

Writing Fellows: Eine Analyse zweier Einsätze von Schreibtutor*innen in curricularen Seminaren

LILLI HÖLZLHAMMER, LUIS SCHÄFER

Kurzfassung

Zu den verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen, die die Schreibkompetenzen von Studierenden nachhaltig verbessern sollen, gehört der Einsatz von Tutor*innen in curricularen Fachseminaren als sogenannte Writing Fellows (WF). Dieses Programm an der LMU München soll im Folgenden anhand zweier Einsätze von WF in literaturwissenschaftlichen Seminaren analysiert werden. Dafür soll die theoretische Konzeption von WF anhand aus der Praxiserfahrung abgeleiteter struktureller Aspekte überprüft sowie daran anschließend aus der beispielhaften inhaltlichen Untersuchung dessen, wie Studierende WF-Feedback in ihren Texten umsetzen, die Erkenntnis abgeleitet werden, wie literale Kompetenz bei Studierenden durch den WF-Einsatz gesteigert werden kann.

Schlagworte: Schreibdidaktik; Hochschullehre; Writing Fellow; Tutor*innen; Schreibzentrum

Abstract

There are presently a variety of didactic approaches designed to improve academic writing skills over the long term. One such approach is the use of tutors in so-called „curricular seminars“ such as the Writing Fellows (WF), a program at LMU Munich whose implementation in Literary Studies we will analyze. Therefore, we will examine the WF conception based on structural aspects derived from practical experience. Subsequently, we will exemplarily investigate how students implement WF feedback in their texts to examine how academic literacy among students can be increased using WF.

1 Wie lassen sich Writing Fellows (noch) besser einsetzen?

Zu den verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen, die die Schreibkompetenzen von Studierenden nachhaltig verbessern sollen, gehört der Einsatz von Tutor*innen in curricularen Fachseminaren als sogenannte Writing Fellows (WF).¹ Um zu untersu-

¹ Zur Definition und Geschichte der WF im deutschen Universitätsbetrieb s. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018.

chen, wie sich ein erfolgreicher Ansatz von WF in der Literaturwissenschaft gestaltet, werden zwei Kurse analysiert, die die gesamte Bandbreite des Studiums abdecken sollen. Dazu soll zum einen ein WF-Einsatz in einem Kolloquium der germanistischen Literaturwissenschaft untersucht werden, in dem ein Masterarbeitsexposé abgefasst wurde; dabei soll der Schwerpunkt auf den strukturellen Gegebenheiten des Einsatzes liegen. Zum anderen wird im Rahmen eines Einsatzes im Einführungssminar der Romanistischen Literaturwissenschaft inhaltlich analysiert, wie die Studierenden Feedback des WF in ihren Essays umsetzen.² Daraus sollen Hypothesen dazu gewonnen werden, wo die Vorteile eines WF-Einsatzes im curricularen Studium liegen und worauf – abgeleitet aus praktischen Erfahrungen einerseits und den exemplarischen Textanalysen andererseits – besonders geachtet werden muss, um eine tatsächliche Verbesserung der literalen Kompetenz von Studierenden zu gewährleisten.

2 Strukturelle Aspekte: Das Exposé zur Masterarbeit

2.1 Writing Fellow: Konzeption und Nutzung an der LMU München

Das WF-Programm der LMU München hat zum Ziel, Schreiben verstärkt in die Lehre zu integrieren und den Studierenden dabei zusätzliches Textfeedback von Peers zu kommen zu lassen, um die allgemeinen Schreibkenntnisse zu verbessern (so auch Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 33).³ Das WF-Team der LMU setzt sich aus erfahrenen und speziell geschulten Schreibtutor*innen im Master- oder Promotionsstudium zusammen (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 41–43). Als WF begleiten sie einen Kurs mit einem individuellen Programm, das mit der Lehrperson abgesprochen ist und in die Fachlehre integrierte Schreibaufgaben sowie bei Bedarf auch In-Class-Workshops und Beratungen enthält. Beim Feedback der WF ist zu beachten, dass es sich auf Aspekte wissenschaftlichen Schreibens wie Struktur, Lesbarkeit, Argumentation und Kohärenz konzentriert. Die Verantwortung für die Richtigkeit der Inhalte bleibt bei den Studierenden. Ebenso findet kein Lektorat oder Korrektorat statt, da WF vor allem Hilfe zur Selbsthilfe bieten.⁴ Der Ablauf des WF-Programms an der LMU besitzt, obwohl individuell angepasst an den jeweiligen Kurs, in allen Fällen eine ähnliche Makrostruktur, die hier zum besseren Verständnis des Programms dargestellt werden soll.⁵

Es wird davon ausgegangen, dass ein WF etwa ein bis zwei Stunden pro Person für die Betreuung benötigt, deren Intensität stark von der jeweiligen Schreibaufgabe

2 Evaluationen von den entsprechenden WF-Programmen verschiedener Universitäten mit strukturellem Schwerpunkt liegen bereits vor, z. B. Dreyfürst & Opitz 2018 (Frankfurt/Oder und Frankfurt/Main), Römer-Nossek, Rismundo, Pokitsch et al. 2018 (Wien) sowie Breuer & Hallmann 2018 (Köln). Eine inhaltliche Auseinandersetzung wie in diesem Beitrag findet dabei seltener statt, vgl. z. B. Adami, Brinkschulte & Grieshammer 2018.

3 Für eine weiterführende Vorstellung des WF-Konzepts an der LMU München s. https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/lehrende/writing_fellows/index.html#wer-sind-wf, Zugriff am: 11.08.2020.

