

JoSch



Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit

Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Gastherausgebende

Nora Hoffmann,
Dagmar Knorr

JoSch



Abo-Service JoSch

Der **Abo-Service JoSch** informiert Sie, wenn die neue JoSch im Online-Archiv hochgeladen wurde. So können Sie schon vor Erscheinen der Printausgabe die neue JoSch lesen.

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

wbv.de/josch/abo-service

JoSch

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit

Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Gastherausgebende

Nora Hoffmann, Dagmar Knorr

Herausgebende: Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus, Nora Hoffmann (Gastherausgebende), Dagmar Knorr (Gastherausgebende)

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

Beirat: Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Hans Krings, Swantje Lahm, Anika Limburg, Kirsten Schindler, Ruth Wiederkehr

Double-blind Peer-Review: Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen: Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Titelbild: Christine Lange, Berlin

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen: Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2701-066X
Best.Nr. JOS2101

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2101W

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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.

Inhalt

Nora Hoffmann & Dagmar Knorr

Vorwort	4
---------------	---

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit

Fridrun Freise, André Kopischke & Nikolas Oubaid

Schreibzentrumsarbeit partizipativ evaluieren: Vom Ziel zur Auswertung ...	6
--	---

Christina Korenjak, Monika Raffelsberger-Raup & Stephanie Stegfellner

Institutionelles Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Rückblick und Evaluation einer durchgeführten Maßnahme	18
---	----

Bettina Enghardt & Lefkothea Sinjari

Die Gruppendiskussion als innovatives Evaluationstool im Writing Fellow- Programm	29
--	----

Vanessa Geuen & Ute Henning

Qualitätsmanagement am SchreibCenter der TU Darmstadt – ein Erfahrungsbericht	39
--	----

Daniel Graziadei & Susanne Meisch

Evaluation & Feedback: Instrumente für Wachstum und Qualitätssicherung	47
--	----

Marcela Hubert & Frano P. Rismondo

Schreibtag mit moderierten Pausengesprächen	55
---	----

Daniel Bella

Affektive Lernziele in der Schreibdidaktik?	63
---	----

Andrea Karsten

(Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion. Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden	72
--	----

Forum

Susanne Klug

Qualitätssicherung: Anregungen für die Arbeit an Schreibzentren	82
---	----

Vorwort

Nora Hoffmann & Dagmar Knorr

Die Zahl der Schreibzentren im deutschsprachigen Raum ist in den letzten Jahren beständig gewachsen, woraus sich ein Anspruch auf Professionalisierung und qualitativ hochwertige, forschungs- und evidenzbasierte Arbeit entwickelte. Einen Einstieg in das Thema Qualitätssicherung und Evaluation an Schreibzentren bildet dieses Themenheft. Es enthält Beiträge zu konkreten Evaluationsmaßnahmen bis hin zu theoretischen Reflexionen der Evaluation und des Qualitätsbegriffs in Schreibzentren. Abgerundet wird der Band von einer Rezension zum Thema Qualitätssicherung und -management an Hochschulen.

Gerade mit Blick auf die Rezension, die das gesamte breite Feld des Qualitätsmanagements im Hochschulkontext mit seinen aktuellen Anforderungen und Möglichkeiten abbildet, wird deutlich, dass Schreibzentren in diesem Bereich vielfach noch in den Kinderschuhen stecken. Schreibzentren werden jedoch künftig ebenso wie andere Hochschulinstitutionen verstärkt darauf angewiesen sein, ihre Legitimität nachzuweisen bzw. sich dem gängigen Evaluationstrend anzuschließen. Da wir davon überzeugt sind, dass unsere Arbeit positive Auswirkungen auf Studierende, Lehrende und teilweise gesamte Hochschulen hat, möchten wir uns dafür aussprechen, diese stärker und wissenschaftlich fundiert sicht- und kommunizierbar zu machen. Evaluationen oder gar Wirksamkeitsmessungen in der Schreibzentrumsarbeit stellen hohe Anforderungen, da zahlreiche Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind. Es bedarf also der Entwicklung spezieller Evaluationskonzepte und -instrumente für schreibdidaktische Ansätze. Hier besteht ein Desiderat. Begleitet werden sollte dieser Prozess von grundlegenden Diskussionen um Begriffsverständnisse von Qualität in der Schreibzentrumsarbeit und um ihre Messbarkeit. Wir plädieren dafür, sich auf dieses Feld einzulassen und gezielt die Expertise von Qualitätsmanagement-Institutionen und der empirischen Bildungsforschung einzuholen, um diesen Prozess gemeinsam mit professionellen Kooperationspartner*innen aktiv zu gestalten und so gleich doppelten Nutzen für unsere Arbeit zu ziehen: sie zu legitimieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Im Einzelnen finden sich folgende Beiträge:

Freise/Kopischke/Oubaid zeichnen die Entwicklung eines Evaluationsinstruments im Rahmen einer partizipativen Evaluation in Kooperation von Evaluationsexpert*innen mit Mitarbeitenden von Schreibprojekten nach. Die für diese Art der Evaluation notwendige Zielbestimmung erfolgte mit der Zielbezugsbaummethode. Die Faktorenanalyse der empirischen Daten führt zu Dimensionen, die für die Verbesserung von Angeboten genutzt werden können.

Korenjak/Raffelsberger-Raup/Stegellner zeichnen den fünfschrittigen Prozess eines institutionellen Literacy Management-Prozesses nach, der darauf zielt, durch Aufgabenarrangements das Schreiben in der Lehre zu institutionalisieren. Die Evaluationsergebnisse zum Prozess selbst und ersten Umsetzungsmaßnahmen sind ermutigend, zeigen jedoch weiteren Entwicklungsbedarf.

Enghardt/Sinjari behandeln die Gruppendiskussion als Teil der Mixed-Methods Evaluation des Writing Fellow-Programms an der Universität Göttingen. Neben der Methodenvorstellung geben sie Einblicke in die konkrete, bisher einmalige Durchführung und präsentieren erste Ergebnisse.

Geuen/Henning beschreiben Evaluationsinstrumente, deren Einsatz, Nutzen und Grenzen für folgende Bereiche der Arbeit des SchreibCenters der TU Darmstadt: Schreibberatung, Schreibworkshops und die Weiterbildung „Schreibberatung und Schreibtraining“. Zudem nehmen sie die für Schreibzentrumsarbeit zentrale Zusammenarbeit in einem Team kollaborativ Lernender als Teil des Qualitätsmanagements in den Blick.

Graziadei/Meisch legen dar, wie an der LMU München Evaluationen verschiedener Angebote des Schreibzentrums als Qualitätssicherungsmaßnahme und als Argumente in strategischen Finanzierungsverhandlungen genutzt werden. Darüber hinaus thematisieren sie die Chancen und Herausforderungen, die sich durch die Digitalisierung von Befragungen ergeben.

Hubert/Rismondo stellen das Format des Schreibtags, seine digitale Variante sowie deren Evaluation durch ein Fokusgruppeninterview vor. Als größte Schwierigkeit bei der Umstellung in eine Online-Variante erwies sich die Wiederherstellung des persönlichen Austauschs zwischen Teilnehmenden. Chat und moderiertes Pausengespräch konnten hier erfolgreich Abhilfe schaffen.

Bella setzt sich in seinem Beitrag als Ergänzung zur verbreiteten Taxonomie kognitiver Lernziele mit der weniger ausgereiften und teils kritisierten Taxonomie affektiver Lernziele von Krathwohl, Bloom und Masia auseinander. Diese stellt Abstufungen der affektiven Internalisierung von Werten dar und kann an Schreibzentren die Reflexion über angestrebte Ziele anregen.

Karsten regt in ihrer Reflexion dazu an, sich bei der Konstruktion eines Qualitätsbegriffs für Schreibzentrumsarbeit die Vielstimmigkeit der Diskurse bewusst zu machen, die in ein Qualitätskonzept eingehen. Sie ruft Schreibforscher*innen dazu auf, die eigene Positionierung in diesen Diskursen kritisch zu hinterfragen.

Klug rezensiert einen Sammelband zu Qualitätsmanagement an Hochschulen mit Fokus auf dessen Anwendbarkeit und Nutzen für Schreibzentren.

Wir wünschen eine aufschlussreiche und inspirierende Lektüre!

Nora Hoffmann, Dagmar Knorr und das Team des JoSch

Schreibzentrumsarbeit partizipativ evaluieren: Vom Ziel zur Auswertung

Fridrun Freise, André Kopischke & Nikolas Oubaid

Abstract

Wie partizipative Zusammenarbeit zwischen Schreibzentrum und begleitendem „Wirksamkeitsanalyse“-Projekt gestaltet werden kann, zeigt dieser Artikel. Vorgestellt werden das Konzept der Praktischen Partizipativen Evaluation, der Zielfindungsprozess als Grundlage für die Evaluation sowie die Entstehung eines Erhebungsinstruments aus einem übergreifenden Evaluationskonzept: Durch Zuhilfenahme von statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) wird gezeigt, wie aus einer quantitativen Erhebung von Studierenden- und Daten zum selbst wahrgenommenen Schreibkompetenzzuwachs der Teilnehmenden Weiterentwicklungspotenziale für die Schreibzentrumsarbeit identifiziert werden können.

Einleitung

Für den erfolgreichen Evaluationsprozess eines Schreibzentrums empfehlen Ellen Schendel und William J. Macauley (2012: 82) die Reflexion der Zentrumsarbeit zur Aufdeckung der zugrunde liegenden Werte. Auf dieser Basis ein Evaluationsinstrument selbst zu entwickeln, ist aufwendig, ermöglicht aber auf den zu evaluierenden Gegenstand zugeschnittene Lösungen. Das Schreibzentrum (SZ) des Universitätskollegs der Universität Hamburg hatte die Möglichkeit, begleitet durch den Projektbereich Wirksamkeitsanalyse (WA) des Universitätskollegs, partizipativ Evaluationsinstrumente zu entwickeln, die genau auf die Bedarfslage des erst seit 2017 zentral arbeitenden Schreibprojekts zugeschnitten sind. In diesem Beitrag sollen zentrale Schritte und Methoden des Entwicklungsprozesses sowie der Effekt für Monitoring und Weiterentwicklung der Schreibzentrumsarbeit beschrieben und anhand einer beispielhaften Instrumentenentwicklung expliziert werden.

Nachdem in der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre im Universitätskolleg (UK)¹ vier Schreibprojekte in drei Fakultäten tätig waren, sollte das mit der zweiten Förderphase² eingerichtete SZ ein universitätsweites und zentral sichtbares Angebot ausbringen. Das Konzept des SZs integriert neben dem disziplinübergreifenden Programm spezifische Angebote für insbesondere vier assoziierte Fakultäten. Für die neue Institution galt

1 Die erste Förderphase des UK lief von 2012–2016.

2 Die zweite Förderphase des UK lief von 2017 bis Ende 2020.

es, ein Evaluationskonzept zu entwickeln, mit dem sich nicht nur Nutzung und Erfolg des Angebots erheben, sondern auch die zentralen fachübergreifenden Angebote genauso wie die dezentral organisierten fachspezifischen Angebote qualitativ auswerten lassen, um diese zu optimieren und schreibdidaktisch zu analysieren.

Diese Entwicklung von Evaluationskonzept und -instrumenten erfolgte in partizipativer Zusammenarbeit mit der WA, die nach erfolgreicher Kooperation zwischen den Schreibwerkstätten und dem Team der damaligen „internen Evaluation“ in der ersten Förderphase des UK (vgl. Kopischke/Arnold 2016) fortgesetzt wurde. Für die zweite Förderphase erweiterte die WA ihre Unterstützungs- und Beratungsleistungen im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung, die den teilnehmenden Projektbereichen wie dem SZ half, mittels interner und formativer Evaluationen ihre Projektangebote zu reflektieren, bei Bedarf anzupassen und weiterzuentwickeln (vgl. Brase/Kopischke 2018).

In dem vorliegenden Beitrag sollen zunächst kurz das wissenschaftliche Selbstverständnis des partizipativen Begleitprozesses und die Zielbezugsbaummethode als zentrales Begleit- und Arbeitsinstrument vorgestellt werden. Anschließend wird am Beispiel der Auswertung eines Fragenblocks zur Selbsteinschätzung des Schreibkompetenzzuwachses der an Schreibzentrumsangeboten teilnehmenden Studierenden aus einer Post-hoc-Befragung die inhaltliche Auswertungsarbeit vorgestellt.

Praktische Partizipative Evaluation (P-PE)

Das Team der WA folgt einem Verständnis, das Dorothea Schemme wie folgt beschreibt:

„Wissenschaftliche Begleitung soll und will keine Zuschauerforschung betreiben, Informationen nur ‚abziehen‘, um andere zu kontrollieren und zu bewerten, sondern sich auch reflexiv gestalterisch einbringen und am Entwicklungsprozess beteiligen, um im Dialog mit Bildungspraktiker(inne)n und zuständigen Stellen akademisches und praktisches Wissen in Verbindung zu bringen i. S. v. wechselseitigem Lernen.“ (Schemme 2017: 30)

Mit dieser Ausrichtung ist wesentlich individuellere Begleitung möglich, als zentrale Evaluationsstellen an Universitäten üblicherweise leisten können. Um die Erkenntnisse aus den Evaluationen eng an den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Programme und Projektbereiche – also z. B. des SZs – auszurichten, konzeptionierte die wissenschaftliche Begleitung ein Vorgehen, das auf Partizipation und Nützlichkeitsfokussierung setzt. Das Vorgehen des Evaluationsteams, die einzelnen Evaluationen im Sinne und nach den Bedarfen der Projektbereichsmitarbeitenden, *als primär Nutzende*, anzulegen, lehnt sich stark an den Rahmungen der Nützlichkeitsfokussierten Evaluation (N-FE) von Michael Q. Patton an (vgl. Patton 2008). Hierbei hilft es, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht damit beauftragt ist, im Sinne einer Kontrollinstanz die Projektbereiche gegenüber den

Mittelgeber*innen oder der Geschäftsführung des UKs zu bewerten. Dabei folgt die Begleitung der Projektbereiche durch die WA durchgehend den Grundsätzen der Partizipativen Evaluation (P-PE) nach King (2012): Erstens werden die Projektakteur*innen, Entscheidenden, Teilnehmenden, die nicht über die Fähigkeiten von professionell Evaluierenden verfügen, bei allen Evaluationsaktivitäten und Ergebnissen beteiligt, obwohl diese zweitens normalerweise nicht mit solchen Aufgaben betraut sind. Drittens sollte dieser Einbezug so strukturiert sein, dass durch die P-PE das Programm verbessert wird, da die Beteiligten in evaluative Denkweisen eingeführt werden (King 2012: 202f.). Diese Vorgehensweise führte zu einer Verschränkung der verschiedenen Expertisen im Prozess der Zusammenarbeit zwischen WA und Projektbereich (vgl. Kopischke/Trommeter 2021).

Im Verlauf der P-PE des SZs wurden mit Beteiligung aller Teammitarbeitenden die zentralen Ziele der auf Verstetigung angelegten zentralen Institution transparent offengelegt, systematisiert und ausdifferenziert. Hierbei galt zu beachten, dass das SZ als fachübergreifendes Angebot konzipiert ist, das gleichzeitig dezentral disziplinspezifische bedarfsgerechte Formate für die Fakultäten entwickelt und ausbringt. Für die zentralen und dezentralen Angebote wurden spezifische Dokumentationsformen und Evaluationsinstrumente entwickelt, die den Beitrag des jeweiligen Formats für den Projekterfolg erheben. Schließlich wurde 2019 das Instrumentarium durch eine die zentralen Angebote betreffende Post-hoc-Befragung ergänzt, um rückblickend die Wirkung der Angebote über eine Selbsteinschätzung der Studierenden zu erfragen. Hierbei diente die aktualisierte Zielsystematik als wesentliche Grundlage zum Re-Design des Instrumentes. Die verwendete Zielbezugsbaummethode wird nachfolgend vorgestellt.

