selbst mit „Blut, Schweiß und Tränen“ an den Schreibprodukten der Studierenden arbeitet. (Das Churchill-Zitat „Es erwarten uns nur Blut, Schweiß und Tränen“ gebe ich meinen Studierenden am Anfang des Semesters mit, und im Laufe des Semesters begreifen sie seine Wahrheit.)

Den Studierenden muss *gezeigt* werden, was ein verständlicher Satz ist und was ein unverständlicher oder was ein grammatisch korrekter Satz und was ein grammatisch verkorkster; was ein Absatz mit einem durchgehenden Fokus ist und was ein mäandernder Absatz, der die Leser*innen verliert; was eine passende Konjunktion zur Verbindung zweier Sätze oder eine passende Wendung zur Verbindung zweier Absätze ist und was eine irreführende; was ein guter, kompakter Zugriff auf einen referierten Text ist, der den Leser*innen Führung bietet, und was ein vager, wahlloser Zugriff, der Verwirrung stiftet und Aufmerksamkeit in falsche Richtungen lenkt; was der Unterschied ist zwischen zwei *verschiedenen Thesen* und derselben These in zwei *verschiedenen Formulierungen* usw. usf.

Ich arbeite mit meinen Studierenden oft auch an der rein sprachlichen Form von Texten, was ihnen regelmäßig den Stoßseufzer entlockt „Sind wir denn hier im Deutschunterricht?“. Ich halte es aber für wichtig, ihnen zu zeigen, dass auch das allgemeine Schreibniveau an der Universität ein anderes ist als das, das sie aus der Schule gewöhnt sind. Das gilt natürlich erst recht für inhaltliche Dinge. Den Studierenden muss am „lebenden Objekt“, d. h. an aktuell im Kurs geschriebenen Hausaufgaben vorgeführt werden, dass es gute, klare, durchdachte Texte gibt und schlechte, schlampige, lieblos geschriebene Texte und dass dieser Unterschied sich für den Leser unmittelbar hilfreich oder qualvoll bemerkbar macht. Sie haben von sich aus kein Bewusstsein für diesen Unterschied, und dieses Bewusstsein kann nicht anders als in geduldiger Live-Arbeit aufgebaut werden.

Reine Appelle vom Typ „Nehmen Sie sich Zeit fürs Schreiben!“ nützen hier schon deshalb nichts, weil die Studierenden schlicht *nicht wissen*, was mit „sorgfältigem Schreiben“ gemeint ist, und keine Vorstellung von dem Niveau an inhaltlicher und sprachlicher Genauigkeit haben, das an einer Universität erwartet wird. Sie kennen nur das Niveau von Abiturklausuren und Internetseiten, wo hochgradig schnelle und schlampige Textprodukte die Norm sind. Es nützt deshalb auch nichts, ihnen zu sagen (wie es oft in Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben steht), dass „eine

Hausarbeit logisch aufgebaut“ sein muss und „Argumente logisch aneinandergereiht“ werden müssen. Denn niemand wird sagen: „Ich reihe lieber unlogisch“, aber das nützt nichts, wenn man nicht weiß, wie hoch die Ansprüche an Logik, Konsistenz, Durchdachtheit sind, die in der Wissenschaft gelten. Man muss etwa wissen, dass die Logik bricht, wenn man von Abschnitt zu Abschnitt zwar denselben Begriff „Rolle“ oder „Institution“ oder „Konflikt“ verwendet, aber mit leicht unterschiedlichen Bedeutungen, wie sie ihm von verschiedenen Autor*innen gegeben werden, oder wenn man Thesen, die in verschiedenen Problemkontexten formuliert wurden, ohne sorgfältige Übersetzungsarbeit einfach aneinanderreihet.

All diese Dinge müssen in geduldiger Kleinarbeit vorgeführt und geübt werden. Dafür reicht ein Semester nicht aus; meinem Eindruck nach braucht man mindestens zwei Semester, um die basalen Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben einmal (einmal, nicht auf Meisterniveau) einzuführen und durchzusprechen.