4 Im Unterschied dazu erstreckt sich die Beratungskompetenz Dozierender nicht nur auf den Schreibprozess, sondern auch auf inhaltliche Punkte, sie kann jedoch durch das hierarchische Gefälle eingeschränkt sein; s. Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2014, S. 233–246.

5 Ein vergleichbarer Ablauf findet sich im Detail beschrieben in Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 35–45.

sowie von Art und Umfang des erwünschten Feedbacks abhängt. Dazu muss im Falle von häufig nachgefragten zusätzlichen In-Class-Workshops weitere Zeit miteinberechnet werden. Da es sich bei den WF um Studierende handelt, muss bei der Zeitplanung und Festlegung von Abgabeterminen auf deren jeweilige Studienbedürfnisse Rücksicht genommen werden.

Bezüglich des Ablaufs wird so vorgegangen, dass vor Semesterbeginn interessierte Dozierende auf Anfrage geeignete WF zugeteilt bekommen. Bei einem ersten Treffen werden anhand einer allgemein gehaltenen Liste die zur Planung des Kurses notwendigen Fragen besprochen und die WF über den Kursinhalt, das Niveau, die zu erbringende Prüfungsleistung, die voraussichtliche Teilnehmendenzahl und die Kurszusammensetzung informiert. Das entwickelte Konzept versucht für gewöhnlich, die Schreibaufgabe(n) auf die Prüfungsleistung auszurichten, meist mit Fokus auf die zu beherrschende Textsorte, wie das Exposé oder den Essay in den unten angeführten Einsatzszenarien. In diesem Zusammenhang werden von den Lehrpersonen die Punkte angesprochen, auf die ein Feedback erwünscht ist, wobei die Erfahrung und die andere Perspektive der WF hier oft helfen, diese Punkte noch präziser zu fassen, und damit zugleich explizitere Anweisungen für die Studierenden ermöglichen. Je nach Bedarf sind dabei ein oder zwei Schreibaufgaben (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 49), für die ein für die WF und die Studierenden geeigneter Abgabetermin festgelegt wird, sowie mögliche In-Class-Workshops vorgesehen.

Zu Semesterbeginn stellen sich die WF im Kurs vor, erklären das Programm, beantworten mögliche Fragen und geben ihre Mailadresse für Nachfragen und individuelle Beratung den Studierenden bekannt. Nach Abgabe der Schreibaufgabe geben die WF ihr Feedback schriftlich oder im Gespräch, mit Fokus auf den zuvor mit der Lehrperson besprochenen Punkten. Sollten dabei zusätzlich häufig auftretende Probleme bei der Aufgabenstellung auffallen, können diese wiederum in verallgemeinerter Form an die Dozierenden weitergeleitet werden und bei einer zweiten Schreibaufgabe noch zu Anpassungen führen. Die Studierenden können den WF bei Bedarf Rückfragen zu ihrem Feedback stellen. Am Semesterende wird das Programm schließlich von allen Teilnehmenden evaluiert, um zur Verbesserung des Konzepts beizutragen und einen Überblick über seine Entwicklung an der LMU zu ermöglichen.

Als Vorteile des WF-Konzepts an der LMU lassen sich folgende Aspekte herausstellen, die auch schon von Ruggles, Knutson, Limlamai et al. (2018) sowie von Regaignon & Bromley (2011) beobachtet wurden: Das geringe hierarchische Gefälle zwischen WF und Studierenden ermöglicht einen offeneren Umgang zwischen diesen und senkt die Hemmschwelle, Fragen zu stellen, die die Studierenden gegenüber den Dozierenden möglicherweise als bloßstellend empfinden (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 49 f.; Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2014, S. 232). WF agieren vermittelnd zwischen Dozierenden und Studierenden, indem sie von Ersteren die expliziten Anforderungen erfahren und diese noch einmal gezielt an Letztere herantragen können (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 50 f.). Oft sorgt die Anwesenheit von WF dazu, dass genaue Leitfäden für den Kurs verteilt werden, die wiederum den Studierenden

zugutekommen. Die Integration betreuter Schreibaufgaben in den Kurs vertieft auf natürliche Art und Weise die Kursinhalte, die damit besser verstanden werden. Vor allem aber wird dadurch die Schreibkompetenz der Studierenden gesteigert und das Schreiben frühzeitig begonnen, was insgesamt zu besseren Prüfungsleistungen führt und das Vorankommen der Studierenden fördert (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 51).

Im Folgenden soll nun anhand der Analyse zweier konkreter Einsätze von WF deren Umsetzung in den letzten Semestern untersucht werden. Das erste Beispiel wird ein Seminar mit fortgeschrittenen Studierenden behandeln und dabei den Schwerpunkt auf die Analyse von Planung und Ablauf legen. Daran anschließend soll anhand eines zweiten WF-Einsatzes der Fokus auf die inhaltliche Arbeit eines WF gelegt werden, indem untersucht wird, inwiefern Studienanfänger*innen ihre Texte mithilfe von Feedback überarbeitet haben.

2.2 Analyse eines WF-Einsatzes im Abschlusskolloquium

Für den Einsatz von WF für fortgeschrittene Studierende lässt sich als Beispiel ein zweimal durchgeführter Kurs aus dem Masterstudiengang Germanistische Literaturwissenschaft heranziehen. Die darin gemachten Erfahrungen validieren die oben beschriebenen Effekte des WF-Programms. Hierbei soll der Fokus auf der strukturellen Ebene liegen und die Flexibilität des Programms herausgestellt werden, das individuell auf die jeweiligen Studierendengruppen zugeschnitten wurde.