Notwendigkeit des Zielbezugs und die Zielbezugsbaummethode

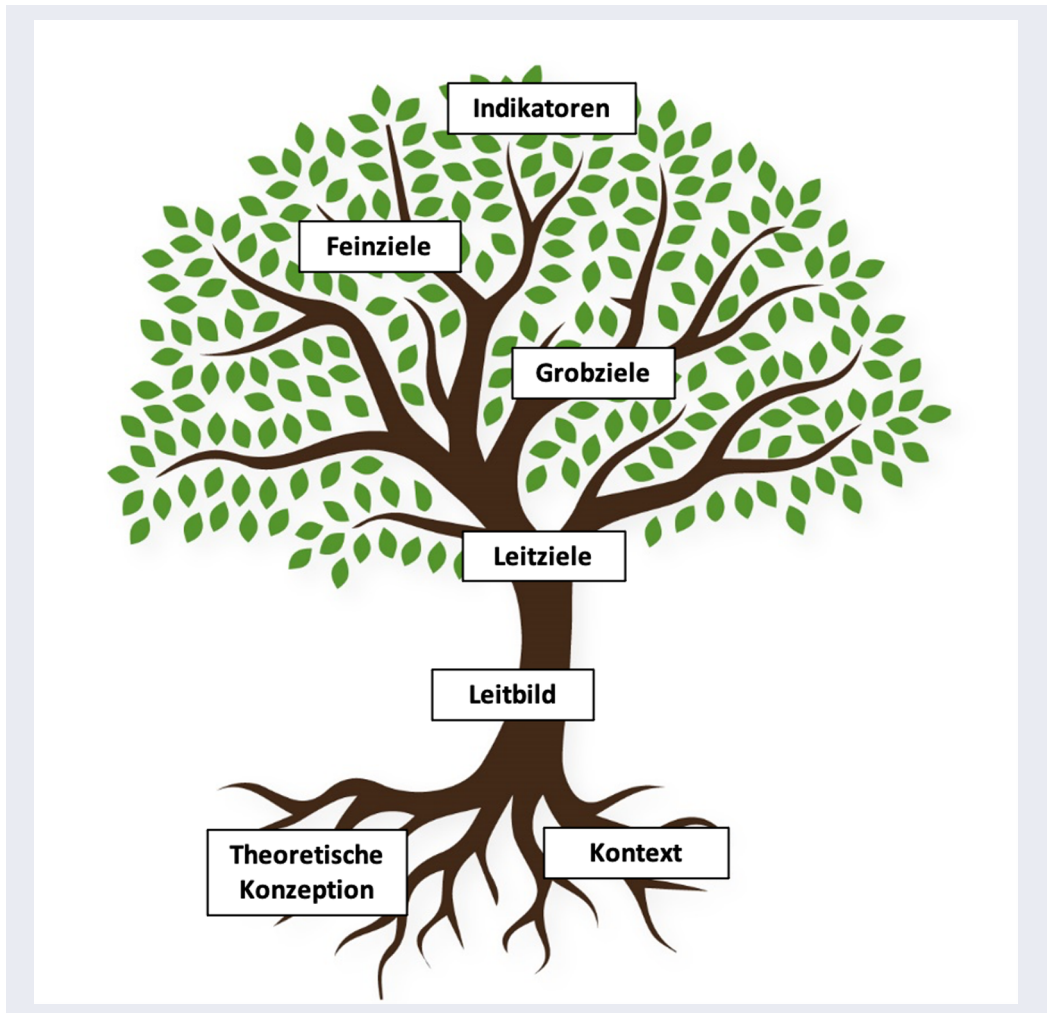
Die explizierten und konkretisierten Ziele bilden den „Ausgangspunkt für jedes seriöse Evaluationsvorhaben“ (Atria/Reimann/Spiel 2006: 574) und in ihren Ausformulierungen die „Voraussetzung für eine Überprüfung der Zweckerreichung und für die systematische Evaluation von Programmen, Projekten und Maßnahmen“ (Beywl/Schepp-Winter 1999: 6). Dazu ist es notwendig, „dass die Merkmale und Ziele der Intervention konkretisiert und messbar gemacht werden“ (Bortz/Döring 2006: 97), um die für die Überprüfung der Zielerreichung notwendigen Soll-Werte von Erfolgskriterien auf dieser Basis festzulegen (vgl. Stockmann 2007).

Der Prozess der Zielexplication erfolgt in drei Phasen, wie Atria, Reimann und Spiel (2006: 579) beschreiben: Nach einer Klärung (1), welchen Funktionen oder Zwecken die Evaluation dienen soll, werden die Projektbereichsziele eruiert, festgestellt und anschließend konkretisiert (2). Aus diesen sind dann die für die jeweiligen Maßnahmen relevanten Evaluationsziele auszuwählen, Indikatoren und Bewertungskriterien festzulegen und Erhebungsmethoden zu bestimmen (3).

Eine Möglichkeit, Ziele zu explizieren und nachfolgend zu überprüfbaren Indikatoren auszuarbeiten, bieten hierarchische Zielbezugssysteme wie etwa der Programmbaum von Univation (Bartsch/Beywl/Niestroj 2016) oder die von der WA verwendete Zielbezugsbaummethode (Kopischke/Oubaid/Trommeter i. Vorb.).

Abbildung 1

Zielbezugsbaum nach Kopischke/Trommeter (i. D.)



Bei der Zielbezugsbaummethode bilden die theoretische Konzeption und relevanten Kontextfaktoren das Wurzelwerk, auf dem ein Projekt aufsetzt, und die Bedingungen dafür, unter welchem Leitbild sich das Projekt entwickelt. Aus diesem Leitbild (Stamm), das sich oftmals in den Projektanträgen findet, können Leitziele extrahiert werden. Dabei entsprechen die Leitziele langfristigen Zukunftszielen und finden sich häufig in den Anträ-

gen (Hauptäste). Hieraus lassen sich Grobziele (Seitenäste) ableiten, die bereits konkrete zielorientierte Schwerpunkte beschreiben und sich damit auf bestimmte Tätigkeitsbereiche beziehen. Feinziele (Zweige) wiederum ergeben sich aus den Grobzielen und verbinden konkretisierte Schwerpunkte mit Angeboten, das heißt, dass sie die angestrebten Zielzustände der einzelnen Projektaktivitäten beschreiben. Daraus können Indikatoren (Blätter) entwickelt werden, die die Bewertungsdimensionen konkretisieren und damit aufzeigen, was beobachtet oder erfragt werden sollte, damit das Feinziel als erreicht betrachtet werden kann. Die Indikatoren bieten damit eine Richtschnur für die Formulierung von konkreten qualitativen und quantitativen Fragestellungen.

Konkrete Zusammenarbeit

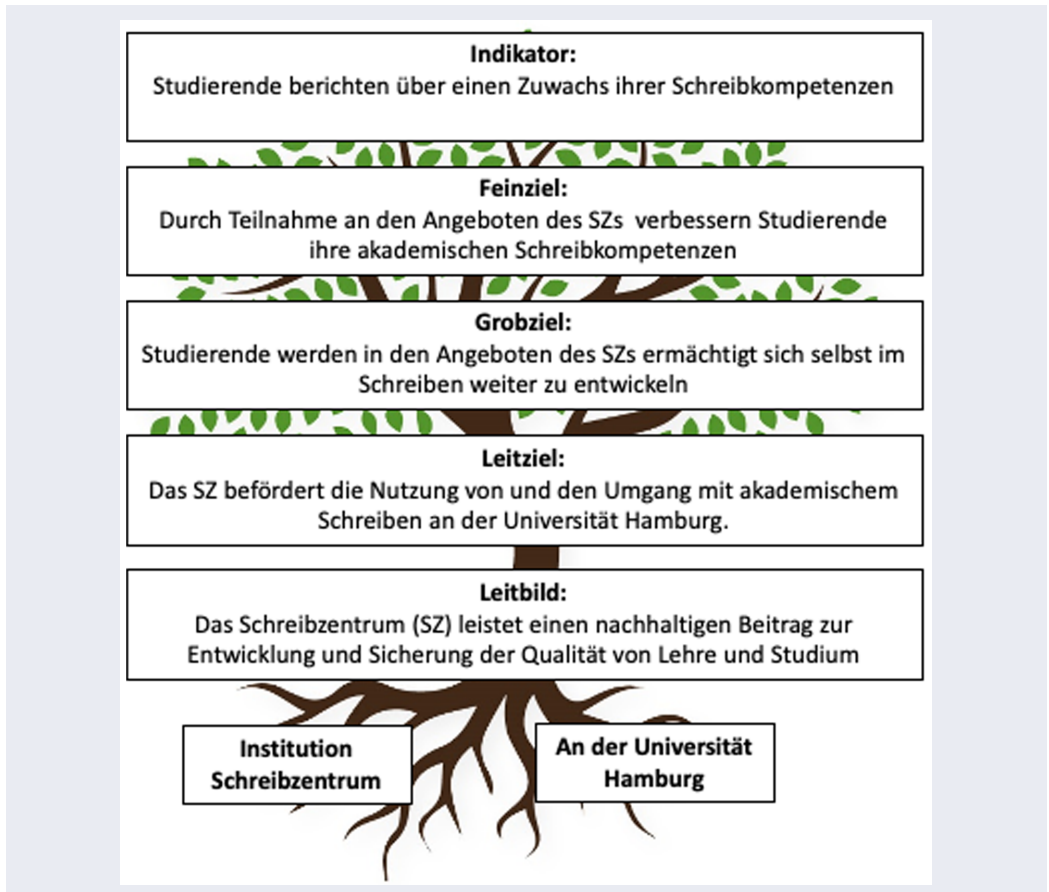
Die erste Version des Erhebungsinstrumentes entstand in der ersten Förderphase als Gemeinschaftsprojekt der vier unabhängig arbeitenden, mit akademischem Schreiben befassten Teilprojekte – der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, dem Schreibzentrum für Studierende³, den Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften sowie der Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten. Sie erarbeiteten mit der damaligen Zielbaummethode (Kopischke/Arnold 2014) ihre zugrunde liegenden gemeinsamen Ziele, benannten die Zielgruppen und die Maßnahmen, mit denen die verschiedenen Ziele verfolgt wurden. Die Schreibprojekte arbeiteten ihre unterschiedlichen Leitziele bis auf Indikatorenebene aus. Bei der gemeinsamen Arbeit mit der Zielbaummethode fand zwischen den Schreibprojekten ein Verständigungsprozess statt, bei dem die ursprünglich aus der Projektperspektive formulierten Ziele zu konsensfähigen Zielen abstrahiert wurden, die zu einer übergreifenden Systematik zusammengeführt wurden. Aus dieser Systematik entwickelte sich eine inhaltlich breite Anzahl an Indikatoren bzw. Items, die verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens messen, wie z. B. „Die Teilnahme an den Angeboten hat dazu beigetragen, dass ich ... mehr Selbstvertrauen beim Schreiben habe“ oder „... Zeit für Texte sinnvoll planen kann“. Auf diese Weise entstand ein Bottom-up entwickelter Fragebogen mit einer Itemgruppe zur Selbsteinschätzung des durch die Projektangebote angestoßenen Zuwachses an Schreibkompetenz der teilnehmenden Studierenden.

Im SZ der zweiten Förderphase fiel die Entscheidung, die Itemgruppe zur Selbsteinschätzung des Schreibkompetenzzuwachses in die 2019 geplante Post-hoc-Befragung zu integrieren – zum einen um eines der Schreibzentrumsleitziele – „akademisches Schreiben an der UHH besser nutzen (können)“ – zu evaluieren. Die Einbindung in das Zielbezugssystem des SZs wird in Abbildung 2 verdeutlicht. Zum anderen bot dies die Gelegenheit, den Schreibkompetenzzuwachs inhaltlich zu analysieren, um auf dieser Basis Folgerungen für die didaktische und schreibwissenschaftliche Arbeit zu gewinnen.

3 Das Teilprojekt „Schreibzentrum“ ist nicht identisch mit dem heutigen Hamburger Schreibzentrum.

Abbildung 2

Exemplarischer Zielbezug für das Schreibzentrum



Die von der WA übernommene Auswertung der Evaluationsdaten des Fragebogens aus der ersten Förderphase, in der sich ein Analysemodell für die weiterführende Auswertung von Folgeevaluationen auf Basis desselben Fragebogens andeutet, soll im Folgenden mit der Faktorenanalyse vorgestellt werden.

Faktorenanalyse und empirische Befunde

Der Begriff „Faktorenanalyse“ beschreibt in der Sozialforschung als Oberbegriff eine Vielzahl von Verfahren. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die für diese Untersuchung als relevant erachteten Aspekte.⁴ „Die Faktorenanalyse ist ein datenreduzierendes

⁴ Für weitere Ausführungen zur Faktorenanalyse vgl. bspw. Backhaus et al. (2016: 385 ff.), Moosbrugger/Schermelleh-Engel (2008: 307 ff.) oder Bortz (1999: 495 ff.).

Verfahren“ (Bortz 1999: 497) mit dem Ziel, Variablen bzw. Items anhand „[...] ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen [zu klassifizieren]“ (Bortz 1999: 496) und somit zu verdichten. Aufgrund dieser Verdichtung kommt es zu einem Informationsverlust in den Daten, welcher in einem gewissen Maße toleriert wird, da eine große Anzahl an Items letztendlich durch eine (deutlich) geringere und vor allem übersichtlichere Anzahl an sog. „Faktoren“ dargestellt werden soll. Für das SZ ergab sich somit folgende Fragestellung: Können die von dem SZ und der WA erstellten Items durch *einen* inhaltlichen Faktor, wie bspw. „selbst wahrgenommene Kompetenzen akademischen Schreibens“, sinnvoll beschrieben werden oder bildet der Itempool *verschiedene* (Unter-) Gruppierungen, die inhaltlich unabhängig voneinander sind und vorab nicht erwartet wurden, jedoch für die Planung zukünftiger Angebote berücksichtigt werden können?

Die Stichprobe aus der ersten Förderphase setzt sich aus zwei Erhebungszeitpunkten zusammen. Messzeitpunkt 1 umfasst das Wintersemester 2014/15 sowie das Sommersemester 2015 und besteht aus $n = 151$ Teilnehmenden. Messzeitpunkt 2 umfasst das Wintersemester 2015/16 und das Sommersemester 2016 und besteht aus $n = 183$ Teilnehmenden. Diese beiden Teilstichproben gingen in eine Gesamtstichprobe ($n = 334$) über.

Abbildung 3

Deskriptive Darstellung der Stichprobe⁵, gerundet auf die erste Dezimalstelle.

Item	Ausprägungen	Empirische Verteilung	
		%	n
Geschlecht	Weiblich	75,8%	238
	Männlich	24,2%	76
Alter (Jahre)	20 oder jünger	17,4%	57
	21-25	29,6%	97
	26-30	21,6%	71
	31 oder älter	31,4%	103
Angestrebter Abschluss	Bachelor	37,2%	120
	Master	29,1%	94
	Staatsexamen	22,9%	74
	Promotion	5,6%	18
	Sonstiges	5,3%	17
Hochschulsemester	1.	3,4%	11
	2.	19,3%	63
	3.	17,4%	57
	4. oder höher	52,0%	170
	Studiere nicht mehr	8,0%	26

⁵ Aufgrund mitunter fehlender Antworten ergeben sich unterschiedliche Stichprobengrößen (n) zu den jeweils ausgewerteten Items.

Nach der Durchführung der Faktorenanalyse an den erhobenen Daten lassen sich folgende Ergebnisse festhalten. Die in die Analyse eingeflossene Stichprobengröße beträgt $n = 273$ ⁶. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO), welches anhand der Korrelationen aller enthaltenen Items angibt, „[...] in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören“ (Backhaus et al. 2016: 398), liegt bei 0,94. Der KMO-Wert kann Werte von 0 bis 1 annehmen, wobei hohe numerische Werte für eine hohe Zusammengehörigkeit stehen und entsprechend gewünscht sind. Der Wert von 0,94 wird als sehr gut bewertet.⁷ Aufgrund dieser Werte lässt sich schlussfolgern, dass die Analyse der Daten mit der Faktorenanalyse als zulässig angenommen wird.⁸

In Abbildung 4 ist dargestellt, wie sich die einzelnen Items aufgrund ihrer korrelativen Beziehungen zueinander auf die vier extrahierten Faktoren verteilen.⁹ Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen der zusammengehörenden Items lassen sich die Faktoren im Nachhinein wie folgt betiteln: Faktor 1 (blassgrau) wird als „Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess“ betitelt. Faktor 2 (hellgrau) wird als „Allgemeine sprachliche Aspekte“ betitelt. Faktor 3 (mittelgrau) erhält den Titel „Fachbezogene Aspekte wissenschaftlichen Schreibens“. Faktor 4 (dunkelgrau) wird „Planung und Gestaltung des Schreibprozesses“ benannt. Die Cronbachs-Alpha-Werte (α) aus der ersten Zeile beschreiben die interne Konsistenz der einzelnen Faktoren und können im Betrag Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei hohe numerische Werte über 0,7 angestrebt werden (vgl. Schermelleh-Engel/Werner 2008: 129 ff.).¹⁰ Dementsprechend sind sämtliche α -Werte in der durchgeführten Faktorenanalyse als sehr gut zu bewerten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Items in dieser explorativen Untersuchung nicht alle unter einem Faktor (selbst wahrgenommener Kompetenzzuwachs beim akademischen Schreiben) gruppieren, sondern verschiedene Unterkategorien darstellen. Diese Unterkategorien scheinen nach einer ersten Analyse der internen Konsistenz homogene Konstrukte darzustellen, die nun in der weiteren Arbeit des SZs berücksichtigt werden können.

6 Durch fehlende Antworten ergibt sich an dieser Stelle eine Reduzierung der Gesamtstichprobe von $n = 334$ auf $n = 273$. Die Anzahl von vollständigen Antworten erschien als ausreichend. Für erste Ausführungen bezüglich der Ursachen von und des Umgangs mit fehlenden Werten vgl. Backhaus et al. (2016: 31 f.).

7 Für weitere Ausführung zum KMO-Kriterium vgl. Backhaus et al. (2016: 398 f.).

8 Aufgrund des Formats dieses Beitrags können hier nicht alle Kennzahlen und die Prüfung sämtlicher formalen Voraussetzungen für die Analyse erörtert werden. Alle Items wurden einer gründlichen Itemanalyse nach Bortz/Döring (2006: 217 ff.) unterzogen mit dem Ergebnis, dass eine Analyse grundsätzlich zulässig ist. Falls Sie Fragen diesbezüglich haben, können Sie sich gerne an die Autor*innen wenden.