5 Hypothese 3: Lernen braucht sozialen Kontext und emotionalen Halt.

Die Veranstaltungen des Pilotprojekts sind so gestaltet, dass sie eine gewisse Verdichtung des sozialen Zusammenhangs mit sich bringen, ein engeres Zusammenrücken der Seminargruppe und der Dozentin. Dazu trägt allein die 4-Stündigkeit der Veranstaltung bei (mit Pause in der Mitte, als Gelegenheit zu Kontakten). Außerdem werden die Studierenden gelegentlich aufgefordert, untereinander Papers zur gegenseitigen Kontrolle auszutauschen, was sie dazu zwingt, Kontakt miteinander aufzunehmen. Die Verbesserung gegenüber konventionellen Veranstaltungen ist hier noch nicht allzu groß und könnte sicher noch ausgebaut werden. Jedoch genügt bereits eine Erhöhung auf 4 Stunden, damit sich eine höhere Verbindlichkeit und ein engerer Kontakt zwischen Dozentin und Studierenden sowie den Studierenden untereinander entwickelt.

Das beginnt bei simplen Dingen wie Personenkenntnis: Die Dozentin kennt alle Teilnehmenden namentlich und kann sie zu bestimmten Punkten gezielt ansprechen („Hier fragen wir Yannis, unseren Marx-Experten“). Das Engagement, das Studierende wie Lehrende in die Veranstaltung stecken, steigt und die Motivation zum regelmäßigen Besuch steigt, weil man mehr verpasst, wenn man nicht da ist. Zudem wird über die Thematisierung der „technischen“ Aspekte oder der How-to-do-Aspekte des Studiums eine neue Relevanzebene und eine neue Kontaktebene zwischen Studierenden und Lehrenden eingeführt. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden steigt regelmäßig spürbar an, wenn die (notenrelevanten!) technischen Dinge thematisiert werden. Die Absicht ist, die Veranstaltung als intensive, ernst gemeinte Einführung aus der üblichen Zersplitterung des Studiums in zahllose verstreute Einzelveranstaltungen mit je divergierenden Anforderungen herauszunehmen und als Bezugspunkt für ein ernsthaft betriebenes Studium aufzuwerten.

Im Idealfall entsteht auf diese Weise ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden und Dozentin sowie eine Vorbildfunktion der Dozentin, eine Art Meister*in-Schüler*innen-Verhältnis. „Meisterschaft“ kann etwa demonstriert werden durch das Vorführen der Fähigkeit, schnell gute Formulierungen zu finden und Wischiwaschisätze in klare Sätze zu verwandeln – eine Fähigkeit, die Studierende sehr wohl erkennen und anerkennen. Den Studierenden wird Führung angeboten: eine Kombination aus Fördern und Fordern, freundlicher Willkommensgeste und harter Hand, und die Erfahrung ist, dass die Mehrheit von ihnen das Angebot annimmt. Manche sind ausdrücklich dankbar für die Chance, aus der Beliebigkeit, der sozialen und inhaltlichen Anomie des Massenstudiums in gewissem Maß entkommen und irgendwo andocken zu können.

Insbesondere die Thematisierung der technischen Aspekte des Studiums schafft eine neue und fruchtbare Kontaktfläche zwischen Studierenden und Lehrenden. Die Studierenden haben das Gefühl, dass hier die „wirklich wichtigen“ Dinge besprochen werden, wie: Warum ist dies eine gute Hausaufgabe und jenes nicht? Warum leide ich so am Schreiben einer Hausarbeit? Wie soll man mit dem multiparadigmatischen Fach Soziologie zurechtkommen? Denn das sind die Probleme, die die Studierenden wirklich umtreiben, während Webers Handlungsbegriff und Luhmanns Kommunikationsbegriff sie normalerweise nicht umtreiben. Wenn man sich auf solche Fragen einlässt, gewinnt man auf einer neuen Ebene Zugang zu ihnen. Es sind dies die Schwierigkeiten, die sie täglich haben, aber nicht formulieren können, vor denen sie lieber die Augen verschließen oder die sie für persönlich verursachte Probleme, Pannen und Defizite halten (Ruhmann 2000; Salvatori 2000). Wenn man diese Probleme für sie verbalisiert und ihnen Hilfen dafür an die Hand gibt, reagieren sie fast immer interessiert und oft dankbar.