Das Seminar wurde im Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2018/19 mit derselben Lehrperson und derselben WF durchgeführt. Dabei handelt es sich um das Pflichtseminar „Vertiefungskolloquium Mediävistik“. Hier müssen die Studierenden ein Exposé zur geplanten Masterarbeit mit einem Umfang von 5–10 Textseiten mit Inhaltsverzeichnis und vorläufiger Bibliographie als Prüfungsleistung verfassen.

Entsprechend wichtig ist das Erlernen der prüfungsrelevanten Textsorte Exposé, die für gewöhnlich im Studium noch nicht behandelt wurde; deshalb lohnt sich der Einsatz von WF, die die Unterschiede zwischen Seminararbeit und Exposé vermitteln. Ziel des Kurses ist es dabei, mithilfe der Lehrperson ein inhaltlich sinnvolles Masterarbeitsthema zu entwickeln, während in Zusammenarbeit mit den WF die Textsorte vermittelt wird. Als WF wurde eine Doktorandin der Germanistik mit dem Schwerpunkt „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ eingesetzt, weil sie durch ihre Erfahrung mit der Textsorte besonders geeignet erschien und von der Dozentin angefragt worden war. Das Seminar wurde über zwei Semester begleitet, weswegen im Folgenden die Unterschiede der beiden Durchläufe, wo vorhanden, betont werden sollen.

Zunächst wurde die WF, wie im Programm vorgesehen, in der ersten Sitzung vorgestellt sowie ihre Funktion erklärt. Es wurde zudem darauf geachtet, dass zwischen Studierenden und WF eine vertraute Atmosphäre per Du entstehen konnte, um mögliche Hemmschwellen für das spätere Feedback zu senken. Für beide Kurse geplant waren zwei In-Class-Workshops von je 90 Minuten, von denen der erste zu Semesterbeginn das Verfassen eines Exposés thematisieren, der zweite, nach dem ersten Feedback der WF, sich aber nach den Wünschen der Studierenden richten sollte.

Der erste Kurs wählte den Workshop „Richtig zitieren in der Mediävistik“, der zweite Kurs einen Workshop zu „Roter Faden und Leseführung“. Die Wahl kann mit der jeweiligen Gruppenzusammensetzung erklärt werden, da im ersten Kurs die Mehrheit der Studierenden aus dem Vertiefungszweig „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ stammte und ihnen die Zitationsweise der Mediävistik entsprechend weniger vertraut war. Der zweite Kurs setzte sich aber hauptsächlich aus Studierenden des Vertiefungszweigs „Mediävistik“ zusammen, die mit der Zitationsweise bereits vertraut waren und eine überzeugende Struktur als ausschlaggebend für die Note ansahen. Daraus wird ersichtlich, dass auch fortgeschrittene Studierende am Ende des Masterstudiums noch sehr spezifische Bedürfnisse hinsichtlich der Schreibförderung haben können und darauf entsprechend eingegangen werden sollte. Diese inhaltliche Flexibilität wurde durch die bereits als notwendig beschriebene enge Zusammenarbeit von WF und Lehrperson ermöglicht.

Bei der Schreibaufgabe für die Kurse handelte es sich jeweils um eine erste Version des Exposés, die kurz nach Beginn der zweiten Semesterhälfte bei der WF per Mail abzugeben war. Die Abgabe war dabei vertraulich, nur für die WF bestimmt sowie nicht obligatorisch, aber stark von der Dozentin erwünscht. Jeweils ein bis zwei Exposés pro Sitzung wurden auch im Kurs selbst vorgestellt; dies hatte zur Folge, dass sämtliche Teilnehmenden in beiden Kursen auch eine erste Version bei der WF einreichten. Anhand der im Workshop gelernten und von der Dozentin vorgegebenen Kriterien wurde jeweils ein erstes Feedback innerhalb einer Woche an die Teilnehmenden zurückgeschickt. Dabei war es auch möglich, eine weitere Überarbeitung einzureichen. Diese Möglichkeit wurde in beiden Kursen intensiv genutzt, sodass schon vor Ende der Vorlesungszeit die Prüfungsleistung größtenteils erbracht wurde. Dadurch findet sich der Vorteil des WF-Programms bestätigt, das einen früheren Beginn des eigentlichen Schreibens als Grundlage für bessere Ergebnisse annimmt.

Das Feedback der WF bezog sich besonders auf den Aufbau und die Umsetzung der geforderten Bestandteile eines Exposés, aber auch auf Probleme bei Ausdruck, Zitation und Formatierung. Eine besondere Herausforderung stellten dabei die stilistischen Anforderungen der Textgattung dar, weil der stärker werbende Tonfall eines Exposés als schwierig empfunden wurde. Da schon im ersten Kurs auffiel, dass die für das Exposé notwendige überzeugende Selbstdarstellung aufgrund der eingebüten wissenschaftlichen Objektivität und Selbstkritik ein besonderes Hindernis bedeutete, wurde im zweiten Kurs im ersten In-Class-Workshop noch einmal besonders darauf Bezug genommen. Auch die Dozentin wurde von der WF auf diesen Umstand aufmerksam gemacht und konnte entsprechend mit den Studierenden verstärkt daran arbeiten, die Stärken des eigenen Exposés herauszustellen. Insofern zeigt auch das Feedback von WF gegenüber Dozierenden das Potenzial, die Lehre an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen und so zu verbessern (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 33); dies bestärkt den oben erläuterten Ansatz.

Insgesamt ließen sich in beiden Kursen deutlich gesteigerte Leistungen feststellen, da alle Teilnehmenden bestanden: Insbesondere Studierende im ersten Kurs, die zuvor den Kurs schon einmal nicht bestanden hatten, waren diesmal in der Lage, die

ECTS-Punkte zu erwerben. Das führte zur Wiederholung des WF-Programms bei gleicher Zusammenarbeit, die nach zwei Durchläufen aber durch eine Änderung der Studienordnung eingestellt wurde.