9 Maßgeblich für die Gruppierung der Items sind die sog. „Faktorladungen“, welche die Korrelation eines Items zu einem bestimmten Faktor beschreiben. Vgl. dazu Backhaus et al. (2016: 390 f.). Die fett unterlegten Items wiesen besonders starke Faktorladungen zum zugeordneten Faktor ($> 0,80$) auf und hatten somit maßgeblichen Anteil an der Namensgebung des jeweiligen Faktors.

10 α misst lediglich die Interkorrelation der *bereits gruppierten Items* und prüft somit nicht die Dimensionalität, wie es die Faktorenanalyse tut (vgl. Schermelleh-Engel/Werner 2008: 127).

Abbildung 4

Darstellung der faktorenanalytischen Ergebnisse (n = 273*). Die jeweiligen Items wurden aufgrund ihrer statistischen Kennzahlen (Faktorladungen) gruppiert und zur Vereinfachung der Darstellung eingefärbt.

1	2	3	4
Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess $\alpha = 0,89$	Allgemeine sprachliche Aspekte $\alpha = 0,91$	Fachbezogene Aspekte wissenschaftlichen Schreibens $\alpha = 0,85$	Planung und Gestaltung des Schreibprozesses $\alpha = 0,85$
[... Ängste vor dem Schreiben von Texten abbauen konnte.]	[... meine grammatikalischen Kompetenzen verbessern konnte.]	[... fachspezifische Konventionen (z. B. Zitierweise und Gliederungslogik) beim Schreiben anwenden kann.]	[... das Überarbeiten als Teil der Textproduktion begreife.]
[... ein Bewusstsein für die spezifischen Herausforderungen akademischer Schreibaufgaben entwickeln konnte.]	[... Begriffe beim Schreiben präziser einsetzen kann.]	[... Fachliteratur und andere Quellen auswählen und bewerten kann.]	[... eigene Schwierigkeiten und Kompetenzen im Schreiben wahrnehmen kann.]
[... die eigenen Schwierigkeiten und Kompetenzen im Schreiben verbalisieren kann.]	[... meine orthografischen Kompetenzen verbessern konnte.]	[... wissenschaftliche Argumentationsstrukturen aufbauen kann.]	[... wissenschaftliche Fragestellungen entwickeln kann.]
[... Hemmungen vor der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten abbauen konnte.]	[... Kompetenzen aus anderen Sprachen als Deutsch im Schreibprozess einbeziehen und nutzen kann.]	[... verschiedene inhaltliche Positionen in einem fachlichen Diskurs in Beziehung zueinander setzen kann.]	[... Zeit für Texte sinnvoll planen kann.]
[... Techniken zu selbstreflexivem Schreiben anwenden kann.]	[... mein schriftliches Ausdrucksvermögen verbessern konnte.]		[... Schreibaufgaben in Teilprozesse aufgliedern kann, um mich besser zu strukturieren.]
[... mehr Selbstvertrauen beim Schreiben habe.]	[... die Wissenschaftssprache Deutsch besser beherrsche.]		

* Als Analysemethode wurde die Hauptkomponentenanalyse und als Abbruchkriterium das Kaiser-Kriterium gewählt. Die Daten wurden mit der obliquen Promax-Methode rotiert, da eine Korrelation der Faktoren theoretisch angenommen wurde. Der Bartlett-Test fiel höchst signifikant ($p < 0,001$) aus und die erklärte Varianz der Vierfaktorenlösung beträgt 69 %. Zur genauen Erläuterung dieser Kennzahlen und Kriterien vgl. Moosbrugger/Schermelleh-Engel (2008: 309 ff.) und Backhaus et al. (2016: 397) bzw. Backhaus et al. (2016: 389 f.).

Zusammenfassung und Ausblick

Es gab bereits einen ersten Kontrolldurchgang an der Universität Hamburg, bei welchem sich die grundlegenden Strukturen des Modells reproduzieren ließen. Momentan wird das vorgestellte Evaluationsinstrument mit einer großen Stichprobe am Hamburger SZ validiert. Sollten diese Daten das vierdimensionale Modell bestätigen, würden sich zahlreiche Anwendungsfelder für das Evaluationsinstrument ergeben: Erstens könnten die bestätigten Faktoren als eigene Items in weiteren Untersuchungen verwendet werden. Mit sog. „Faktorwerten“ (vgl. Backhaus et al. 2016: 390 ff.) lassen sich mit den vier Dimensionen eigene Fragestellungen entwickeln und untersuchen. Für die didaktische Entwicklungsarbeit im SZ könnte bspw. interessant sein zu prüfen: „Unterscheiden sich Studierende verschiedener Studiengänge bezüglich ihrer Ausprägungen auf ihrem selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwachs bei der Planung und Gestaltung des Schreibprozesses (Faktor 4)?“ Etwaige Unterschiede könnten Hinweise darauf geben, ob und wie Schreibkompetenzfelder didaktisch unterschiedlich vermittelt werden sollten. Es ließe sich z. B. feststellen, ob Studierende bestimmter Fachrichtungen angeben, spezifische Kompetenzen in unterschiedlichem Maße durch die Teilnahme an den Angeboten zu erwerben.

Zweitens könnte der Itempool zur Erhebung der vier extrahierten Dimensionen von selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwächsen flächendeckend verwendet werden. Die vier extrahierten Faktoren könnten dann auch außerhalb des Hamburger SZs als Hilfestellung bei der Konzipierung von Angeboten zum akademischen Schreiben dienen.

Drittens könnte man das hier vorgestellte Modell bei Zustandekommen einer genügend großen Stichprobe möglicherweise auch angebotsspezifisch anwenden. Zum Beispiel könnten ausschließlich Beratungsangebote auf die Einschätzung der selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwächse hin analysiert werden. Auf Basis solcher Analysen ließen sich noch bedarfsgerechtere Angebote entwickeln.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aufgrund der partizipativen Zusammenarbeit zwischen dem Projektbereich SZ und der WA eine Verzahnung der jeweiligen Fachkompetenzen beobachtbar war (vgl. Kopischke/Trommeter 2021), welche rückblickend als Grundlage und Notwendigkeit für die hohe Datenqualität und die Weiterverwendung der Ergebnisse bewertet wird.

Literatur

- Atria, Moira/Reimann, Ralf/Spiel, Christiane (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Steinebach, Christoph (Hrsg.): *Handbuch psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta. 574–586.
- Backhaus, Klaus et al. (2016): *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

- Bartsch, Samera/Beywl, Wolfgang/Niestroj, Melanie (2016): Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In: Giel, Susanne/Klockgether, Katharina/Mäder, Susanne (Hrsg.): *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden*. Münster, New York: Waxmann. 87–109.
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (1999): Zielfindung und Zielklärung. Ein Leitfaden. In: *QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Vol. 21. Online im WWW. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95112/b123324f68070f70b4e3f1b100d0ab49/prm-2982-qs-21-data.pdf> (Zugriff: 23.10.2020).
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. In: *QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Vol. 29. Online im WWW. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95126/a305fe0f5e5593360ca02f7fb60d31fd/prm-2995-qs-29-data.pdf> (Zugriff: 23.10.2020).
- Brase, Alexa Kristin/Kopischke, André/Froese, Astrid (2018): Veränderungsprozesse individuell fördern. Ein Gespräch mit dem Team der Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg über den Mehrwert einer gezielten wissenschaftlichen Begleitung. In: *Kolleg-Bote*. 80. 2–3.
- Bortz, Jürgen (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- King, Jean A. (2012): Cultivating Participatory Evaluation (PE) in a World of Centralized Accountability. In: *Zeitschrift für Evaluation* 11 (2). 199–207.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2014): Interne Evaluation im Universitätskolleg. In: *Kolleg-Bote* 20. 1–3.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2015): Evaluation von Projekten zum Umgang mit Diversität und heterogenen Lernausgangslagen am Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: Harris-Hümmert, Susan/Mitterauer, Lukas/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): *Heterogenität der Studierenden. Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* Bielefeld: UVW. 129–148.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2016): Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs. Teilprojekt 24. In: Lenzen, Dieter/Rupp, Susanne (Hrsg.): *Endberichte 2016. Teilprojekte des Universitätskollegs*. Teilband A. Hamburg: o. V. 39–58.
- Kopischke, André/Oubaid, Nikolas/Trommeter, Annika (i. Vorb.): *Sind die Ziele erreicht? Die Zielbezugsbaummethode als roter Faden für Selbstevaluation partizipativer Evaluationsangebote*.
- Kopischke, André/Trommeter, Annika (2021): Und was hat das jetzt gebracht? Zu Nutzen von Evaluationen bei partizipativen Evaluationsstrategien im Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: *Zeitschrift für Evaluation* 20 (1). 133–155.
- Moosbrugger, Helfried/Schermelleh-Engel, Karin (2008): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Medizin. 307–324.
- Patton, Michael Quinn (2008): *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

- Schemme, Dorothea (2017): Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmenseetzungen in Reformprogrammen. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: wbv. 15–45.
- Schendel, Ellen/Macauley, William J. (2012): *Building Writing Center Assessments That Matter*. Logan: Utah State University Press.
- Schermelleh-Engel, Karin/Werner, Christina (2008): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Medizin. 113–134.
- Stockmann, Reinhard (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

Autor*innen

Fridrun Freise ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Universität Hamburg. Sie ist dort am fachübergreifenden Angebot beteiligt, unterstützt das Schreiben in den geisteswissenschaftlichen Fächern und ist die Evaluationsbeauftragte des Schreibzentrums.

André Kopischke (Dipl.-Psych.) war bis Ende 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Teamsprecher im Team Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg und betraut mit der evaluativen Begleitung der Projektbereiche, insb. bei der Zielfindung und -systematisierung.

Nikolas Oubaid (M.A.) war bis Ende 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Sein Arbeitsschwerpunkt lag bei der evaluativen Begleitung einzelner Projekte in der quantitativen Datenerhebung und -auswertung.

Institutionelles Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Rückblick und Evaluation einer durchgeführten Maßnahme

Christina Korenjak, Monika Raffelsberger-Raup & Stephanie Stegellner

Abstract

An immer mehr Universitäten und Fachhochschulen in Österreich existieren mittlerweile Schreibzentren, so auch an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Ausgehend von den Grundsätzen hin zu den Besonderheiten der Institutionalisierung am LeseSchreibZentrum der PHK, orientiert sich dieser Beitrag an den 5 Punkten von Girgensohn (2017).

Wie das LeseSchreibZentrum Einfluss auf das soziale Handeln der Hochschulmitglieder nehmen kann, zeigt der 5-schrittige Prozess, welcher in einem hochschulinternen Schreibcurriculum münden soll. Fächerübergreifende Aufgabenarrangements in der Primarstufenausbildung sowie deren Evaluation werden exemplarisch für diesen Prozess beschrieben.

Einleitung

Seit 2009 forciert die Pädagogische Hochschule Kärnten einen institutionellen Literacy Management-Prozess, der sich in drei wesentliche Phasen gliedert.

Die 1. Phase (2009–2014) ist gekennzeichnet von einem Prozess der Bewusstwerdung von Lehrer*innenbildung als einer Kultur des Schreibens und der beginnenden Auseinandersetzung mit den an der Institution vorhandenen versteckten Schreibcurricula. Die Gründung des LeseSchreibZentrums markiert den Beginn der 2. Phase (2014–2018), in der das Schreiben und die Schreibkompetenz der Studierenden in den Mittelpunkt des Interesses rücken und studentisches Schreiben als basale Kernkompetenz des Lernens sichtbar wird. Phase 3 (ab 2018) ist von hochschulischer Entwicklungsarbeit mit dem Ziel der Erstellung eines curricular verankerbaren Schreibleitfadens (2021) gekennzeichnet und bildet den Schwerpunkt dieses Beitrags (Pädagogische Hochschule Kärnten 2020: o. S.).

In ihrer Habilitationsschrift zur Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren greift Girgensohn (2017: 110) die Parameter Permanenz, Objektivität, Externalität, Sinnbezug und Regulation als Kennzeichen des allgemeinen Verständnisses von Institutionalisierung auf und bringt diese mit den Zielen der Institutionalisierung von Schreibzentren in Zusammenhang (Girgensohn 2017: 110).

Im Folgenden werden die Parameter *Sinnbezug* und *Regulation* stellvertretend für die von Girgensohn vorgestellten ausgewählt, um die Rolle des LeseSchreibZentrums in diesem Zusammenhang darzustellen und die Literacy-Maßnahme *Aufgabenarrangement und Schreibleitfaden* an der PH Kärnten zu demonstrieren.

Sinnbezug in Institutionen allgemein, so Girgensohn (2017: 110), ist dann gegeben, wenn diese bestimmte gesellschaftliche Leitideen präsentieren. Ein Schreibzentrum vertritt konkret die Leitideen der Hochschule in Bezug auf das Schreiben in der jeweiligen Institution. **Regulation** in Institutionen nimmt Einfluss auf das soziale Handeln. Ein Schreibzentrum nimmt bewussten Einfluss auf das soziale Handeln der Hochschullehrenden, indem es auf die Institution abgestimmte Maßnahmen zur Veränderung der Schreibkultur Lehrender und Studierender initiiert.

Auf Basis der im Ziel- und Leistungsplan verankerten Leitideen der Hochschule kann eine produktive Zusammenarbeit zwischen dem LeseSchreibZentrum und der Institution stattfinden, die es ermöglicht, in unterschiedlichen Settings gemeinsam mit den Lehrenden an der Schreibkultur der Hochschule zu arbeiten. Nicht nur Studierende müssen professionell beraten werden, auch Lehrende müssen, wie Bräuer (2015: o.S.) betont, den Wert „institutionell ausgerichteter Techniken, Methoden und Strategien für den erfolgreichen Umgang mit Informationen im Kontext des Lesens, Schreibens und Transferierens von Texten“ neu erleben und davon überzeugt sein.

Folgend soll Institutionelles Literacy Management als eine strukturell und inhaltlich ausgerichtete Form der Organisations- und Institutionsentwicklung verstanden werden, die bestehende literale Kulturen auf deren Wirksamkeit hinterfragt und Entwicklungsprozesse in Gang setzt (Messner 2003: 400).

Wie das LeseSchreibZentrum der PH Kärnten Einfluss auf die hochschulische Schreibkultur nehmen kann, wird anhand einer konkreten Literacy-Maßnahme aufgezeigt, welche in ein hochschulinternes Schreibcurriculum münden wird. Die Gestaltung und Durchführung fächerübergreifender Aufgabenarrangements in der Primarstufenausbildung unter Einbeziehung aller Lehrenden der Institution sowie deren Evaluation werden exemplarisch für diesen Prozess beschrieben.

Gestaltung, Durchführung und Evaluation der Literacy-Maßnahme Aufgabenarrangement

Die aktuelle Schreibforschung ist sich darin einig, dass didaktisch gelungene (Schreib-) Lernaufgaben sowohl den Lern- und Arbeitsprozess auf dem Weg zum fertigen Produkt begleiten als auch in einen authentischen und sozialen Kontext eingebettet sein sollten. Die Bezeichnungen und Konzepte, die von Forscher*innen für Schreiblernaufgaben gewählt werden, sind dennoch unterschiedlich. Im vorliegenden Beitrag schließen wir uns dem Konzept sowie der Bezeichnung Bräuers an. Er sieht „Aufgabenarrangements“ als eine „didaktisch gezielte Anordnung von mehreren Aufträgen im Umgang mit Texten, die,

über die jeweilige individuelle Zielsetzung des einzelnen Auftrags hinausgehend, einem umfassenderen längerfristig zu erreichenden Bildungsziel zuarbeiten“ (Bräuer 2009: 55).

Ein erstes Ziel bei der Veränderung (hoch-)schulischer Schreibkultur sollte sein, die „Situiertheit und Inszeniertheit von Schreibaufgaben in ein angemessenes Verhältnis zu bringen“ (Bräuer/Schindler 2010: 3). Didaktisch wertvolle Schreibaufgaben sollten deshalb so gestaltet sein, dass sie sowohl Rücksicht auf Bedürfnisse der Lernenden als auch auf den „konkreten Charakter der aktuellen Ausbildungssituation und des Lernumfeldes“ (2010: 3) nehmen. „Viele Schreibaufgaben“, so heben Bräuer/Schindler hervor, „gewinnen erst im Zusammenspiel mit anderen Lernaufträgen an Authentizität“ (2010: 3). Ein gut aufeinander abgestimmtes fächerübergreifendes Ausbildungskonzept ist deshalb wesentlich, um den Gebrauchswert von Aufgabenstellungen für Studierende deutlich zu machen.

Ziel der Literacy-Maßnahme Aufgabenarrangement ist es zum einen, fächerübergreifende Aufgabenarrangements zum Schreiben in der Primarstufe zu erstellen, die in der Hochschullehre zum Einsatz kommen. Durch angemessene Methoden und Techniken im Fach soll dabei die Wissensentwicklung und Entwicklung des Schreibhandelns der Studierenden, mit einem klar erkennbaren Gebrauchswert, unterstützt werden. Zum anderen sollen die Hochschullehrenden im Zuge der Maßnahme durch durchgezielte Weiterbildungsangebote und angeleiteten Austausch im Kollegium dazu angeregt werden, an ihrem Mindset zum Schreiben im eigenen Fach zu arbeiten.