Hier erweist sich die Wahrheit der basalen Einsicht, dass Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein sozialer Prozess ist und einen sozialen Kontext erfordert, in dem er gehalten und getragen wird. Mit Luhmann (1984, S. 111 ff.) kann man sagen: Lernen findet nicht nur in der Sachdimension, sondern auch in der Sozialdimension statt. Für einen erfolgreichen Lernprozess braucht es einen Kontext, in dem die Teilnehmenden sich untereinander kennen, sich einigermaßen wohlfühlen und Anreiz, Antwort und Bestätigung erfahren. Ebenso braucht es für ein erfolgreiches Studium nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch emotionale Fähigkeiten oder Qualitäten: Mut, Neugier, Sich-Einlassen auf Herausforderungen, Ehrgeiz, Ausdauer, Aushalten von Frustration und Verunsicherung, auch Ehrlichkeit und Selbstkonfrontation, bis hin zur Konfrontation mit der im jungen Erwachsenenalter permanent relevanten Frage „Wer bin ich und was will ich im Leben?“. All diese Dinge können durch das Format einer universitären Veranstaltung gefördert oder vernachlässigt, ermutigt oder entmutigt werden.

In diesem Sinn kann durch das äußere Format einer Lehrveranstaltung der Lernerfolg wahrscheinlicher gemacht werden – oder aber eine kontrollierte Studienabbruchsentscheidung, was ebenfalls ein Erfolg ist im Vergleich zu den vielen verschleppten und diffusen Abbruchsentscheidungen oder Non-Entscheidungen, die das

Soziologiestudium derzeit produziert. Die Energie und Ausdauer, die nötig ist, um sich ein wissenschaftliches Fach anzueignen, kann nur entweder durch unbezwingbare intellektuelle Neugier mobilisiert werden (die nur eine Minderheit der Studierenden mitbringt) oder eben durch Einfügung in einen sozialen Kontext, inklusive Dingen wie Gruppenzusammenhalt und Gruppendruck, sozialem Vergleich, Vertrauen zu und Bindung an eine*n Lehrende*n. Die soziale Anomie, die wir unseren Studierenden in großen Studiengängen an großen Universitäten derzeit zumuten, spiegelt sich eins zu eins in der intellektuellen Anomie, die uns dann in ihren Schreibprodukten entgegentritt. Das kann man wissen, und dem kann man entgegenwirken.

6 Diskussion

Das Pilotprojekt ist nach den bisher vorliegenden Evaluationen und Erfahrungen überwiegend als Erfolg anzusehen. Auch einige „benchmark“-Formate von Einführungsveranstaltungen mit guter Reputation – etwa die Soziologie-Einführung in Hamburg und die Geschichtswissenschaft-Einführung in Bielefeld – bestätigen die Marschrichtung hin zur Intensivierung des Erstkontakts mit dem Fach und zur Verdichtung des sozialen Kontextes.