3 Inhaltliche Aspekte: Der literaturwissenschaftliche Essay bei Schreibnoviz*innen

Inhaltlich sollen die Gelingensfaktoren für den Einsatz von WF in literaturwissenschaftlichen Kursen anhand einer weiteren Veranstaltung aus dem Wintersemester 2019/20 untersucht werden: Die „Einführungsübung Spanische Literaturwissenschaft“ ist eine Pflichtveranstaltung für Studierende der Romanistik, die im zweiten (Bachelor) bzw. im dritten Fachsemester (Lehramt) angesiedelt ist. Neben den fachlichen Inhalten kommen die Studierenden hier erstmals im Studienverlauf mit dem wissenschaftlichen Schreiben im universitären Kontext in Kontakt, da als Prüfungsleistungen insgesamt vier literaturwissenschaftliche Kurzessays einzureichen sind.

Zwei der vier Essays fungierten als diejenigen Schreibaufgaben, auf die der WF den Studierenden jeweils eine Woche vor Abgabe der Essays beim Dozenten Feedback gab. Das Feedback auf den ersten Essay erfolgte schriftlich, das Feedback auf den zweiten erfolgte mündlich. Neun von elf Studierenden gaben den ersten Essay freiwillig beim WF ab.⁶ Im Folgenden soll ausgewertet werden, wie die Studierenden im Rahmen des ersten Essays, einer Lyrikanalyse, das schriftliche Feedback des WF umsetzten. Dazu werden wir die vom WF kommentierten Textstellen der ersten Version mit dem an den Dozenten gesendeten überarbeiteten Essay vergleichen,⁷ um der Frage nachzugehen, welche Aspekte literaler Kompetenz⁸ in der Anfangsphase des Studiums spezieller Förderung (auch durch WF) bedürfen.

Eine Vergleichbarkeit entsteht durch die Art der Kommentierung durch den WF: Das Feedback reagierte mithilfe von Leitfragen auf den Essay, wobei sowohl positive als auch negative Eindrücke exemplarisch durch nummerierte Textmarkierungen belegt wurden. Dadurch konnten die Studierenden die jeweiligen Anmerkungen an ihrem Text nachvollziehen. So wurde z. B. der folgende Satz (1) mit der Nummer 1 versehen und dann darauf im Feedback (2) Bezug genommen, woraufhin in der zweiten Version der Satz überarbeitet erscheint (3):

6 Bei diesem Kurs wurden keine In-Class-Workshops angeboten. Die Einführung in den Kurs und die übrigen Modalitäten entsprachen denen des Vertiefungskolloquiums Mediävistik.

7 Im Folgenden wird grundsätzlich von ‚Kommentaren‘ des WF gesprochen, auch wenn damit die konkreten Anmerkungen gemeint sind und nicht die Nutzung der Kommentarfunktion der entsprechenden Programme.

8 Unter dem Begriff der „Literalen Kompetenz“ vereinigt Feilke (2014) verschiedene Ebenen, die sich nicht allein auf die eigentliche Textproduktion beschränken: die Steuerungsebene („Wozu“-Kompetenzen, wie Werthaltung oder Motivation), die Prozessebene („Wie“-Kompetenzen, wie Schreib-Lese-Routinen oder Formulierungsverfahren) und die Resourcenebene („Was“-Kompetenzen, wie Textsortenwissen oder literales Lexikon).

1. *Ein Ereignis, das alles verändert.*
2. *Stilistisch bist du auf einem guten Weg, vor allem Satzverknüpfungen und Übergänge gelingen treffend. Teilweise wirkt dein Ausdruck aber noch journalistisch (Kom. 1), umständlich (Kom. 6) oder zu metaphorisch (Kom. 2).*
3. *Dieses Ereignis steht für den Beginn eines Kampfes gegen den vorherrschenden Rassismus.*

Die folgende Analyse bezieht sich ausschließlich auf die Kritikpunkte des WF. Dabei soll untersucht werden, auf welche Eigenschaften der Textsorte „literaturwissenschaftlicher Essay“ sich die Kommentare schwerpunktmäßig bezogen haben und inwiefern diese jeweils umgesetzt wurden.⁹ Dazu wurden die neun eingesandten Texte samt Feedbacks des WF ausgewertet; so wurden insgesamt 97 Textstellen ausgemacht, die in beiden Textversionen vorkommen und verglichen werden konnten. Die Anmerkungen sind dabei gemäß den Leitfragen bestimmten Kategorien (Tab. 1) zugeordnet.

Tabelle 1: Kategorien und Leitfragen für die Kommentierung des Essays

abstrakt	Kategorie	Leitfrage
Argumentative Strukturen		
1a	These	Inwiefern ist eine These klar argumentiert worden?
1b	Argumentation	Inwiefern werden Argumente logisch aufgebaut und am Text belegt?
Textaufbau		
2a	Einleitung	Welche Funktionen erfüllt die Einleitung (nicht)? ¹⁰
2b	Gesamtkonzeption und Leser*innen-Führung	Inwiefern ist der Text logisch nachvollziehbar?
2c	Fazit	Welche Funktionen erfüllt das Fazit / der Schluss (nicht)? ¹¹
Stilistik und Sprache		
3a	Ausdruck	Inwiefern ist der sprachliche Ausdruck angemessen?
3b	Orthographie und Interpunktionsfehler	Inwiefern weist der Text Mängel zwecks Orthographie und Interpunktionsfehler auf?
3c	wissenschaftl. Konventionen	Inwiefern werden die Standards für Zitationen (Stilblatt!) berücksichtigt?