Maßnahme Aufgabenarrangement

Die Maßnahme Aufgabenarrangement lässt sich als ein 5-schrittiger Prozess über knapp zwei Jahre beschreiben. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die jeweiligen Prozessschritte, Ziele sowie konkrete Ergebnisse. Diese werden anschließend im Detail ausgeführt.

Schritt 1: Klausur Literacy Management

Im Jänner 2018 wurde die jährlich stattfindende Auftaktklausur an der Hochschule, an der alle Lehrenden der Institution teilnehmen, dem Thema Literacy Management gewidmet. In einem einführenden Vortrag brachte Gerd Bräuer als Keynote Speaker den Lehrenden Definition und Nutzen von Aufgabenarrangements für die Hochschule näher. Eine Diskussion über Kompetenzvorstellungen in Hinblick auf akademische Literalität zeigte, dass die Ansichten der Lehrenden nicht immer mit der Studien- und Prüfungsordnung korrelierten. Auf Basis dieser Diskussion wurden die Lehrenden anschließend mündlich zum Einsatz ihrer schriftlichen Lern- und Prüfungsaufgaben sowie zum Einsatz konkreter Textsorten befragt.

Schritt 2: Befragung zum Einsatz von schriftlichen Lern- und Leistungsaufgaben im Primarstufenstudium

Von der eigens dafür gegründeten AG Schreibleitfaden, die sich aus drei Mitarbeiterinnen des LeseSchreibZentrums und weiteren sechs Lehrenden der Hochschule zusammensetzt, wurden die Ergebnisse der Klausur gesichtet. Diese dienten als Grundlage zur Erstellung eines Online-Fragebogens, mit dem Ziel, vertiefende Informationen über den Einsatz schriftlicher Lern- und Leistungsaufgaben sowie die vorrangig an der Hochschule kursierenden Textsorten zu erlangen. Der Online-Fragebogen wurde zeitnah allen Lehrenden der Hochschule zugesandt.

Die Auswertung zeigte, dass von den Studierenden im Laufe des Primarstufenstudiums eine Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten (z. B. Reflexionen, Unterrichtsplanung, Zusammenfassung, Handouts, didaktisch-methodische Analysen) gefordert wird.

Tabelle 1

Prozessverlauf Maßnahme Aufgabenarrangement

Prozessschritte/Thema	Ziele	Konkrete Ergebnisse
Schritt 1 Klausur zum Thema Literacy Management	*Sensibilisierung für das Thema *Erhebung des Mindsets der Lehrenden zur akademischen Literalität	*erste Sammlung der aktuellen Lehr- und Leistungsaufgaben/Textsorten im Primarstufenstudium
Schritt 2 Online-Befragung der Lehrenden an der PHK zum Thema Lern- und Leistungsaufgaben	*Erhebung der Textsorten an der Hochschule	*Überblick über Textsorten und Schreibaufgaben im Primarstufenstudium *Erkenntnis: Lehrende haben divergierendes Verständnis von Textsorten in demselben Fach
Schritt 3 Fächerübergreifender Austausch und Erstel- lung eines Textsortenwikis	*Anregung – eines erweiterten Verständnisses von Schreibaufgaben in der Lehre – eines erweiterten Textsortenbegriffes/-verständnisses	*Erster Entwurf eines Online-Wikis zu gängigen Textsorten an der Hochschule (für Lehrende und Studierende)
Schritt 4 Von der Textsorte zum Aufgabenarrangement	*thematische Grundlagenvermittlung zum Aufgabenarrangement *Situiertheit und Inszeniertheit von Schreibaufgaben thematisieren und hinterfragen	*Gestaltung erster Entwürfe von Aufgabenarrangements
Schritt 5 Feedback und fächerübergreifender Austausch	*Initiierung eines fächerübergreifenden Austausches *konkretes Feedback auf die gestalteten Aufgabenarrangements	*schriftliche Feedbacks zu den Aufgabenarrangements *fächerübergreifender Austausch im Plenum

Schritt 3: Arbeit am Textsortenverständnis, Textsortenwiki

In Vorbereitung auf einen vom Rektorat einberufenen Fachgruppentag wurde von der AG Schreibleitfaden ein Glossar zu den von den Lehrenden am häufigsten genannten Textsorten erstellt.

ten erstellt. Im Zuge des Fachgruppentages bekam jede der elf Gruppen fachintern die Aufgabe, Ergänzungen und Überarbeitungen am Glossarentwurf vorzunehmen. Der Blick sollte dabei auf Funktion, Adressat*innen, Schreibhaltung (z. B. erzählen, berichten, informieren ...) und Sprache (sprachliche Register, Muster oder Stilmittel im situativen Kontext) der jeweiligen Textsorte gerichtet werden. Dabei wurde deutlich, dass das Verständnis der Lehrenden über Struktur, Inhalte und Funktion studienrelevanter Textsorten auch innerhalb derselben Disziplin mitunter stark voneinander abweicht. Anschließend wurden von den einzelnen Fachgruppen Vertreter*innen für einen vertiefenden Workshop mit Gerd Bräuer, zum Thema Textsortenarbeit, nominiert. Das ergänzte Glossar wurde von der AG Schreibleitfaden überarbeitet und in ein Textsortenwiki, das für Lehrende und Studierende der Hochschule frei zugänglich ist, überführt.

Schritt 4: Von der Textsorte zum Aufgabenarrangement

Situiertheit und Inszeniertheit von Schreibaufgaben in ein angemessenes Verhältnis zu bringen, könne, so Abraham und Bräuer (2005), dann gelingen, wenn Schreibaufgaben „aus den Bedürfnissen der Lernenden heraus definiert“ und der „Charakter der aktuellen Ausbildungsinstitution und des Lernumfeldes mitberücksichtigt“ würden (Bräuer/Schindler 2010:3). Diesem Ziel widmeten sich die am Fachgruppentag ausgewählten Vertreter*innen der einzelnen Fachgruppen unter der Leitung von Gerd Bräuer und gestalteten erste Entwürfe eines Aufgabenarrangements. Die Vertreter*innen dienten weiter als Multiplikator*innen in den jeweiligen Fachgruppen. Ein weiterer Fachgruppentag widmete sich der fachgruppeninternen Überarbeitung dieser ersten Entwürfe. Die Ergebnisse wurden anschließend auf eine Online-Plattform hochgeladen.

Schritt 5: Feedback und fächerübergreifender Austausch

Drei Monate später fand ein dritter Fachgruppentag mit dem Ziel statt, einen fächerübergreifenden Austausch zu den Aufgabenarrangements zu ermöglichen. Bei der Arbeit in den covidbedingten Breakout Rooms erhielten die Lehrenden die Aufgabe, zwei durch Zufallsprinzip zugeordnete Aufgabenarrangements im Hinblick auf Leitfragen zurückzumelden und das Feedback schriftlich auf einer Online-Plattform hochzuladen. Im Anschluss fand ein fächerübergreifender Austausch über das Feedback und den Prozess der fachgruppeninternen Arbeit an den Aufgabenarrangements statt.

Evaluation der Maßnahme Aufgabenarrangement

Die Evaluation der Maßnahme Aufgabenarrangement wurde in drei Schritten geplant. Wie anhand der nachfolgenden Tabelle zu sehen ist, wurde die Evaluation in einem *Mixed-Methods-Verfahren* (Johnson et al. 2007) durchgeführt. Hierbei kam ein *Sequential Mixed Design* (Teddlie/Tashakkori 2006) zum Einsatz. Dies meint, dass die qualitativen Interviews (Schritt 2 und 3) auf den Ergebnissen der Online-Erhebung (Schritt 1) auf-

bauen. Ziel dieses Aufbaus ist eine Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten, wie sie Flick (2011: 19) beschreibt.

Tabelle 2

Evaluationsschritt der Maßnahme Aufgabenarrangement

Schritt 1 Online-Erhebung (quantitativ)	Schritt 2 Qualitative Interviews Organisationsteam	Schritt 3 Qualitative Interviews Fachgruppen
Online-Erhebung zum Prozessverlauf sowie der Umsetzung der Aufgabenarrangements	Durchführung von Interviews mit Mitgliedern der Arbeitsgruppe Schreibleitfaden	Durchführung von Interviews mit ausgewählten Vertreter*innen der einzelnen Fachgruppen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Schritt 1, der Online-Erhebung, näher ausgeführt und diskutiert.

Durchführung und Auswertung der Online-Evaluation

Im Rahmen einer einmaligen Erhebung wurden 78 Lehrende¹ der Hochschule per E-Mail kontaktiert und vom Rektorat um eine Teilnahme an der Online-Evaluation gebeten. 53 Lehrende nahmen an der Befragung teil. Im Fokus der Befragung stand die Evaluation des Arbeitsprozesses der Maßnahme Aufgabenarrangement. Zudem wurden die Lehrenden zu einem weiterführenden Schritt, dem geplanten Vorhaben eines Schreibcurriculums an der Hochschule, befragt.

Die Online-Befragung enthielt zwölf Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten. So waren neben einer fünfstufigen Likert-Skala, abhängig vom Fragetyp, auch freie Antworten möglich. Die Auswertung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Methoden. Freie Textantworten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Die Kategorienbildung der offenen Fragen erfolgte induktiv, also aus dem vorhandenen Material.

Ergebnisse der Online-Erhebung

Im Hinblick auf die Frage, wie die Lehrenden die **konkrete Arbeit an den Aufgabenarrangements in ihrer Fachgruppe** wahrgenommen haben, gaben 48% der Befragten an, diese als sehr bereichernd, 32% als bereichernd und 3% als wenig bereichernd empfunden zu haben. Im Zuge der offenen Antwortmöglichkeit hoben die Befragten die Möglichkeit des „gemeinsamen, organisierten Austauschs“ sowie den „metakognitiven Zugang

¹ Dies entspricht den Planstellen der Hochschule.

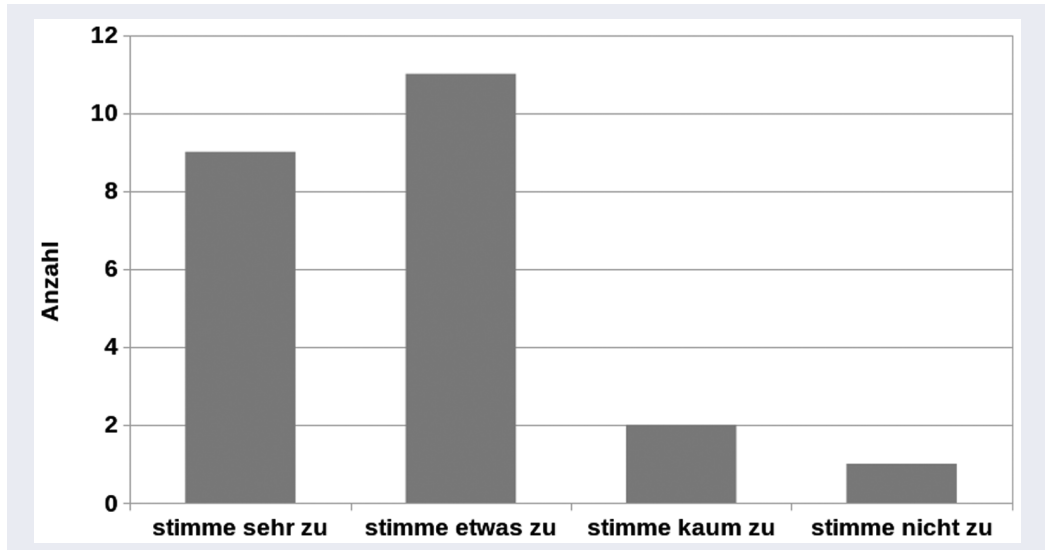
zum akademischen Schreiben“ mehrfach positiv hervor. Sowohl der „informelle Nutzen“ der Arbeit an den Aufgabenarrangements (Was konkret passiert in der Lehre meiner Kolleg*innen zu diesem Thema?) als auch die „intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Konzepten“ wurde als gewinnbringend empfunden. Demgegenüber sehen einzelne Vertreter*innen die Maßnahme als wenig bereichernd, da in ihrem Fachbereich „der Fokus nicht auf Schreibarrangements“ liege oder/und Aufgabenarrangements sie nicht betreffen.

84% gaben an, dass durch die Arbeit an den Aufgabenarrangements ein (sehr) produktiver Umgang mit dem Schreiben im eigenen Fach, „ein reger Erfahrungsaustausch im Team“ sowie „konstruktive und zielgerichtete Arbeit an einem gemeinsamen Ziel (Schreibleitfaden)“ stattgefunden habe. „Zum ersten Mal“, so wurde von einem/einer Lehrenden hervorgehoben, „wurde über die Möglichkeit von Schreibarrangements nachgedacht“ und fand „eine intensive Auseinandersetzung mit [dieser] Zielsetzung und den zu erarbeitenden Inhalten“ statt.

Auf die Frage, inwieweit die Aufgabenarrangements bereits einen **persönlichen Nutzen im Hinblick auf die individuelle Lehre** hatten, antworteten die befragten Lehrenden wie folgt:

Abbildung 1

Nutzen der Aufgabenarrangements in der persönlichen Lehre (23 Antworten)



Wie Abbildung 1 zeigt, stimmen 36% der Befragten sehr zu, dass die bisherige Arbeit an den Aufgabenarrangements für ihre persönliche Lehre bereits einen Nutzen hatte. Etwas zustimmend sind 44% der Befragten. Konkrete Beispiele wurden in der Lehre oder in der Planung bereits umgesetzt/eingesetzt. Zudem habe die Arbeit an den Aufgabenarrangements einen zielgerichteten Blick auf ihre eigene Lehre gefördert, der die Qualität der

Vorbereitungsarbeit sowie die Gestaltung konkreter Arbeitsaufträge positiv beeinflusst habe. Ein Nachdenken über bisher verwendete Definitionen und Begrifflichkeiten wurde angeregt.

8% der Befragten sehen die Anwendung von Aufgabenarrangements hingegen als noch schwer umsetzbar und 4% betrachten diese für ihr Fach als irrelevant. Begründet wurde dies mit der Arbeit in der Sekundarstufenausbildung, die eine gute Kooperation und Abstimmung mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen der Universität erfordere und deshalb nicht gleichermaßen autonom wie in der hausinternen Lehre der Primarstufe geplant werden könne.

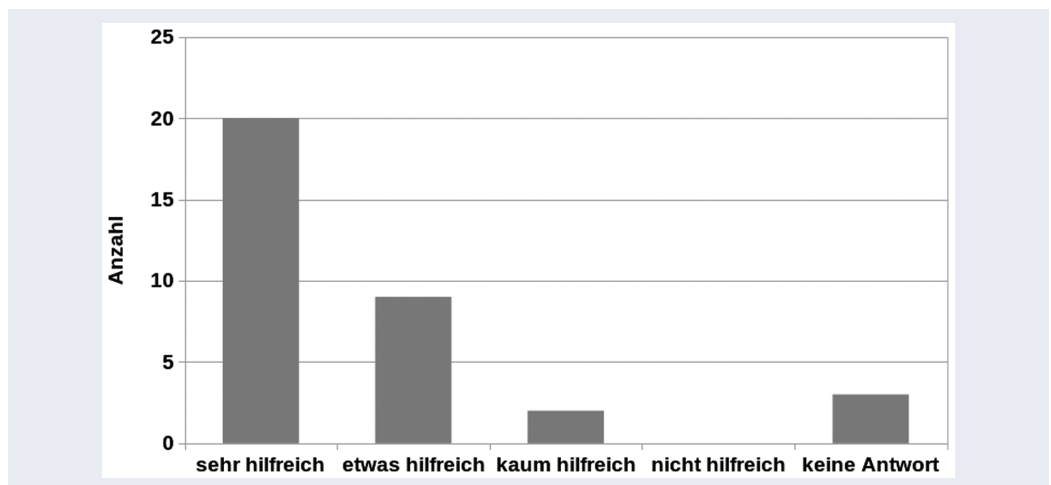
Die Arbeit an fachfremden Aufgabenarrangements wurde von 48% der Befragten als (sehr) interessant im Hinblick auf ihre persönliche Lehre eingestuft. Der Gewinn eines „erweiterten Blickwinkels durch den Blick auf Fachfremdes“ sei dabei besonders lehrreich gewesen. Der kontroversielle Austausch, der durch fächerübergreifende Gruppen zustande kam, wurde von einigen Lehrpersonen positiv hervorgehoben.

Demgegenüber beurteilten 32% der Befragten den **fachfremden Austausch** als wenig interessant, 8% sogar als uninteressant. „Die fachfremde Sicht [sei] nicht auf das eigene Fach übertragbar“, es sei nicht ausreichend über „Vorkenntnisse der Studierenden in diesem Fachbereich bekannt“ und die „fehlende Identifikation mit dem Thema“ trage nicht zur Motivation einer gemeinsamen Arbeit am Aufgabenarrangement bei.