Allerdings wirft das Intensivformat auch Probleme auf. Auf der praktischen Seite liegt das Kernproblem darin, dass die Durchführung solcher Veranstaltungen hohes Engagement und eine gewisse Leidenschaft auf Seiten der Lehrenden erfordert. Gefordert ist die wöchentliche (oder fast wöchentliche) Korrektur von Hausaufgaben und die Fähigkeit, sich für Mikroprobleme von Textgestaltung und Formulierung – im Extremfall bis hin zu Kommasetzung – zu begeistern. Die Bereitschaft hierzu kann nicht bei allen Lehrenden vorausgesetzt werden, und sie ist abhängig von äußeren Parametern wie Hoch- oder Niedrigdeputatstellen. Ein äußerlich erzwungenes Abarbeiten eines Programms ist hier nicht sinnvoll, da die Lehrenden in diesem Format eben als Vorbild wirken sollen und ihre innere Haltung von den Studierenden übernommen werden soll.

Eine Lösung für dieses Problem könnte eventuell darin liegen, dass das Format der intensiven Einführung inhaltlich offener gestaltet wird und den einzelnen Lehrenden hohe Freiheit gelassen wird in der Frage, *was* sie ihren Studierenden im Intensivformat beibringen. Wer Feinheiten der Textarbeit wichtig findet, arbeitet an Feinheiten der Textarbeit; wer Theoriegeschichte und Theoriehintergründe wichtig findet, arbeitet an Theorien; wer empirische Konkretion wichtig findet, baut Empiriebezüge ein und lässt die Studierenden selbst ins Feld gehen usw. Entscheidend wäre nur, dass die Lehrenden eine Verantwortung übernehmen, ihren Kurs in *irgendeiner* wissenschaftlich wichtigen Kompetenz intensiv auszubilden und mit ihm auf eine harte, alle Beteiligten stark beanspruchende Reise zu gehen. Es würde dann nicht mehr, oder nicht mehr so ausdrücklich, um *Schreiben*lernen gehen, aber das ist ja vielleicht auch nicht unbedingt erforderlich angesichts der Tatsache, dass man verschiedene Dimensionen wissenschaftlichen Arbeitens in verschiedener Reihenfolge erlernen kann und

dass ein intensiver Anfang in Theoriearbeit oder Empirieerkundung oder was immer, der die Studierenden abholt und mitnimmt, diese dann eben in späteren Semestern auf die Kunst des Schreibens führen würde.

Auf der konzeptionellen Ebene wird gelegentlich kritisch gefragt, ob die Studierenden hier nicht mit einer zu harten Haltung in Empfang genommen werden: Ist es wirklich nötig, sie ausdrücklich zu „verstören“ und ihre schulische Arbeitshaltung zu „brechen“? Kann man wirklich sagen, dass es „gute“ und „schlechte“ Schreibprodukte gibt und diese klar voneinander unterschieden werden können? Ist das nicht zu abschreckend und zu wenig einladend? Hier besteht eine grundsätzliche Differenz der Herangehensweisen, die sich nicht ein für alle Mal wird auflösen lassen. Die „Schockstrategie“, die ich hier propagiere, hat aber neben ihren uneinladenden Seiten auch Vorzüge. Wie viele Studierende sich dadurch abgeschreckt fühlen und die Pilotübung oder auch das Soziologiestudium insgesamt verlassen, ist nicht bekannt und kann schwer erhoben werden. Sicher ist aber, dass *manche* Studierende dadurch wirklich erreicht werden und eine echte Bindungswirkung bei ihnen erzeugt wird, und zwar sowohl gute, intellektuell hungrige Studierende (ca. 3 pro Übung) als auch manche schwächeren Studierenden, die das Betreuungsangebot ernst nehmen und annehmen.