9 Die im Rahmen der folgenden Analysen herangezogenen Methoden lehnen sich an qualitative Ansätze an; empirisch valide Aussagen sollen damit aber nicht getroffen werden. Vielmehr soll die Vorgehensweise als Gerüst dafür dienen, exemplarisch an den literaturwissenschaftlichen Essays Ursachen von Schreibproblemen bei Studienanfänger*innen auf den Grund zu gehen.

10 Als notwendige Bestandteile wurden dabei Hinführung zum Thema, Nennung von Autorin und Gedicht sowie eine Fragestellung oder These angenommen.

11 Fundamental für das Fazit wurde dabei eine Zusammenfassung der Ergebnisse angesehen; darüber hinaus wurde auf die Möglichkeit hingewiesen, die eigenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren oder einen Ausblick auf weiterführende Fragen zu formulieren.

Die Teilnehmenden erhielten jeweils zwischen 9 und 15 Kommentare mit Kritikpunkten (vgl. im Folgenden Tab. 2). Diese relativ hohe Differenz weist bei einem Mittel von 10,77 Kommentaren pro Teilnehmer*in jedoch keine allzu große Abweichung auf ($SD = 2,28$), was sich durch eine höhere Anzahl an Kommentaren zum sprachlichen Ausdruck (Kategorie 3a) erklären lässt, auf den insgesamt die größte Anzahl der Kommentare entfiel. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass der WF, wenn er einen Stil als nicht wissenschaftlich interpretierte, z. T. auf mehrere Einzelphänomene hinwies, wie aus dem obigen Beispiel (2) mit gleichzeitiger Bezugnahme auf drei unterschiedliche Kommentare ersichtlich wird. Keine größeren Probleme traten hingegen im Bereich der Orthographie und Interpunktions (Kategorie 3b) auf.

Tabelle 2: Anzahl der Kommentare (insgesamt/umgesetzt) nach Kategorie und Teilnehmer*in (TN)

TN-Nr.	Anzahl der Kommentare pro Kategorie / davon umgesetzt (+)										Σ	%				
	1a	1a+	1b	1b+	2a	2a+	2b	2b+	2c	2c+	3a	3a+	3b	3b+	3c	3c+
1	1	1	1	2	2	1	0	1	1	8	4	0	0	1	0	
2	1	1	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	9	
3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	5	2	2	0	1	0	
4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	3	2	1	1	0	9	
5	1	1	2	1	2	1	1	0	1	0	3	0	0	0	11	
6	1	1	0	0	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	10	
7	1	1	3	2	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	9	
8	0	0	3	3	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	6	
9	1	0	3	1	0	0	0	0	1	0	5	1	0	0	11	
Σ	8	7	17	11	12	9	8	3	9	30	14	5	2	8	2	97
%			87,50%		64,71%		75,00%		37,50%		33,33%		46,67%		40,00%	25,00%

Inhaltlich auffällig erscheint die Tatsache, dass in der Einleitung bei sechs von neun Essays keine klare Fragestellung oder These ersichtlich wurde und in zwei anderen Fällen kommentiert wurde, dass eine bestehende These in der Fragestellung weiter zugespitzt werden könnte. Das lässt darauf schließen, dass Noviz*innen im akademischen Schreiben dieses Textsortenmerkmal tendenziell unbekannt ist und darauf im Rahmen der Lehre ein spezieller Fokus zu richten ist. Wie bereits gezeigt, besteht ein weiteres Problemfeld im Bereich sprachlicher Ausdruck (Kategorie 3a), auf den im Rahmen der Vermittlung von akademischer Schreibkompetenz eingegangen werden muss. Der zweithöchste Wert wurde bezüglich der Argumentation (Kategorie 1b) erreicht, woraus ein dritter inhaltlicher Fokus für die Vermittlung literaler Kompetenzen in der hochschulischen Schreibdidaktik abgeleitet werden kann.

Auffällig ist weiterhin der individuelle Umgang der Teilnehmenden mit den Kommentaren: Die Quote der Umsetzung variiert stark zwischen 18 % und 90 % (Mittel bei 53 %), die Standardabweichung liegt bei 25 Prozentpunkten. Dies zeigt, wie unterschiedlich die Teilnehmenden mit den Kommentaren umgegangen sind.¹² Innerhalb der einzelnen Kategorien sind die Unterschiede mit einer Standardabweichung von 22 Prozentpunkten annähernd genauso groß. Aufschlussreich ist dabei, dass fast alle Teilnehmenden (8 von 9) den Kommentar zur Formulierung einer Forschungsfrage oder These (Kategorie 1a) und drei Viertel die Anmerkungen zur Gestaltung der Einleitung (Kategorie 2a) eingearbeitet haben, andere Kategorien, wie z. B. die Anmerkungen zu Fazit (Kategorie 2c) oder wissenschaftlichen Konventionen (Kategorie 3c), aber selten umgesetzt wurden. Kommentare zu Letzteren bezogen sich i. d. R. (7 von 8 Kommentaren) auf das Einhalten des Stilblattes des Instituts. Die Hypothese, dass eine Umsetzung aufgrund des höheren Arbeitsaufwandes seltener erfolge, kann durch zwei Beobachtungen entkräftet werden: Zunächst weist die verhältnismäßig niedrige Umsetzungsquote von Kommentaren in der Kategorie 3a, die größtenteils durch die Umformulierung einzelner Ausdrücke und Teilsätze umgesetzt werden könnten, darauf hin, dass der anzunehmende zeitliche Aufwand für die Überarbeitung keineswegs mit der Umsetzungswahrscheinlichkeit korreliert.