Auf die Frage „Wie stufen Sie persönlich den **Nutzen eines Schreibleitfadens**, zum Erwerb akademischer Schreibkompetenz, für Studierende der Primarstufe ein?“ lassen sich folgende Ergebnisse der Befragung zeigen:

Abbildung 2

Nutzen eines Schreibleitfadens (34 Antworten)



59% der Befragten gaben an, die Erstellung eines Schreibleitfadens als sehr hilfreich im Hinblick auf die Förderung von studentischer Textkompetenz zu betrachten. 26% stufen diese Maßnahme als etwas hilfreich, 6% als nicht hilfreich ein.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Wie die Darstellung der ersten Ergebnisse zeigt, ist die Umsetzung der Maßnahme Aufgabenarrangement durchaus als gelungen einzustufen. 80% der Befragten gaben an, die Arbeit an den Aufgabenarrangements als sehr bereichernd oder bereichernd erlebt zu haben und 84% betonen, dass ein (sehr) produktiver Umgang mit dem Schreiben im eigenen Fach stattgefunden hat. Aussagen wie „zum ersten Mal wurde über die Möglichkeit von Schreibarrangements nachgedacht“ oder „ein Nachdenken über bisher verwendete Definitionen und Begrifflichkeiten wurde angeregt“ lassen vermuten, dass das Bewusstsein für die Relevanz des Schreibens im Hochschulkontext angeregt werden konnte.

Im Zuge der Arbeit an den Aufgabenarrangements wurde dennoch deutlich, dass sich nicht alle Vertreter*innen der Fächer gleichermaßen von der Maßnahme angesprochen fühlten. Von weniger schreibaffinen Fächern wurde wiederholt betont, dass die Arbeit sie nicht betreffe, obwohl es in allen Fächern Schreibaufträge sowie die Möglichkeit des Schreibens von Bachelor- und Masterarbeiten gibt.

Im Zuge des Arbeitsprozesses mit den Lehrenden zeigte sich zudem, dass nach wie vor ein Textsortenverständnis an der Hochschule vorherrscht, das von der schulischen Tradition des Aufsatzunterrichts stark beeinflusst scheint. Muster sprachlicher Kommunikation sowie die Frage nach der Funktion von Textsorten im jeweiligen situativen Kontext spielen mehrheitlich eine untergeordnete Rolle im Mindset der Lehrenden.

Auch die fächerübergreifende Arbeit wurde, wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, unterschiedlich wahrgenommen. Neben der Hervorhebung eines produktiven Austausches, der gerade durch den Blick auf Fremdes entstehen konnte, wurde die fachfremde Denkweise auch aufgrund mangelnder Identifikation mit dem Thema als störend und nicht hilfreich bezeichnet.

Überwiegend positiv betont wurde, dass durch die Maßnahme im Gesamten ein Mehr an Transparenz über Schreiben in den einzelnen Fächern geschaffen werden konnte. Ein wichtiger Schritt für einen fächerübergreifenden Austausch mit folgender Kooperation wurde dadurch angeregt.

Wie bereits beschrieben, wurde die Evaluation der Maßnahme *Aufgabenarrangement und Schreibleitfaden* in drei Schritten geplant. Aufbauend auf der Online-Befragung wurden bereits qualitative Interviews mit Fachgruppensprecher*innen und Mitgliedern des Organisationsteams geführt. Ziel ist es, noch differenziertere Ergebnisse über den Arbeitsprozess an der Maßnahme zu gewinnen und dadurch eine Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten zu erlangen, die für die künftige Weiterarbeit am Literacy Management der Hochschule unterstützend sein kann.

Eine Weiterarbeit soll auch im Konkreten an zwei Stellen ansetzen: am Textsortenwiki und an einem internen Schreibcurriculum. Das Textsortenwiki wird erweitert und eine für alle Lehrenden und Studierenden frei zugängliche Plattform geschaffen, die nicht nur – wie bisher – ein Textsortenglossar sein wird, sondern eine Erweiterung um Informationen, Aufgabenarrangements und Hilfestellungen zum Schreibprozess für Lehrende und Studierende anbietet.² Das im Entstehen begriffene Schreibcurriculum der Pädagogischen Hochschule Kärnten ist ein weiterer Schritt in diese Richtung. So wurde von der AG Schreibleitfaden bereits ein an den basalen literalen Kompetenzen orientierter Schreibleitfaden erstellt. Die Lehrenden aller Fächer wurden vom Rektorat dazu aufgefordert, auszuweisen, welche (Teil-)Kompetenzen sie im Zuge ihrer Lehrveranstaltungen mitentwickeln oder besonders unterstützen können. Durch eine verpflichtende Zuordnung einzelner Lehrveranstaltungen in der Vermittlung von Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens soll weiters eine curricular verankerte Arbeitsaufteilung erfolgen. Basis dafür ist das Verständnis einer hochschulischen Schreibkultur, die akademisches Arbeiten und Schreiben als einen lernbaren und auch rekursiven Prozess begreift, der von allen Fächern mitgetragen über die Semester verteilt unterstützt werden muss.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2010): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen: Scriptor.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 02.02.2021).
- Bräuer, Gerd (2009): *Scriptorium – Ways of Interacting with Writers and Readers: A Professional Development Program*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2013): Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*. 37. Jg. H. 4 („Textkompetenz“). 72–81.
- Bräuer, Gerd (2015): *Literacy Management im Monatsmagazin von Kulturmanagement Network vorgestellt*. Online im WWW. URL: <https://literacy-management.com/2015/09/23/literacy-management-im-monatsmagazin-von-kulturmanagement-network-vorgestellt/> (Zugriff: 20.07.2020).
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).
- Girgensohn, Katrin (2017): *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv.

2 Siehe dazu: www.ph-kaernten.ac.at/forum-literacy

- Johnson, Burke/Onwuegbuzie, Anthony/Turner, Lisa (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2). III–133.
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte*. Heidelberg: Verlag für Sozialwissenschaften. 7–18.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Messner, Rudolf (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 49. 400–412.
- Pädagogische Hochschule Kärnten (2020): *Literacy Management*. Online im WWW. URL: <https://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-zentren/regionale-fachdidaktik-zentren/literacy/literacy-recc/themenfelder/literacy-management/> (Zugriff: 08.10.2020)
- Teddlie, Charles/Tashakkori, Abbas (2006): A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In: *Research the Schools*. 13 (1). 12–28.

Autor*innen

Christina Korenjak ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt und als Lehrende in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung tätig. Darüber hinaus berät sie als Schreibberaterin mit dem Schwerpunkt wissenschaftliches Schreiben und einer mehr als 10-jährigen Beratungserfahrung Studierende aller Fachrichtungen sowie Kolleg*innen.

Monika Raffelsberger-Raup ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt und als Lehrende in Aus- und Fortbildung sowie Forschung im Bereich der Schreib- und Fachdidaktik tätig. Die Entwicklung von Bildungsangeboten der Hochschule, deren Betreuung und Evaluation zählen zu ihrem aktuellen Arbeitsschwerpunkt.

Stephanie Stegellner ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt und leitet das LeseSchreibZentrum. Lehre, Organisation und Forschung im Feld des wissenschaftlichen Schreibens gehören zu ihren vorrangigen Aufgabenbereichen.

Die Gruppendiskussion als innovatives Evaluationstool im Writing Fellow-Programm

Bettina Enghardt & Lefkothea Sinjari

Abstract

Die Autorinnen Bettina Enghardt und Lefkothea Sinjari, zwei ehemalige Writing Fellows am Internationalen Schreiblabor der Universität Göttingen, untersuchen den Einsatz der Gruppendiskussion als innovative Evaluationsmethode im Writing Fellow-Programm. Im Sommersemester 2018 wurde diese Methode zusätzlich zu den bereits bestehenden Evaluationselementen ausprobiert. Im Artikel erfolgt zunächst eine Vorstellung der bisherigen Evaluationsmethoden im Writing Fellow-Programm sowie eine theoretische Auseinandersetzung mit der Charakteristik von Evaluationen und Gruppendiskussionen. Daran anschließend werden die Durchführung sowie die Ergebnisse dargestellt.

Einleitung

Das Internationale Schreiblabor der Universität Göttingen (ISL) führte vom Wintersemester 2016/2017 bis zum Wintersemester 2019/2020¹ turnusmäßig das Writing Fellow-Programm (WFP) durch. Diese Durchläufe wurden stets mit multimethodischen Evaluationselementen (quantitative Fragebögen mit teils offenen Fragen und qualitativen Interviews) durchgeführt und in einem Abschlussbericht aufgearbeitet. Im Sommersemester 2018 haben wir zusätzlich zu den bereits bestehenden Evaluationselementen eine neue Methode ausprobiert: die Gruppendiskussion. Im Ergebnis zeichnet sich diese Methode als adäquates Instrument für das Erfassen von mehrdimensionalen Bewertungen und Meinungsbildern der Teilnehmer*innen aus. Aufgrund der Neuartigkeit der Methode im WFP und der vielschichtigen Ergebnisse stellen wir unsere Durchführung hier vor. Nach einer Skizzierung des WFPs am ISL erfolgt eine kurze theoretische Auseinandersetzung, die sowohl die Charakteristik der Evaluation aufgreift als auch die Gruppendiskussion thematisiert. Daran anschließend stellen wir unsere eigene Durchführung und einige projektbezogene Ergebnisse eben dieser Diskussion vor.

¹ Aufgrund fehlender finanzieller Mittel wird das WFP seit dem SoSe 2020 nicht mehr angeboten.

WFs und die Programmvorstellung am ISL

Das WFP besteht aus drei aufeinander aufbauenden Säulen: die Kooperation mit den Dozierenden, zwei Feedback-Runden und der Evaluation eben dieser Abläufe. Die schreibdidaktischen Hauptaufgaben eines WFs² bestehen darin, zunächst den Dozierenden die gestellte Arbeitsaufgabe zu spiegeln und den teilnehmenden Studierenden auf ein bis zwei Textentwürfe sowohl ein schriftliches als auch ein mündliches³ Feedback zu geben. Durch das Feedback erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihren eigenen Schreibprozess zu reflektieren und dadurch ihre Schreibkompetenz auszubauen (Haring-Smith 1992: 130). Das Programm zielt insgesamt darauf ab, das Schreiben als Lerninstrument verstärkt in schreibintensiven Seminaren einzusetzen.

Evaluationsmethoden im WFP

Um die Effizienz des WFPs messen zu können, gibt es ein standardisiertes Evaluationsvorgehen, das die Bewertung aller Beteiligten (Studierenden, Lehrenden und WFs) mittels unterschiedlicher Evaluationsmethoden dokumentiert (siehe Abbildung 1). Der Fragebogen für die Studierenden besteht aus geschlossenen sowie offenen Fragen und generiert somit gleichermaßen quantitative und qualitative Daten (Adami/Brinkschulte et al. 2018: 42). Während die geschlossenen Fragen auf die Selbsteinschätzung der akademischen Schreibkompetenz seitens der Studierenden abzielen, werden anhand der offenen Fragen Effekte des WFPs auf das Schreibverhalten abgefragt (Dreyfürst/Liebetanz et al. 2018: 119).

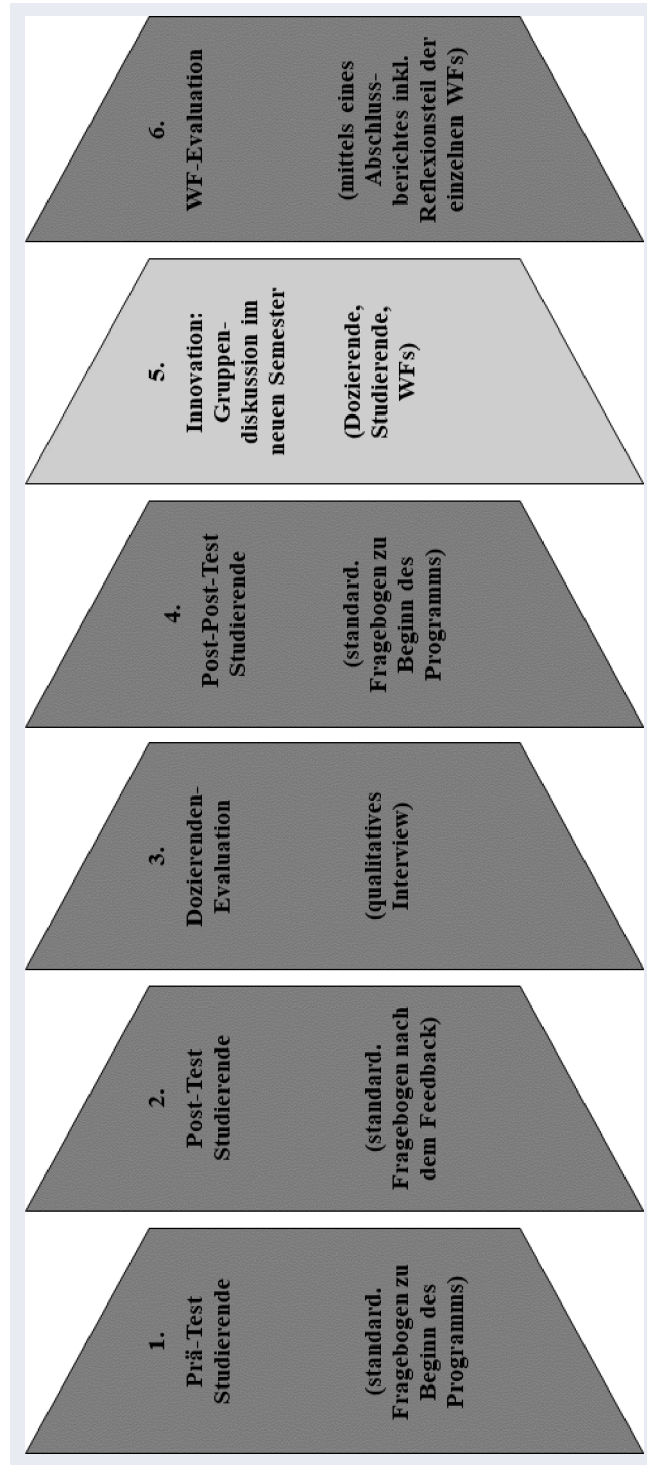
Durch die mehrfache Studierendenbefragung (1, 2, 4) lassen sich Schlussfolgerungen hinsichtlich der Entwicklung der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz ableiten. Anhand der Antworten auf die offenen Fragen können die Effekte des Programms vergleichend untersucht werden. Ziel des Evaluationsgesprächs mit den Dozierenden⁴ ist die Dokumentation der Dozierenden-Perspektive (3) bezüglich des WFP (Gvenetadze/Hoffmann et al. 2018: 65f). Die Erfahrungen und Eindrücke der WFs (6) werden durch das Verfassen eines Projektberichtes reflektiert (Dreyfürst/Liebetanz et al. 2018: 116). Im Sommersemester 2018 haben wir die Gruppendiskussion (5) als neue innovative Evaluationsmethode in dieses Setting integriert. Im Folgenden soll die Gruppendiskussion als Methode der Evaluation mit ihren theoretischen Grundlagen vorgestellt werden.

2 WFs sind ausgebildete Studierende/Peer-Tutor*innen mit Schreiberfahrung, die während des Semesters schreibintensive Seminare begleiten und Studierende durch schriftliches und mündliches Feedback bei ihren Schreibaufgaben unterstützen (Voigt 2018: 11; Dreyfürst/Liebetanz et al. 2018: 35).

3 Das mündliche Feedback entspricht einer individuellen dreißigminütigen Schreibberatung, in der die Studierenden Fragen zum Textfeedback und dem Schreibprozess stellen können (Voigt 2018: 11; Dreyfürst/Liebetanz et al. 2018: 35).

4 Die Evaluation findet in Form eines Experteninterviews bzw. leitfadengestützten Interviews statt.

Abbildung 1
Standardisierter Evaluationsablauf im WFP am ISL Göttingen mit neuem Evaluationstool „Gruppendiskussion“



Charakteristik der Evaluation und deren Methoden

Ob die Evaluation als eigener Teilbereich der empirischen Sozialforschung oder nur als eine Unterkategorie zu werten ist, bleibt in der Forschungsliteratur umstritten (Mäder 2013: 33). Fest steht jedoch, dass die Evaluation Maßstäbe und Grundsätze aufweist, die teilweise im Kontrast zum objektiven wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse stehen. Die Diplompädagogin Susanne Mäder (2013: 35 ff.) betont drei existenzielle Unterschiede zwischen der klassischen empirischen Herangehensweise und der Evaluation: Zunächst ist die Bewertungsebene zu nennen, die im Wissenschaftskontext häufig vermieden wird. Bewertung und Beurteilung werden von Mäder (2013: 35) als konstitutive Evaluationsaufgabe und von der Gesellschaft für Evaluation als „systematische Untersuchung des Nutzens oder des Wertes eines Gegenstandes“ (DeGEVal 2016) verstanden. Weiterhin ist in der Evaluation die Praxis- und Nutzenorientierung entscheidend. Adressat*innen sind häufig keine Wissenschaftler*innen, sondern institutionelle und soziale Akteur*innen (wie Arbeitgeber*innen und Stakeholder*innen), die andere Anforderungen an die Ergebnisse haben. Die Ausrichtung der Evaluationsmethode erfolgt demnach anhand der Nutzenorientierung und des Mehrwerts für die aktuelle und die zukünftige Praxis. Sowohl die Methode als auch das Ergebnis müssen sich daher an der (betrieblichen) Alltagstauglichkeit messen lassen (Mäder 2013: 34). Letztlich ist eine starke Dialogorientierung für die Evaluation charakteristisch. Der Soziologe Ralf Bohnsack (2006: 150 ff.) spricht in diesem Zusammenhang vom Gesprächscharakter der Evaluation, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht. Sowohl das Evaluationsdesign als auch die Durchführung, die Auswertung und die Ergebnispräsentation sind von Interaktion und Dialog geprägt (Mäder 2013: 36).