Es kommt manchmal auch vor, dass Studierende nach einigen auffallend schlechten Hausaufgaben und einem Problemgespräch mit der Dozentin nicht mehr wiederkommen und entweder die Übung oder die Universität verlassen. Man kann das bedauern, wenn man das Ziel verfolgt, möglichst alle mitzunehmen und niemanden abzuhängen. Man kann es aber auch für einen Erfolg halten und sagen: Es ist besser, wenn solche Personen früher gehen und früh gesagt bekommen, dass es ein Problem gibt, als wenn sie sich jahrelang durchs Studium schleppen und dann irgendwann, diffus und schleichend, feststellen, dass die Uni vielleicht doch nicht das Richtige für sie ist. Dergleichen dürfen Lehrende natürlich nur machen, wenn sie wirklich sicher in ihrem Urteil sind, und natürlich darf Studierenden im Problemgespräch nicht gesagt werden: „Sie gehören nicht an die Uni“, sondern: „Sie werden hart arbeiten müssen, ganz viel lesen, ganz viel schreiben müssen, wenn Sie hier mitkommen wollen“. Der letztere Satz ist aber nach der Lektüre von drei eindeutig unterdurchschnittlichen und ungenügenden Kurztexten durchaus vertretbar. Die Universität muss sich auch trauen, Selektionsfunktionen auszuüben. Und es gibt dafür kein besseres Format als eines, wo Lehrende ihre Studierenden nach einem halben Semester individuell einschätzen können.

Letztlich muss hier jede*r Lehrende seine oder ihre eigene Strategie finden. Es ist auch wichtig, dass er oder sie die eigene Haltung authentisch vermittelt – denn was sich in einem Intensivformat überträgt, ist die innere Haltung und Einstellung des/der Lehrenden. Weiche, einladende Formate mögen hier gute Effekte erzielen, aber harte, fordernde Formate können dies ebenso.

Literatur

- Bailey, C. & Bridges, D. (1983). *Mixed Ability Grouping: A Philosophical Perspective*. London: Taylor & Francis.
- Böhme, G. (2004). Die Moralisierung der Wissenschaftspolitik. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 13, 15–21.
- Cerbin, W. (2000). Investigating Student Learning in a Problem-Based Psychology Course. In P. Hutchings (Hg.), *Opening Lines: Scholarship of Teaching and Learning*, 11–22. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collins, R. (2001). Why the Social Sciences Won't Become High-Consensus, Rapid-Discovery Science. In S. Cole (Hg.), *What's Wrong with Sociology?*, 61–84. New Brunswick: Transaction Press.
- Davis, J. (2001). What's Wrong with Sociology? In S. Cole (Hg.), *What's Wrong with Sociology?*, 99–120. New Brunswick: Transaction Press.
- Guttieri, K. (2006). Unlearning War. US Military Experience with Stability Operations. In M. Leann Brown, M. Kenney & M. Zarkin (Hg.), *Organizational Learning in the Global Context*, 217–235. Aldershot: Ashgate.
- Kuchler, B. (2021). Der Sumpf der Soziologie. Über eine Disziplin ohne sicheren Grund. In S. Lahm & T. Hoebel (Hg.), *Kleine Soziologie des Studierens*. Stuttgart: UTB.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MacKenzie, D. (2006). *An Engine, Not a Camera. How Financial Models Shape Markets*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- MacKenzie, D., Muniesa, F. & Siu, L. (Hg.) (2007). *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Paquet, G. (2009). *Crippling Epistemologies and Governance Failures: A Plea for Experimentalism*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Ruhmann, G. (2000). Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. *Deutschunterricht*, 53, 43–50.
- Salvatori, M. A. (2000). Difficulty: The Great Educational Divide. In P. Hutchings (Hg.), *Opening Lines: Scholarship of Teaching and Learning*, 80–93. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Vollmer, H. (2004). Folgen und Funktionen organisierten Rechnens. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 450–470.

Autorin

PD Dr. Barbara Kuchler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Sie forscht zu den Themen Soziologische Theorie, Gesellschaftstheorie, Finanzsoziologie, Geldsoziologie, Familiensoziologie. Sie ist seit vielen Jahren in der soziologischen Grundausbildung tätig und hat das Pilotprojekt „Intensive Soziologie-Einführung“ geleitet. Kontakt: barbara.kuchler@uni-bielefeld.de