Des Weiteren zeigt eine genauere Sichtung der überarbeiteten Versionen, dass z. T. große Textteile neu geschrieben wurden, wie aus der Einleitung von TN 3 deutlich wird:

4. *Das zeitgenössische Gedicht „Flora númerica“ von der puerto-ricanisch-spanischen Dichterin Mara Pastor wurde 2016 in ihrem Gedichtband „Poemas para fomentar el turismo“ veröffentlicht. Es handelt von dem Rückgang engagierter Frauen, die gegen Diskriminierung kämpfen und den Folgen, die dies für alle Frauen hat.*
5. *Deine Einleitung umfasst Autorinnennennung und Titelangabe sowie eine kurze Rahmenangabe. Eine These oder Fragestellung wird leider nicht genannt, was wichtig für*

12 Quantitative Ansätze zur Klärung sind leider aufgrund der geringen Zahl der Proband*innen nicht möglich; aufschlussreich könnte aber eventuell die Korrelation zwischen der Umsetzungsquote und der endgültigen Qualität des Textes sein. Dazu müssten jedoch größere Datensätze in standardisierten Verfahren ausgewertet und sowohl die beim WF abgegebenen als auch die endgültigen Textversionen anhand einer normierten Bewertungsskala mit festen Items beurteilt werden.

- die Leser*innenführung wäre. Auch eine kurze Hinführung zum Thema wäre gut (1 Satz).*
6. *Sind Frauen zu unpolitisch geworden? Setzen sie die Errungenschaften, die Frauenrechtlerinnen vor Jahrzehnten erkämpft haben, dadurch aufs Spiel? Damit setzt sich auch die spanische Dichterin Mara Pastor in ihrem zeitgenössischen Gedicht „Flora númerica“ auseinander, das sie 2006 in ihrem Gedichtband „Poemas para fomentar el turismo“ veröffentlichte. In diesem Essay gehe ich der Frage nach, inwiefern Pastor darin den schrittweisen Rückgang der Frauenbewegung kritisiert. Im Folgenden werde ich zeigen, dass sie trotz der ausdrücklich nüchternen Form des Gedichtes Stellung bezieht. Es ist ein Weckruf, der ohne direkten Appell auskommt.*

Von der ursprünglichen Version (4) sind nach der Umsetzung des Kommentars (5) in der überarbeiteten Version (6) keine unveränderten Textbausteine übrig; der erste Satz aus Version (4) wurde zwar inhaltlich übernommen, aber sprachlich komplett neu realisiert. Zwar ergeben sich dadurch neue kritische Stellen – der Dichterin ist eine andere Nationalität und dem Gedicht ein anderes Publikationsjahr zugewiesen,¹³ die vorletzten zwei Sätze wirken durch den parallelen Aufbau und die doppelte Verwendung der in der Wissenschaftssprache umstrittenen ersten Person noch ungelenk –, der Kommentar wurde aber durch die Verdoppelung der Textmenge vollständig umgesetzt.

Daran wird zum einen wiederum ersichtlich, dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit offenbar nicht mit dem damit verbundenen Aufwand zusammenhängt und somit auch die niedrige Umsetzungsquote in der Kategorie 3c nicht damit erklärt werden kann. Möglicherweise spielt aber die Reihenfolge der Kommentare für deren Umsetzung eine Rolle: Im Rahmen der untersuchten Essays wurden die Kommentare immer in der Folge der oben aufgeführten Kategorien gegeben. Für den Datensatz entstand dabei eine Korrelation zwischen der Reihung der Kommentare und deren Umsetzungsquote von $r = .86$. Zudem nahmen die Teilnehmenden mehr Änderungen am Anfang ihres eigenen Textes als in dessen Verlauf oder am Schluss vor. Zwei erlei Konsequenzen sind aus diesem Befund für das Geben von Feedback zu ziehen, damit die Studierenden durch selbiges ihre literale Kompetenz steigern können: Aspekte, die besonders wichtig für die individuelle Verbesserung eines Textes sind, sollten zu Beginn einer Rückmeldung genannt werden. Eine andere Möglichkeit der erfolgreichen Implikation von Feedback wäre die schrittweise Erteilung von kürzeren Inputs, um eine höhere Umsetzungsquote zu erreichen.

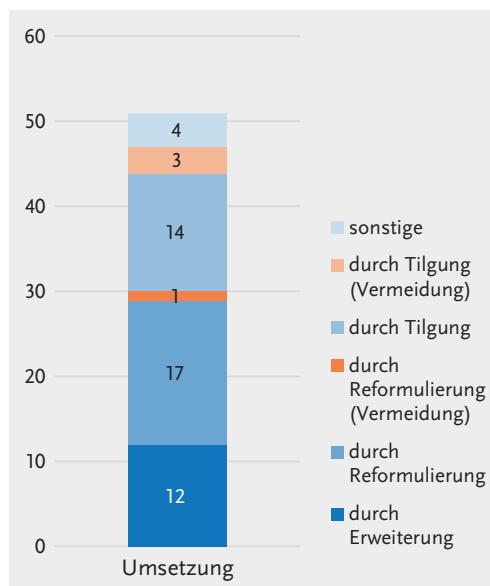
Zum anderen zeigt sich am obigen Beispiel (4–6), dass die Kommentare unterschiedlich berücksichtigt werden können: Einerseits wurde ein bisheriger Satz reformuliert, andererseits wurde die bestehende Einleitung erweitert. Eine dritte Umsetzungsmöglichkeit besteht in der Tilgung von bereits bestehendem Text, wie aus dem folgenden Beispiel ersichtlich wird:

13 Tatsächlich ist Mara Pastor Puerto-Ricanerin; eventuell wollte TN 3 darauf hinaus, dass sie spanischsprachig ist.

7. *Hiervon abgesehen, sind nur sehr wenig Stilmittel wie zum Beispiel Anaphern aufzufinden.*
8. *Aussagen ohne Gehalt in Bezug auf deine Gedichtanalyse (z. B. Kom. 5) sollten unbedingt vermieden werden.*

Die ursprüngliche, argumentativ aussageschwache Beobachtung (7) wurde auf den Kommentar (8) hin getilgt. Sonderformen bei der Umsetzung entstanden dadurch, dass Teilnehmende zwar auf einen Kommentar reagierten, durch eine Veränderung des Textes den kritisierten Punkt aber umgingen, was als Vermeidungsstrategie interpretiert werden kann (vgl. zum Umgang der Teilnehmenden mit Kommentaren im Folgenden Abb. 1).¹⁴ So wurde die folgende Aussage (9) auf den Kommentar (10) hin, dass eine Behauptung ohne weitere Erklärungen oder Textbezüge nicht wissenschaftlich sei, komplett aus dem Text getilgt:

9. *In der letzten Strophe wird ein Bezug zur Urknalltheorie hergestellt.*
10. *Aussagen wie Kom. 6 bedürfen zudem weiterer Erläuterung und eines Belegs am Text.*



Diese Form des Umgangs mit Kommentaren trat allerdings nur vier Mal und somit relativ selten auf. Die jeweilige Art der Umsetzung ist natürlich stark abhängig vom jeweiligen Kommentar des WF, wie aus den bisher betrachteten Beispielen ersichtlich geworden sein sollte.¹⁵ Dennoch zeigt gerade die fast gleichmäßige Verteilung der Umsetzungsarten Tilgung, Erweiterung und Reformulierung (Abb. 1), dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit nicht durch die Art des Kommentars beeinflusst wird.

Abbildung 1: Differenzierung des Umgangs der Teilnehmenden mit den Kommentaren: Umsetzung

14 Die entsprechenden vier Kommentare wurden bei der Auswertung als Umsetzung interpretiert, da so – wenn auch durch eine Vermeidung – der ursprünglich kritisierte Punkt aus dem Text entfernt wurde.

15 Der Stil des Feedbacks des WF ist insgesamt als direktiv zu bezeichnen. Aufschlussreich wäre sicher auch eine Untersuchung dazu, wie der Stil des Feedbacks sich auf die Umsetzung auswirkt; zu den verschiedenen Stilen von Feedback vgl. Straub 1996.

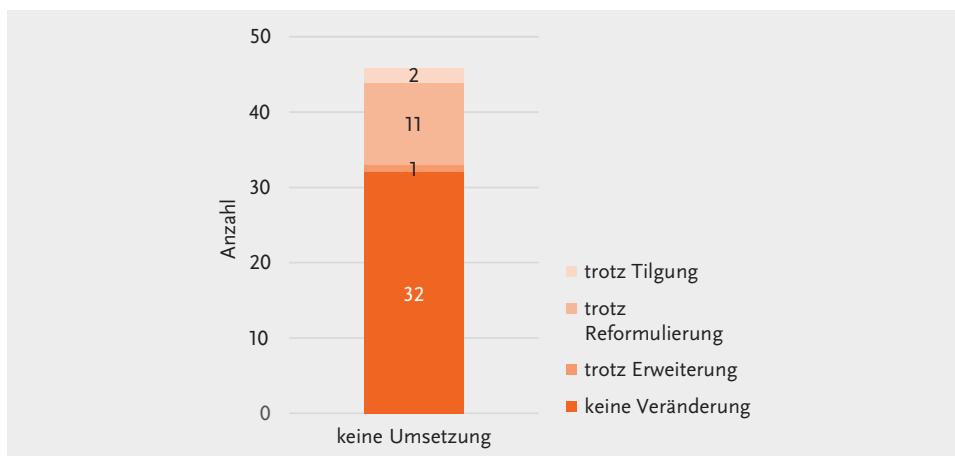


Abbildung 2: Differenzierung des Umgangs der Teilnehmenden mit den Kommentaren: keine Umsetzung

Weiteren Aufschluss darüber, wie die Teilnehmenden auf Feedback reagierten, gibt ein Blick auf die Fälle, in denen der Kommentar nicht erfolgreich umgesetzt wurde (vgl. Abb. 2): Von den 46 Fällen wurde immerhin 14-mal der Text redigiert – jedoch ohne ihn dabei zu verbessern, z. B.:

11. *Das in elf Strophen verfasste Gedicht lässt sich in vier Abschnitte einteilen.*
12. *Zum Teil signalisierst du bereits gut textintern den Aufbau deines Essays (z. B. Kom. 2), an anderen Stellen fehlt so ein Bezug, der erklärt, wie und warum du so vorgehest (z. B. Kom. 7: Warum nimmst du jetzt eine Gliederung in Abschnitte vor?).*
13. *Das in elf Strophen verfasste Gedicht lässt sich in vier kontrastive Abschnitte einteilen.*

Der ursprüngliche Text (11) entbehrt eines Bezugs zur Fragestellung; die Beobachtung kann so durch die Lesenden des Essays nicht in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden, wie der WF richtig feststellt (12, Kom. 7). Im Rahmen der Überarbeitung (13) wird das Wort „kontrastiv“ – wohl unter falscher Verwendung – hinzugefügt, was wenig Klarheit bringt: Widersprechen sich die einzelnen Teile im Gedicht? Hier wurde scheinbar auf einen Kommentar reagiert, da in dem Essay fast ausschließlich Stellen geändert wurden, die auch kommentiert waren, jedoch nicht zielführend. Da das Feedback schriftlich erfolgte und keine Nachfragen vonseiten der Teilnehmenden gestellt wurden, bleibt offen, warum der Kommentar nicht korrekt umgesetzt wurde. Die relativ hohe Zahl solcher gescheiterten Umsetzungsversuche, mit immerhin 14,6 % Anteil an der Gesamtzahl der Kommentare, macht deutlich, wie wichtig es ist, dass im Rahmen von Feedback durch WF auch abgesichert wird, ob die Anmerkungen richtig verstanden wurden.¹⁶ Eventuell lässt sich dadurch auch die hohe Zahl der kommentierten Textstellen erklären, die überhaupt nicht verändert wurden (fast ein