Die Gruppendiskussion als innovative Evaluationsmethode im WFP

Betrachtet man diese Besonderheiten wird schnell deutlich, warum die Gruppendiskussion sich als Evaluationsinstrument anbietet. Bei einer Gruppendiskussion werden die Teilnehmer*innen gleichzeitig befragt, die Interaktion der Teilnehmer*innen ist dabei ausdrücklich gewünscht (Mäder 2013: 24).⁵ Aufgrund des interaktiven Charakters, der die Teilnehmer*innen zu offenen Redebeiträgen animiert, werden „ergänzende, divergierende und ausführliche Beschreibungen“ (Mäder 2013: 37) zu einem spezifischen Thema deutlich. Ferner eröffnen sich Einsichten in emotionale Hintergründe und vorbewusste Meinungen der Teilnehmer*innen. Neben dem Aufkommen eines umfassenderen Meinungsbildes werden durch die Gruppendiskussion auch Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden initiiert, die einen Konsens herbeiführen können und gleichermaßen einen Rahmen für neue Lösungsansätze bilden (Mäder 2013: 37). Der Soziologe David Morgan

⁵ Wichtig ist hier die Unterscheidung zum Gruppeninterview, in der die Interaktion zwischen den Teilnehmer*innen möglichst vermieden wird.

(2012: 164f.) spricht in diesem Zusammenhang von „sharing and comparing“, da die Teilnehmenden die vorausgegangenen Beiträge durch ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen ergänzen und dadurch projektrelevante Themen elaborieren. Diese Eigenschaften sind vor allem für die Evaluation von Programmen nützlich, da hier unterschiedliche Bewertungen von Programmabschnitten und deren Folgen eingefangen werden und gleichermaßen explorativ neue Forschungsfelder eröffnet werden können (Mäder 2013: 29). Ferner trägt diese Methode zu positiven Kommunikationserfahrungen bei den Teilnehmenden bei, da sich diese aufgrund des geringeren hierarchischen Gefälles als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen verstehen. Dadurch können sie über Diskussionsinhalte mitbestimmen und für sie relevante Themen besprechen. Dies wiederum führt zu einer verstärkten Identifikation mit dem Programm und erhöht die Leistungs- sowie Einsatzbereitschaft (Mäder 2013: 38f.).

Die Auswertung von Gruppendiskussionsdaten ist in der Forschungsliteratur nur marginal thematisiert (Mäder 2013: 43). Eine der wenigen Publikationen diesbezüglich ist von dem Psychologen Oliver Massey, der eine Unterscheidung zwischen artikulierten, attributiven und emergenten Daten vorschlägt (Massey 2011: 23ff.). Artikulierte Daten sind solche, die durch direkte Antworten entstehen, während attributive Daten Einstellungs- und Verhaltensveränderungen dokumentieren. Emergente Daten sind neue Einsichten und Erkenntnisse, die wiederum durch den Austausch und die Diskussion entstehen.

Im Folgenden werden nun der Aufbau und der Ablauf der Gruppendiskussion im Rahmen des WF-Projektes im Sommersemester 2018 vorgestellt. In der WF-Kooperation im Sommersemester 2018 waren sehr engagierte Dozent*innen und WFs beteiligt, die sich durch ihre intensive Auseinandersetzung mit dem Programm und eine hohe Gesprächsbereitschaft auszeichneten. So entstand die Idee, eine Gruppendiskussion als neues Format auszuprobieren, um damit einen Raum für Austausch und Reflexion zwischen den einzelnen Teilnehmer*innengruppen des Programms zu schaffen. Ferner wollten wir mittels dieser Methode eine neuartige Form der Evaluation austesten, die noch einen weiteren Zugang außerhalb der qualitativen Interviews und des Fragebogens bietet. Die Einladung der beteiligten Interessengruppen zur Gruppendiskussion erfolgte über eine Rundmail im Oktober 2018. Die Gruppendiskussion selbst fand einmalig am 06. November 2018 von 10:00 bis 11:00 Uhr in einem universitären Raum statt. Die Wunschbesetzung bestand in einer ausgewogenen Vertretung der spezifischen Interessensgruppen. Leider konnte eine ausgewogene Besetzung trotz intensiver Werbung nicht erreicht werden. So waren insgesamt drei Lehrende, vier WFs (wir und zwei weitere) und nur eine Studierende anwesend.⁶ Die Moderation erfolgte non-direktiv, daher wurden vor allem Themen, die sich innerhalb der Gruppe entwickelten, besprochen. Aufgrund des explorativen Charakters gab es zudem auch kaum Vorgaben in der Diskussion, sodass einige angedachte Themen nicht besprochen wurden.

6 Die Lehrenden kannten sich vorher nicht und waren aus den folgenden Fachdisziplinen: Interkulturelle Germanistik, Neue Geschichte und Englische Philologie.

Die Gruppendiskussion wurde mittels eines Protokolls und einer Tonbandaufzeichnung dokumentiert. Der Mitschnitt wurde vollständig transkribiert, wobei hier, wie in der Evaluation häufig der Fall, das Augenmerk auf den Inhalten lag. Das bedeutet, dass nur dokumentiert wurde, was auch explizit formuliert wurde. Analysiert wurde zunächst interpretativ-hermeneutisch, sodass die Ergebnisse der Diskussion sichtbar wurden. In einem weiteren Schritt wurden dann die Ergebnisse nach dem Masseyischen Klassifizierungsprinzip kategorisiert (Massey 2011: 23 ff.).

Die Analyse und der Vergleich mit den bereits erhobenen Daten sowie die Verschriftlichung im Bericht erfolgte durch uns (den WFs) selbst, sodass wir die eigentlichen Evaluierenden waren. Da wir jedoch auch als beteiligte Interessengruppe in der Diskussion auftraten, wurde die Moderation von der damaligen Leiterin und der Projektzuständigen des ISL übernommen. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass wir Fellows uns an der Diskussion inhaltlich aktiv beteiligen können und nicht durch Protokollieren, Moderieren oder Datensicherung abgelenkt werden. Dies geschah auch auf unseren Wunsch hin, da wir uns gern intensiv in die Diskussion einbringen wollten. Durch den Aufbau des WFPs sind wir es gewöhnt, eine Doppelrolle (Akteur*innen und Evaluierende) einzunehmen. Da wir durchweg positive Diskussionsergebnisse hatten und mit den Einschätzungen der anderen Gruppenteilnehmer*innen übereinstimmten, gab es bezüglich der eigenen Involviertheit keine größeren Konflikte. Bei gemischteren Ergebnissen hätte sich dieser Rollenkonflikt ergeben können.

Explorative Ergebnisse

Die aus der Gruppendiskussion gewonnenen Daten lassen sich drei Themenbereichen zuordnen: 1. die Feedback-Kultur unter Studierenden, 2. die Veränderungen durch das WFP sowie 3. Ideen und Verbesserungsvorschläge für weitere Einsätze des WFPs. Die mangelnde Peer-Feedback-Kultur unter Studierenden (S) wurde von einer Dozierenden (D) angesprochen und von allen Beteiligten als ein im universitären Kontext zu gering etablierter Aspekt diskutiert. Von den Fellows (WF) kam der Hinweis, dass die mangelnde Bereitschaft, Peer-Feedback in Anspruch zu nehmen, auf negativen Erfahrungen mit Textrückmeldungen im schulischen Kontext beruhen könnte. Andere genannte Gründe für den fehlenden Peer-Austausch waren die Angst vor einer „sehr“ kritischen Auseinandersetzung mit dem Text sowie das mangelnde Vertrauen zwischen den Studierenden. Dies kann dazu führen, dass die Studierenden ihre (Roh-)Texte aus Unsicherheit und Angst nicht lesen lassen, um genau diese negative „Seite“ des Textes nicht aufzudecken. Solche beeinträchtigenden Faktoren waren allerdings in den Textrückmeldungen der WFs nicht zu merken. Im Gespräch mit den WFs hat die Studierende (S) konkrete Fragen zur Verständlichkeit und Wahrnehmung ihrer Rohfassungen gestellt. Die im Gespräch gewonnenen Resultate bezüglich des mangelnden studentischen Austauschs lassen sich nach Massey (2011: 25) als emergente Daten klassifizieren, da sie aus der Gruppendiskussion heraus

entstanden sind. In der Konsequenz bedeutet dies für das WFP, dass es eine Lücke im universitären Unterrichtsbetrieb schließen kann, da die Studierenden eine Vertrauensbasis zu den WFs aufbauen, die sich positiv auf ihre Schreibkompetenz auswirkt. Mit hoher Wahrscheinlichkeit hätten weder Dozierende noch Studierende dies in einer der anderen Evaluationsmethoden artikuliert.

Aus dieser Diskussion heraus ergab sich auch der Vorschlag zur möglichen Etablierung der Feedback-Kultur durch die Lehrenden, beispielsweise durch die Vermittlung und das Einüben der Feedback-Regeln in den Seminaren (D, WF). Dieses Vorhaben wurde von den WFs begrüßt, da das Feedback-Nehmen und das Feedback-Geben erlernt werden müssen, um zum Beispiel einen „Angriff“ auf persönlicher Ebene zu vermeiden. Dieser Diskussionsstrang schloss mit einem Erfahrungsbericht eines Dozierenden ab, der die positive Feedback-Kultur an der Universität Göttingen im Vergleich zu anderen Universitäten betonte.

Bezüglich der Veränderungen durch das WFP hob die Studierende zuerst das Vertrauensverhältnis zu den WFs hervor. Dies beruht besonders darauf, dass die Rückmeldung der WFs als professioneller als die der Kommiliton*innen betrachtet wird. Ferner wirkte das Textfeedback der WFs, das sowohl auf Schwächen als auch auf Stärken beruht, vertrauensbildend und motivierend. Schließlich wurde von der Studierenden im Vorher-Nachher-Vergleich die Verbesserung der Textstruktur rückgemeldet und als positiv bewertet.

Bezüglich des Mehrwerts des WFPs betonten die Lehrenden vor allem die zusätzlichen Betreuungskapazitäten, die durch die WFs ermöglicht wurden. Während die WFs ein Einzel-Feedback anbieten und sich durchschnittlich zwei Stunden Zeit für die Texte nehmen, ist eine zeitlich derart intensive Auseinandersetzung durch die Lehrenden nicht leistbar. Als Vorteil wurde auch das Feedback zur Aufgabenstellung rückgemeldet, dass die WFs den Lehrenden zu Beginn des Semesters geben. Bei den eingereichten Hausarbeiten wurde zunächst keine Verbesserung bemerkt. Die Dozierenden merkten jedoch selbst an, dass bei der Bewertung eine Fokussierung auf Inhalt und Sprache liege. Eine inhaltliche bzw. fachliche Textrückmeldung wurde an dieser Stelle auch von den Studierenden gewünscht und bevorzugt, ist aber im WFP nicht realisierbar.

Zudem äußerten die Dozierenden den Wunsch, zusätzlich zum WFP Workshop-Elemente – beispielsweise einen Schreibtypentest – im Seminar einzusetzen, was einen Mehrwert für die Studierenden mit sich bringen könnte. Die WFs schlugen ferner vor, die Betreuung der Studierenden auf zwei Semester zu verlängern, um dadurch noch mehr Grundlagen des Schreibens vermitteln zu können. Die von den Studierenden als auch von den Dozierenden gewonnenen Ideen und Verbesserungsvorschläge für weitere Einsätze des WFPs sind als ein Resultat der Gruppendiskussion zu verstehen und somit als emergente Daten im Sinne der Evaluation zu werten (Massey 2011: 25).

Ergebnisdiskussion

Evaluationen bedürfen aufgrund ihrer immanenten Eigenschaften des Bewertens, der Nutzens- und der Praxisorientierung sowie der hohen Dialogität andere Herangehensweisen als klassische sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte. Daher ist eine Modellierung bzw. Veränderungen der empirischen Erhebungs- und Analysemethoden sowie deren Ergebnisausrichtung notwendig. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode wird den Ansprüchen der Evaluation aufgrund ihrer Beschaffenheit gerecht. Ihre Interaktivität regt Meinungsbildungsprozesse sowie Lernprozesse an und öffnet damit neue Räume für Lösungsmöglichkeiten. Aufgrund ihrer egalitären Struktur liefert sie ferner positive Kommunikationserfahrungen und verstärkt dadurch die Identifikation der Teilnehmenden mit dem Programm.

Eine Schwierigkeit in der Durchführung der Gruppendiskussion stellt die ausgewogene Zusammensetzung der Gruppe dar. Unsere Gruppendiskussion wurde durch eine ungleiche Verteilung der Akteur*innen einzelner Interessengruppen (D, S, WFs) limitiert, da wir nur eine Studierende für die Diskussion gewinnen konnten. Dies bedeutet, dass Teile unserer Ergebnisse zunächst nur eingeschränkte Gültigkeit aufweisen, da sie nur die Meinung einer Studierenden, die sich auch noch im Umfeld der Fellows und der Dozierenden befand, abbilden. Durch den Vergleich mit den bereits erhobenen qualitativen Daten der Studierenden wurden die Ergebnisse und Aussagen der Studierenden jedoch untermauert, sodass deren Aussagefähigkeit dennoch wieder gestiegen ist. Unserer Einschätzung nach ist die Gruppendiskussion daher vor allem im multimethodischen Zusammenspiel sehr ergiebig und von uns als zusätzliches Evaluationselement im WFP zu empfehlen.

Wir fanden die Gruppendiskussion insgesamt gewinnbringend, da diese ein facettenreicheres Stimmungsbild aller Teilnehmer*innen einfangen kann, dass nicht nur aus den einzelnen Perspektiven unterschiedlicher Akteuer*innengruppen besteht, sondern auch die Teilnehmer*innen selbst in den Austausch bringt. Beispielsweise gehört zu unseren explorativen Ergebnissen die Erkenntnis, dass Peer-Text-Feedback von allen Beteiligten, vor allem von Dozierenden, als wertvoll angesehen wird, aber im universitären Kontext zu wenig etabliert ist. Die positiven Effekte des Text-Feedbacks sind bedeutsam und müssten auch außerhalb des WFPs stärker gefördert werden. Eine Anleitung der Studierenden durch die Lehrenden oder die WFs wäre eine wünschenswerte Ergänzung innerhalb und außerhalb des Programms. Die Beziehung der Studierenden zu den WFs ist durch eine besonders vertrauensvolle Ebene gekennzeichnet, die einerseits durch die schreibdidaktische Kompetenz und andererseits durch ein wohlwollendes Verhalten der WFs geprägt ist. Die Lehrenden empfinden die intensive Auseinandersetzung der WFs mit den Studierenden und ihren Texten als sehr wertvolle Ergänzung, welche sie im Rahmen des universitären Betriebs niemals bewerkstelligen könnten. Die WFs kamen am Ende der Diskussion zu der Erkenntnis, dass eine Begleitung über zwei Semester einen starken pädagogischen Effekt hätte, da sie in diesem Zeitraum mehr schreibdidaktische Grundlagen vermitteln

könnten. Auch wenn Teile der Ergebnisse bereits in den Lehrendeninterviews und den offenen Fragen der Studierendenbögen angeklungen sind, ist die Entwicklung der Lösungswege bzw. der Ergänzungsmöglichkeiten in der Gruppendiskussion entstanden. Aufgrund dieser innovativen Methode haben wir neue Ergebnisse und Impulse, wie beispielsweise eine Laufzeitverlängerung des WFP als Programmerweiterung, bekommen.

Literaturverzeichnis

- Adami, Karoline/Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella (2018): Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv. 39–64.
- Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzung*. Reinbek: rowohlt's enzyklopädie. 135–155.
- DeGEval-Gesellschaft für Evaluation e. V. *Standards für Evaluationen. Erste Revision 2016*. Mainz 2017. Online im WWW. URL: <https://www.degeval.org/degeval-standards/download/> (Zugriff: 26.10.2020, Langfassung).
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Gvenetadze, Laura/Hoffmann, Nora/Leibenath, Yasmin (2018): Evaluation des Writing Fellow-Programms aus Lehrendenperspektive. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv. 65–80.
- Haring-Smith, Tori (1992/2000): Changing Students' Attitudes: Writing Fellow Programs. In: McLeod, Susan H./Soven, Margot (ed.): *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Newbury Park, Calif.: SAGE. 123–131.
- Mäder, Susanne (2013): Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. In: *Zeitschrift für Evaluation*. Jg. 12. Heft 1. 23–51.
- Morgan, David L. (2012): Focus Groups and Social Interaction. In: Gubrium, Jaber F. (ed.): *The SAGE Handbook of Interview Research*. Los Angeles, Calif.: SAGE. 161–176.

Autor*innen

Bettina Enghardt, M.A., war bis September 2020 Mitarbeiterin und Writing Fellow am ISL der Georg-August-Universität Göttingen und arbeitet seitdem freiberuflich als Schreibberaterin und Workshopleiterin. Ihre Themenschwerpunkte sind akademische Autor*innenschaft (Voice) und Schreibblockaden.

Lefkothea Sinjari, M.A., war bis Juni 2020 Mitarbeiterin und Writing Fellow am ISL der Georg-August-Universität Göttingen und arbeitet seitdem freiberuflich als Dozentin mit sprach- und schreibrelevantem Schwerpunkt. Ihre Forschungsinteressen sind (ungesteuerte) Spracherwerbsprozesse und schreibprozessrelevante Themen.

Qualitätsmanagement am SchreibCenter der TU Darmstadt – ein Erfahrungsbericht

Vanessa Geuen & Ute Henning

Abstract

In diesem Bericht aus der Praxis werden Qualitätsmanagementmaßnahmen in den Bereichen Schreibberatung, Schreibworkshops und Ausbildung von Schreibberater*innen am SchreibCenter der TU Darmstadt vorgestellt und kritisch reflektiert. Zu den eingesetzten Instrumenten gehören u. a. spezifische Evaluationen von allen Lehr-Lern-Angeboten, die Dokumentation von Schreibberatungen über Protokolle und deren regelmäßige Auswertung sowie Hospitationen und schriftliche Reflexionen als Teil der Ausbildung und innerhalb des Teams.

Einleitung

Das 2010 gegründete SchreibCenter am Sprachenzentrum ist an der TU Darmstadt die zentrale Beratungsstelle für akademisches Schreiben. Wir bieten vier Bereiche der Schreibzentrumsarbeit an: I. Fächerübergreifende, prozessorientierte Schreibberatung für Studierende und Schreibberatung/-coaching für Promovierende; II. Workshops rund um das wissenschaftliche Schreiben; III. Weiterbildung *Schreibberatung und Schreibtraining* für interne und externe Interessierte; IV. Online Writing Lab (OWL), in dem kurze Schreibtechniken und -übungen, ausführlichere Schreibleitungen und eine Materialsammlung zum Schreiben von Bewerbungen frei verfügbar sind.

Als Service-Einrichtung und damit Dienstleister der TU Darmstadt verstehen wir Qualitätsmanagement (QM) als integrativen und kooperativen Prozess, der sich auf alle Arbeitsbereiche erstreckt und an dem alle Stakeholder*innen beteiligt sind (d. h. Studierende und Promovierende der TU, Mitarbeiter*innen des SchreibCenters, Kolleg*innen aus dem Sprachenzentrum und weiteren Bereichen der TU, Universitätsleitung). Ziel ist einerseits eine stetige und nachhaltige Verbesserung der Angebote im Hinblick auf sich verändernde Bedarfe und Bedürfnisse der Nutzer*innen. Andererseits stehen auch die Mitarbeiter*innen – fest angestellte sowie studentische Peer-Berater*innen – im Zentrum, da ihre Arbeitszufriedenheit, Lernprozesse und ihr Engagement für das kollaborativ-lernende Arbeiten am SchreibCenter wesentlich sind.

Um diese Ziele zu erreichen, ist ein kontinuierliches und systematisches QM notwendig: Dieses muss zwar flexibel an bestehende und sich ändernde Strukturen angepasst werden – in diesem Sinne meint es *Qualitätsentwicklung*. Gleichzeitig muss es aber sei-

nerseits organisatorische Strukturen erzeugen, an denen die Erreichung genannter Ziele gemessen werden kann – also *Qualitätssicherung*. Die einzelnen Instrumente, mit denen wir ein so verstandenes QM realisieren, umfassen eine große Bandbreite von Maßnahmen: u.a. Evaluationen, Berichtswesen, Prozessmanagement, externe Expertisen und transparente Kommunikationsstrukturen. Im Folgenden stellen wir die wichtigsten QM-Instrumente in den ersten drei der o.g. Arbeitsbereiche des SchreibCenters sowie in der Teamarbeit vor und beschreiben deren Sinn und Nutzen anhand von Beispielen. Den vierten Arbeitsbereich des Online-Informationspools OWL berücksichtigen wir hier nicht. Im Resümee reflektieren wir potenzielle Schwächen der beschriebenen QM-Instrumente. Damit ist dieser Beitrag als Erfahrungsbericht aus der Praxis zu verstehen, der gleichzeitig Impulse für andere Schreibzentren geben soll.

QM-Instrumente in diesem Beitrag

1. QM in der Schreibberatung: Evaluationen und Beratungsprotokolle
2. QM in Schreibworkshops: Evaluationen, Hospitationen und didaktisches Feedback
- 3a. QM in der Weiterbildung I: Prozessmanagement und Anpassung von Inhalten
- 3b. QM in der Weiterbildung II: Evaluationen
- 3c. QM in der Weiterbildung III: Supervisionen, Hospitationen und schriftliche Reflexionen
- 3d. QM in der Weiterbildung IV: Beratungsportfolio und reflexives Abschlussgespräch
4. QM im Team: Kooperative Leitung und kollaboratives Lernen

1. QM in der Schreibberatung: Evaluationen und Beratungsprotokolle

Die Schreibberatung findet i.d.R. als 1:1-Beratung im Setting offene Sprechstunde statt. Nach der Umstellung auf Online-Beratung aufgrund der Corona-Pandemie können seit Oktober 2020 über ein Web-Formular auch feste Beratungstermine gebucht werden. Unsere Schreibberater*innen klären sowohl in offenen Sprechstunden als auch bei Terminbuchungen erst in der Beratung das Anliegen und den Beratungsschwerpunkt, lesen also auch keine Texte der Studierenden vorab. Diese Praxis hat sich an der TU Darmstadt bewährt, weil sie große Flexibilität und mehr Beratungskapazität ermöglicht.

Für die effiziente Evaluation der ca. 200–300 Beratungen pro Semester verwenden wir einen kurzen Fragebogen, den Ratsuchende nach einer Beratung ausfüllen und in einen abgeschlossenen Briefkasten werfen können bzw. den sie online ausfüllen. Die Ratsuchenden beantworten vier geschlossene Fragen auf einer siebenstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“:

1. Die Beratung hat mir für mein konkretes/aktuelles Anliegen geholfen.
2. Der/die Berater*in hat mich kompetent und hilfreich beraten.

3. Die Beratung hat mir über mein aktuelles Schreibprojekt hinaus geholfen.
4. Hat sich die investierte Zeit für die Beratung gelohnt?

Auf der Rückseite des Fragebogens steht mit einem Freitextfeld außerdem Platz für weiteres Feedback zur Verfügung.

Die Auswertung erfolgt mittels einer Excel-Datenbank, in die Ergebnisse und Freitextantworten übertragen werden. In jedem Semester werden die ausgewerteten Daten im Team besprochen und ggf. werden Maßnahmen ergriffen. So hatten sich z. B. 2018/2019 viele Ratsuchende bei den Beratungen mehr Ruhe und Privatsphäre gewünscht. Daraufhin haben wir den Beratungsraum umgestaltet und besser getrennte Beratungsnischen eingerichtet.

Zu jeder Schreibberatung wird ein Protokoll erstellt, das vertraulich ist und nur vom Team des SchreibCenters eingesehen werden kann. Im Protokoll erfassen die Beratenden Angaben zu den Ratsuchenden (u. a. Studienfach und Fachsemester) sowie Anliegen, Beratungsschwerpunkt und weitere Angaben zum Beratungsverlauf (u. a. die beratene Textsorte, die Sprache des Beratungsgesprächs und die Sprache des beratenen Textes).

Die Protokolle werden in einer Excel-Datenbank gesammelt. Damit können Berater*innen die Informationen für Folgeberatungen nutzen und direkt an Ergebnisse der vorhergehenden Beratungen anknüpfen. Hauptsächlich dient die Datenbank jedoch als QM-Tool, indem sie regelmäßig durch Filterfunktionen ausgewertet wird. Beispielsweise kann durch das Filtern nach Fachbereich oder Textsorte ermittelt werden, ob Ratsuchende eines bestimmten Fachbereichs typische Anliegen haben oder ob es Häufungen zu bestimmten Textsorten gibt. Auch können häufig verwendete Schreibtechniken und -übungen identifiziert werden, um das angebotene Repertoire ggf. anzupassen.

Die so erhobenen Daten sind wesentlich für das QM im Bereich Schreibberatung, da sie zur Bedarfsermittlung und zur Legitimation des SchreibCenters als Dienstleister der Universität verwendet werden. Zum Beispiel ist die Angabe der Text- und der Beratungssprache hilfreich, um zu ermitteln, wie stark Beratungen auf Englisch oder zu Texten auf Englisch nachgefragt werden oder wo beim Schreiben in einer Fremdsprache welche Schwierigkeiten und Fragen entstehen. So können der Universitätsleitung auf Wunsch konkrete Zahlen und Daten in Form von übersichtlichen Tabellen und Grafiken vorgelegt werden, die die besonderen Bedarfe internationaler Studierender aufzeigen. Darüber hinaus kann sich das Team des SchreibCenters entsprechend fortbilden, wenn sich z. B. zeigt, dass es großen Bedarf an Beratungen zu Bewerbungen oder zum wissenschaftlichen Stil gibt.

2. QM in Schreibworkshops: Evaluationen, Hospitationen und didaktisches Feedback

Während der Vorlesungszeiten bieten wir wöchentlich Kompakt-Workshops zu Themen des wissenschaftlichen und wissenschaftsnahen Schreibens an. Studierende aller Fachrichtungen können ohne Anmeldung daran teilnehmen. Des Weiteren konzipieren wir auf Anfrage spezifische Schreibworkshops für Fachbereiche, Institute oder Ingenium, die Graduiertenorganisation der TU Darmstadt. Die Teilnehmenden evaluieren diese Angebote mittels eines Fragebogens, auf dem sie einige persönliche Daten eintragen (angestrebter Abschluss, Fachbereich, Fachsemester, Muttersprache, Geschlecht), skalierte Fragen zur Organisation (Struktur, Ziele, Lerninhalte), zum Ablauf (Arbeitsatmosphäre, Wissensvermittlung, Erkenntnisgewinn) und zu den Leiter*innen des Workshops (Einsatz von Lehr-/Lernmethoden, Begriffserklärungen, Eingehen auf Fragen der Teilnehmenden, Zeit für Reflexion und Bearbeitung von Aufgaben) beantworten und in einem Freitextfeld weiteres Feedback nennen.

Zu den Zielen dieser Befragungen gehört (wie bei den Schreibberatungen), die Bedarfe der Workshop-Teilnehmenden zu ermitteln, um ggf. Angebote anzupassen. An der TU kommt die größte Gruppe der Studierenden aus Ingenieur- und Naturwissenschaften, also Disziplinen, in denen während des Studiums kaum wissenschaftliche Arbeiten, sondern hauptsächlich Klausuren geschrieben werden. Um die Bedarfe dieser Studierenden schon während des Studiums (und nicht erst beim Verfassen der Abschlussarbeiten) besser abzudecken, haben wir z. B. den Workshop „Schreibend lernen für Klausuren und mündliche Prüfungen“ entwickelt. Auch haben wir im Hinblick auf die andauernde Pandemie einen neuen Workshop „Schreiben und Lernen im Homeoffice“ konzipiert.

Natürlich werden die Workshop-Evaluationen auch dazu genutzt, die didaktisch-methodische Gestaltung zu prüfen und den Leiter*innen wertvolles Feedback zu ihren persönlichen Lehrkompetenzen zu geben. So etwa besprechen wir je nach Bedarf im Team Rückmeldungen der Workshop-Teilnehmenden. Auch eine bestehende Kooperation mit dem Praxislabor des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik im Rahmen des QSL-Projekts Lernen durch Lehren (LdL) unterstützt diese Prozesse: Unsere studentischen Workshop-Leiter*innen erhalten auf freiwilliger Basis Feedback von Mitarbeiter*innen aus der Pädagogik zur Workshop-Planung und -Durchführung.

Schließlich können auch die Evaluationsergebnisse der Workshops – ebenso wie die der Beratungen – für Anträge zur Finanzierung des SchreibCenters verwendet werden und das SchreibCenter als fächerübergreifenden und relevanten Dienstleister legitimieren.

3. QM in der Weiterbildung *Schreibberatung und Schreibtraining*

In vier Modulen, von denen die ersten drei (A-C) jeweils aus einer individuellen Vor- und Nachbereitungsphase sowie 2–3 Tagen Präsenzzeit bestehen, werden Interessierte auf eine Tätigkeit als Schreibberater*in vorbereitet. Das vierte Modul (D) wird individuell gestaltet: Die Teilnehmenden führen eigene Hospitationen und, begleitet von Supervisor*innen, Beratungen durch, die sie anschließend schriftlich reflektieren.

3a. Prozessmanagement und Anpassung von Inhalten

Zu den übergreifenden QM-Instrumenten in der Weiterbildung gehören die regelmäßige Prüfung und ggf. Anpassung der Abläufe und Inhalte:

- a) Die Lektüren, die Teilnehmende vor den Präsenzmodulen vorbereiten, werden dahingehend geprüft, dass alle Teilnehmenden in jedem Weiterbildungssturnus sowohl relevante Basisliteratur zu Schreibdidaktik und -forschung bearbeiten als auch aktuelle Erkenntnisse aus diesen Disziplinen kennenlernen. Die Leiterinnen der Weiterbildung müssen dementsprechend auf dem aktuellen Stand wissenschaftstheoretischer wie didaktischer Forschung sein und entscheiden, was in welchem Umfang berücksichtigt wird.
- b) Die Präsenzmodule – bzw. seit Beginn der Corona-Pandemie die synchronen Online-Phasen in Zoom und asynchronen Phasen über die Lernplattformen Moodle und Mahara – werden auf Organisation und Gestaltung geprüft. Nach den ersten Erfahrungen der Online- bzw. digitalen Weiterbildung stehen auch Überlegungen zu neuen Kombinationen aus digitalen und analogen Phasen im Raum. Didaktisch-methodische Überlegungen betreffen die stete Reflexion von Lernzielen, die passende Aufbereitung von Inhalten sowie deren Bearbeitung während der Module und den Austausch unter den Teilnehmenden.
- c) Die Weiterbildungsgruppen am SchreibCenter sind sehr heterogen: In fast jedem Turnus nehmen neben Studierenden der TU auch Mitarbeiter*innen aus anderen zentralen Einrichtungen oder Dozent*innen aus verschiedenen Fachbereichen sowie externe Interessierte teil (z. B. Lektor*innen, Journalist*innen, freiberufliche Berater*innen und Trainer*innen). Um die Bedarfe aller möglichst passgenau abzudecken, hat es sich bewährt, bestimmte Bereiche flexibel und individuell zu gestalten: So können externe Teilnehmende ihre Ratsuchenden für das Praxismodul D aus ihren jeweiligen beruflichen Kontexten selbst rekrutieren. Mit Dozent*innen wird vertiefend diskutiert und reflektiert, wo ihre Beratungssettings von Peer-to-Peer-Beratungen abweichen (müssen) oder inwiefern sie Schreibberatungsinterventionen in ihrer Lehre einsetzen können.

3b. Evaluationen

Am Ende der Module A-C wird den Teilnehmenden jeweils ein Evaluationsbogen ausgehändigt, der im Wesentlichen dem Bogen zu den o.g. Schreibworkshops entspricht. Darüber hinaus schließt jedes Modul mit einer gemeinsamen Feedbackrunde ab. Bei diesen

Befragungen und Gesprächen geht es uns zunächst darum, ein mündliches Feedback zu jedem Modul zu bekommen, da wir diese Rückmeldungen im Hinblick auf die Inhalte und die didaktische Umsetzung direkt nach jedem Durchgang besprechen. In einem zweiten Schritt diskutieren wir auf Basis der schriftlichen Fragebögen, ob und wie wir die Übergänge zwischen den Modulen anders gestalten oder welche Impulse von Teilnehmenden wir aufnehmen wollen.

3c. Supervisionen, Hospitationen und schriftliche Reflexionen

Wenn angehende Schreibberater*innen innerhalb ihrer Ausbildung im Modul D selbst beraten, werden sie von sog. Supervisor*innen¹, d. h. erfahrenen Schreibberatenden, unterstützt. Diese reflexionsfördernde und qualitätsverbessernde Begleitung der angehenden Schreibberater*innen wird durch ein Supervisionsprotokoll strukturiert. Nach jeder begleiteten Beratung wird ein ausführliches Feedback-Gespräch geführt und das Supervisionsprotokoll wird den Weiterzubildenden ausgehändigt, sodass diese es in die schriftliche Reflexion ihrer Beratung einfließen lassen können. Für die Hospitationen während der Weiterbildung nutzen die Teilnehmenden ein Hospitationsprotokoll, das als Basis oder Orientierung für die schriftliche Reflexion dient. Dabei geht es darum, aus dem beobachteten Verhalten anderer Berater*innen Rückschlüsse für die eigene Beratungspraxis zu ziehen und diese schriftlich festzuhalten. In Modul D verstehen wir also insbesondere die schriftliche Reflexion der Hospitationen und Beratungen als QM-Instrument, da die Teilnehmenden so ihre Entwicklung beobachten und sich schriftlich damit auseinandersetzen.