¹⁶ Zu den Vor- und Nachteilen einer asynchronen Onlineberatung vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters et al. 2013, S. 126–128; Ryan & Zimmerelli 2010, S. 76–81. Zu Formen der Onlineberatung in Deutschland und möglichen Verbesserungen vgl. Dreyfürst, Dieter & Fassing 2014, S. 324–328.

Drittel der Gesamtkommentare). Diese Annahme relativiert die zunächst niedrig wirkende Umsetzungsquote von 52,58 % (vgl. Tab. 2). Zudem wurde von den Teilnehmenden dem Dozenten gegenüber nach dem Erhalten des Feedbacks mehrfach der Wunsch geäußert, alle abzugebenden Essays vom WF gegenlesen zu lassen; die individuelle Nutzenerfahrung mutet also höher an, als die bloße Auswertung der Texte vermuten lässt, und kann somit auch auf die Motivation der Schreibenden wirken – einen Faktor, der als basal für literale Kompetenz gilt (vgl. Feilke 2014, S. 44–46).

4 Erfolgsfaktoren beim Einsatz von Writing Fellows

Abschließend möchten wir aus den Beobachtungen der zwei unterschiedlichen Analysen von Einsätzen aus unserem WF-Programm Schlüsse ziehen, worauf beim Einsatz von WF besonders geachtet werden muss:

- Es hat sich gezeigt, dass besonders die Kommunikation zwischen WF und Dozierenden neue Impulse für die Lehre geben kann; so können schreibdidaktische Problematiken sichtbar gemacht und auf selbige durch Anpassungen in der Kurskonzeption reagiert werden. Dafür ist der regelmäßige und aktive Austausch zwischen WF und Dozierenden auch während des Semesters unbedingt vonnöten.
- Bei Schreibnoviz*innen müssen vor allem drei Aspekte akademischen Schreibens explizit hervorgehoben werden: Formulierung einer Fragestellung/These (bereits in der Einleitung), das sprachliche Register „wissenschaftliches Deutsch“ und Argumentationsstrukturen. Besonders das Beherrschene der letzten beiden Punkte wird von Lehrenden i. d. R durch die Hochschulzulassung als gegeben vorausgesetzt. Die Auswertung der Texte hat aber ein anderes Bild ergeben, auf das entsprechend reagiert werden muss: Literale Kompetenz muss in allen Phasen des Studiums expliziter vermittelt werden. Extracurriculare Programme wie WF können eine Ergänzung bieten, aber nicht die alleinige Lösung sein.
- Ein entscheidender Faktor für die Umsetzung des Feedbacks besteht darin, ob die Studierenden es tatsächlich verstanden haben. Die Kommunikationssituation für solche Kommentare sollte deswegen nicht einseitig sein, wie es beim schriftlichen Feedback der Fall ist, sondern sollte durch Gespräche erweitert werden, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen.
- Weiterhin müssen WF in Feedbacktechniken sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Bereich entsprechend geschult und evaluiert werden. Besonders hervorzuheben ist hier auch nochmals die Beobachtung, dass die Reihenfolge der Feedbackpunkte einen großen Einfluss auf deren Umsetzung hatte.
- Im Idealfall kann durch extracurriculare Programme wie die WF auch die Schreibmotivation der Studierenden gesteigert werden; da es sich dabei um einen basalen Faktor für literale Kompetenz handelt, sollte auch dies entsprechend berücksichtigt werden.

Literatur

- Adami, K., Brinkschulte, M. & Grieshammer, E. (2018). Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 39–64. Bielefeld: wbv Media.
- Breuer, E. & Karsten, A. (2018). Die Kölner Adaption des Writing Fellow-Programms. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 119–126. Bielefeld: wbv Media.
- Dreyfürst, S., Dieter, S. & Fassing, D. (2014). Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagenexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 321–335. Opladen/Toronto: Barbara Budrich UTB.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dreyfürst, S. & Opitz, L. (2018). Die Writing Fellow-Programme in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main. Eine Zwischenbilanz in Zahlen. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 25–37. Bielefeld: wbv Media.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In ders. & T. Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*, 33–53. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2018). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Regagnon, D. R. & Bromley, P. (2011). What Difference Do Writing Fellows Programs Make? *The WAC Journal*, 22, 41–63.
- Römer-Nossek, B., Rismondo, F. P., Pokitsch, D., Entringer, N., Kaur, J., Macho, C., Unterpertinger, E. Z. & Schoissengeyer, L. (2018). Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hg.), *Wissenschaftlich Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, 219–240. Münster/New York: Waxman.
- Ruggles Gere, A., Knutson, A. V., Limlamai, N., McCarty, R. & Wilson, E. (2018): A Tale of Two Prompts: New Perspectives on Writing to Learn Assignments. *The WAC Journal*, 29, 147–188.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford.
- Straub, R. (1996). The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of „Directive“ and „Facilitative“ Commentary. *CCC*, 47(2), 223–251.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich UTB.

Autorin und Autor

Lilli Hözlhammer und Luis Schäfer arbeiten am Schreibzentrum der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der LMU München.

Kontakt: schreibzentrum@lrz.uni-muenchen.de