3d. Beratungsportfolio und reflexives Abschlussgespräch

Während der gesamten Weiterbildung pflegen die Teilnehmenden ein Beratungsportfolio, das eine individuelle Tool- und Reflexionssammlung darstellt. Es beinhaltet u. a. Grundsätze der Schreibberatung, Schreibtechniken, Supervisions- und Hospitationsprotokolle und Reflexionen. Die Weiterbildung schließt mit einem obligatorischen Abschlussgespräch mit einer der beiden Weiterbildungsleiterinnen ab. Die Teilnehmenden bereiten das Gespräch anhand von Leitfragen zu positiven Entwicklungen in ihrer Beratungspraxis, zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten, zu Aspekten, an denen sie weiterhin arbeiten wollen, und zu offen gebliebenen Fragen vor und bringen ihr Beratungsportfolio mit. Wir wiederum lesen vorab sämtliche Reflexionen der Teilnehmenden, geben im Gespräch Rückmeldungen zu ihrer Selbsteinschätzung und ihren Ressourcen und gehen mit den Teilnehmenden ihre Portfolios ausführlich durch. Außerdem ist das Abschlussgespräch der Rahmen, in dem die gesamte Weiterbildung und damit auch das Praxismodul D noch einmal retrospektiv gefeedbackt wird.

¹ In unserem Kontext wird Supervision als reflexionsfördernde und unterstützende Begleitung verstanden.

In der Weiterbildung verschränken wir also QM-Instrumente, die den Teilnehmenden für ihre Entwicklung und Selbstreflexion dienen, mit QM-Instrumenten, die uns bei der Weiterentwicklung helfen.

4. QM im Team: Kooperative Leitung und kollaboratives Lernen

Zu den QM-Instrumenten der Teamarbeit am SchreibCenter gehören insbesondere eine transparente Kommunikationskultur sowie die stetige Fortbildung aller Teammitglieder. Ziel aller Maßnahmen ist, die eingangs genannten integrativen und kooperativen Prozesse nachhaltig und kontinuierlich zu verbessern und die Arbeitszufriedenheit aller am SchreibCenter Beschäftigten zu gewährleisten oder zu erhöhen. Dies geschieht v. a. durch regelmäßigen Austausch im Team und einen kooperativen bzw. partizipativen und situativen Führungsstil der SchreibCenter-Leitung, der die größtmögliche Einbindung aller Mitarbeiter*innen in Prozesse bedeutet: Alle Mitglieder des Teams bringen je nach persönlichem Interesse und individuellen Kompetenzen Ideen und Lösungsvorschläge ein, die diskutiert und abgewogen werden. Damit haben Motivation, Gestaltungsspielräume, Selbstbestimmung und Identifikation mit dem SchreibCenter im Sinne des kollaborativen Lernens einen hohen Stellenwert. Die Leitung ist dafür zuständig, den dafür notwendigen Rahmen infrastrukturell, finanziell und personell zu gewährleisten und finale Entscheidungen zu treffen. Damit liegt die Gesamtverantwortung stets bei der Leitung, was die Mitarbeiter*innen entlastet, ohne dass ihre Entfaltungsfreiheit wesentlich eingeschränkt wird.

In mehrmals pro Semester stattfindenden sog. Spezi-Trainings – kleine Fortbildungseinheiten, die entweder aus dem Team heraus oder unter Einbeziehung externer Expertisen gestaltet werden – bearbeitet das Team in max. 90-minütigen Einheiten einen speziellen Aspekt der Schreibzentrumsarbeit. Ziel sind die kontinuierliche Weiterentwicklung der einzelnen Mitglieder sowie des Teams als Einheit und die Förderung individueller Kompetenzen der Einzelnen. Beispiele für teamintern gestaltete Spezi-Trainings sind etwa die Arbeit mit Nachschlagewerken in der Schreibberatung oder die Beratung zu Bewerbungen, während extern geleitete Trainings etwa zu Besonderheiten der Onlineberatung, zum Umgang mit Sexismus und Diskriminierung oder zu Selbst- und Stressmanagement stattgefunden haben.

Kritische Reflexion der QM-Instrumente und Resümee

In diesem Erfahrungsbericht konnten wir wesentliche QM-Instrumente am SchreibCenter der TU Darmstadt darstellen und mit wenigen Beispielen veranschaulichen. An dieser Stelle wollen wir auch potenzielle Probleme und Schwächen einzelner Instrumente benennen: Beispielsweise ist die Rücklaufquote von Evaluationsbögen teilweise gering. Ins-

besondere in Semestern, in denen Studierende flächendeckend alle Lehrveranstaltungen evaluieren sollen, macht sich eine gewisse Müdigkeit bemerkbar. Auch finden sich vereinzelt wenig konstruktive Rückmeldungen, etwa wenn bei einer Beratungsevaluation ausschließlich der leckere Kaffee gelobt wird oder wenn die Beratung als nicht hilfreich bewertet wurde, ohne dass der Grund genannt wird. Bei sich wiederholenden Schreibworkshops machen wir manchmal die Erfahrung, dass in einem Durchlauf bestimmte Inhalte oder Abläufe kritisiert und im nächsten genau diese gelobt werden. Feedbacks können also widersprüchlich sein, was einerseits zeigt, dass jede Teilnehmenden-Gruppe andere Bedarfe und Interessen hat. Andererseits muss klar sein, dass die Weiterentwicklung von Workshops und Weiterbildungen nicht ausschließlich von Evaluationsergebnissen abhängig sein darf, sondern der stetigen Reflexion und Fachkenntnis der verantwortlichen Leitungen bedarf.

In Teams mit verhältnismäßig hoher Fluktuation wie bei Schreibzentren laufen permanent Teambildungsprozesse ab, die zwar große Flexibilität, Agilität und viel „frischen Wind“ mit sich bringen, eine kontinuierliche Arbeit aber erschweren. Instrumente des QM wie Supervisionen, Hospitationen und kollaboratives Lernen hängen natürlich von der Reflexionsbereitschaft, Sensibilität, Verantwortung und dem Miteinander der einzelnen Teilnehmenden bzw. Mitarbeiter*innen ab. Diese Bereiche müssen stets neu verhandelt und gemeinsam erarbeitet werden.

Abschließend lautet unser Fazit zu QM in der Schreibzentrumsarbeit im Hinblick auf die Ziele der stetigen und nachhaltigen Verbesserung der Angebote sowie der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter*innen: Nachhaltige, systematische und miteinander verschränkte QM-Instrumente sind unabdingbare Elemente einer jeden Organisation, die zukunftsfähig bleiben will. Dennoch bedarf es der andauernden kritischen Reflexion der eingesetzten Instrumente und ihrer Passung zu den jeweiligen Angeboten und Dienstleistungen. Wir verstehen QM als Vehikel für unsere Arbeit, die – um wertvoll zu sein – Gestaltungspielräume eröffnet und erfordert.

Autor*innen

Dr. Vanessa Geuen leitet seit Oktober 2016 das SchreibCenter am Sprachenzentrum der TU Darmstadt, wo sie u. a. die Weiterbildung „Schreibberatung und Schreibtraining“ verantwortet und Schreibberatungen und -workshops für Promovierende durchführt.

Dr. Ute Henning ist im SchreibCenter am Sprachenzentrum der TU Darmstadt verantwortlich für die englischsprachigen Angebote und führt Schreibberatungen und -workshops für Promovierende durch.

Evaluation & Feedback: Instrumente für Wachstum und Qualitätssicherung

Daniel Graziadei & Susanne Meisch

Abstract

Das Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München evaluiert stetig und engmaschig. Im vorliegenden Artikel werden die Angebote und ihre kontinuierliche Optimierung und Erweiterung durch die Evaluation beschrieben und diskutiert. Dabei wird auch das Potenzial der Nutzung der aus den Evaluationen hervorgehenden Teilnehmendenzahlen sowie der Reichweite des Schreibzentrums zur Darstellung von Verstetigungs- und Förderungswürdigkeit aufgezeigt.

Einleitung

Das Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU)¹ verwendet kontinuierliche detaillierte Evaluationen der individuellen Angebote und punktuelle übergreifende Einschätzungen zur Qualitätssicherung. Derartige Teilnehmendenbefragungen erlauben Einblicke in den Erfolg von Programmen und generieren Daten, die für deren Anpassung und Ausbau genutzt werden können. Auf den folgenden Seiten wird aufgezeigt, wie die kontinuierliche Evaluation zur Datenerhebung für Erweiterungs- und Verstetigungsbestrebungen – und damit als Wachstumsinstrument – verwendet werden kann.

Zur Entstehung des Schreibzentrums der LMU

Seit 2015 besteht an der größten Fakultät der LMU, der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, das Schreibzentrum. Es entstand keineswegs aus dem Nichts: Lehrende hatten weit früher auf das Desiderat einer Ausbildung von Schreibkompetenzen und der Verbesserung schriftlicher Arbeiten reagiert und boten als Extra zu den regulären Studienplänen Schreibberatungen und Kurse für Studierende und Promovierende an.² In diesem Zuge entstanden beispielsweise an den Instituten für Deutsch als Fremdsprache (DaF), Amerikanistik und Anglistik 2010 die „Schreibwerkstatt DaF“ und das „Writing

¹ Mit etwa 51.500 Studierenden ist die LMU die größte Volluniversität in Deutschland und eine der elf Universitäten und Universitätsverbünde, die den Titel „Exzellenzuniversität“ tragen.

² Im Folgenden bitten wir Sie, geschätzte Leser*innen, bei der Nennung von Studierenden, falls nicht anders aufgeführt, stets auch Promovierende mitzudenken.

Center“ bzw. „Writing Centre“. Die Angebote im Institut für DaF zielten insbesondere darauf ab, die Konventionen wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen einer großen Anzahl ausländischer Studierender zu vermitteln; in den Instituten für Amerikanistik und Anglistik lag der Fokus sowohl auf der Vermittlung der Konventionen des deutschen als auch des englischen wissenschaftlichen Schreibens. 2015 wurden diese Angebote gebündelt und zu einem zentralen Schreibzentrum der Fakultät vereinigt; dies konnte mithilfe von Mitteln aus dem Förderprogramm Qualitätspakt Lehre realisiert werden. Inzwischen hat das Schreibzentrum seine Reichweite über die eigene Fakultät hinaus auf die gesamte Universität ausgeweitet und betreut mehr als 2.000 Studierende jährlich. Sowohl Studierende als auch Lehrende nehmen das Schreibzentrum als zentralen Teil der Universität wahr (Schreibzentrum LMU). Seit Sommer 2019 liegt der Fokus neben den bewährten Angeboten vor allem auf internationalen Kooperationen,³ der Digitalisierung der Angebote sowie der Verankerung und Verstetigung des Schreibzentrums als zentrale Einrichtung der Universität.⁴

Das übergeordnete Ziel des Schreibzentrums ist es, die Schlüsselkompetenz Schreiben als Wert und ihre Vermittlung dauerhaft im universitären Alltag zu etablieren. Hierdurch soll Studierenden diese für das Studium und das Berufsleben essenzielle Fertigkeit nahegebracht, die nachhaltige Qualitätssicherung wissenschaftlicher Arbeiten garantiert, Schreiben in die Lehre integriert und die Quote der Studierenden gesenkt werden, die aufgrund von Unsicherheiten und Problemen im Schreibprozess ihr Studium oder die Promotion abbrechen. Diese Ziele decken sich mit zwei der drei im Positionspapier der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) artikulierten erforderlichen Rahmenbedingungen für Schreibförderung: der Verantwortung der Lehrenden und der Bereitschaft der Studierenden. Bis dato unzureichend etabliert ist das gesamtinstitutionelle Verantwortungsbewusstsein „für schreibförderliche Rahmenbedingungen“ (gefsus 2018: 5).

Das Erreichen dieser Ziele ist schwer in Zahlen zu fassen, denn an der LMU existieren weder regelmäßige Befragungen von Studienabbrecher*innen noch groß angelegte und regelmäßige Untersuchungen zur Qualität wissenschaftlicher Arbeiten. Das mündliche und schriftliche Feedback der Lehrenden und Studierenden auf die diversen Maßnahmen des Schreibzentrums lässt allerdings annehmen, dass erfolversprechende Schritte auf dem Weg zur Wertschätzung der Vermittlung der Schlüsselkompetenz Schreiben in Lehre und Forschung unternommen worden sind.

³ Seit dem Sommersemester 2020 besteht eine Kooperation des Schreibzentrums mit der European University Alliance of Global Health (EUGLOH).

⁴ Stand Dezember 2020: Nach Ende des Qualitätspakts Lehre (an der LMU durch „Lehre@LMU“ umgesetzt) ist die Weiterfinanzierung für zwei Jahre durch zentrale Studienzuschussmittel garantiert.

Angebote des Schreibzentrums

Die Maßnahmen zur Förderung der Aneignungsprozesse von Schreibkompetenzen, wie sie durch das Schreibzentrum durchgeführt werden, können in vier Gruppen aufgeteilt werden:

- extracurriculare Angebote für Studierende,
- in das Nebenfach „Sprache, Literatur, Kultur“ eingebettete Kursformate,
- Unterstützung Lehrender in curricularen Kursen durch Lehreinheiten zum akademischen Schreiben und Betreuung von Schreibaufgaben,
- Weiterbildungsformate für Lehrende zur Integration von Schreibenanlässen in die Lehre.

Angebote, welche die Studierenden selbst und außerhalb ihrer Curricula wahrnehmen können, stellen das Kernstück der Arbeit des Schreibzentrums der LMU dar. Einerseits fallen hierunter regelmäßige Angebote wie die „Offene Sprechstunde“, die „Individuelle Schreibberatung“ und die „Freitagsworkshops“. Die „Offene Sprechstunde“ bietet eine niederschwellige Ergänzung zu den individuell vereinbarten Einzelberatungen. In beiden Fällen können sich Studierende von Schreib-Peer-Tutor*innen auf Deutsch und Englisch beraten lassen. Darüber hinaus finden während der Vorlesungszeit „Freitagsworkshops“ zu verschiedenen Themen rund um den Schreibprozess statt. Diese Workshops werden von Tutor*innen und ehrenamtlich am Schreibzentrum assoziierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der LMU sowie externen Referent*innen geleitet. Über die Lernplattform Moodle können Studierende außerdem E-Learning-Einheiten zum Schreibprozess und zum wissenschaftlichen Arbeiten absolvieren. Am Ende der asynchronen Lerneinheiten erhalten sie Feedback eines Tutors bzw. einer Tutorin und können ein Zertifikat erlangen.

Andererseits bietet das Schreibzentrum in der vorlesungsfreien Zeit gelegentlich größere und publikumswirksamere Veranstaltungen an. Darunter fallen die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“, der „Schreibmarathon“ bzw. die „Schreibwoche“ sowie einzelne „Schreibtage“. Diese Formate sind ein- bzw. mehrtägige Veranstaltungen, die das Programm abrunden und bei denen Studierende in produktiver Atmosphäre schreiben, Workshops besuchen oder sich beraten lassen können.

In Kooperation mit dem studiengangübergreifenden Nebenfach „Sprache, Literatur, Kultur“ bietet das Schreibzentrum zwei Kurse an, in denen Studierende ihre Schreibfähigkeiten verbessern und dabei drei ECTS-Punkte je Kurs erwerben können: den Kurs „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“, der für Studienanfänger*innen konzipiert wurde, und den einzigen nicht auf wissenschaftliches Schreiben ausgerichteten Kurs „Kreativ schreiben!“.

Neben den Angeboten, die Studierende persönlich buchen können, bietet das Schreibzentrum Dozierenden Unterstützung bei curricularen Lehrveranstaltungen an. Zum einen sind das „In-Class-Workshops“, die verschiedene Themen rund um den Schreibprozess als eigenständige Kurseinheiten und in Absprache mit den Lehrenden behandeln. Zum anderen bietet das Schreibzentrum ein „Writing-Fellow-Programm“ an, bei dem Lehrenden

ein*e Tutor*in für einen Kurs zugeteilt wird, der*die den Studierenden Feedback auf kurs-spezifisch erstellte Schreibaufgaben gibt.

Um Lehrende nicht nur in einzelnen Kursen zu unterstützen, sondern sie auch selbst zur Integration von Schreiben in die Lehre anzuregen, bietet das Schreibzentrum außerdem Lehrenden-Workshops und eine schreibdidaktische Methodensammlung an.

Evaluationen, Bedarfsanalyse und Unterstützungsbriefe

Alle oben vorgestellten Formate werden seit der Gründung des Schreibzentrums der LMU evaluiert und sind im Laufe ihres Bestehens mithilfe der Evaluationsergebnisse weiterentwickelt worden. In der Regel erfolgt die Evaluation anonym und direkt im Anschluss an die Beratung oder die Veranstaltung. Viele Workshopleiter*innen holen sich allerdings zusätzlich direkt in der Veranstaltung ein kurzes Stimmungsbild ein, das eine sofortige Nachjustierung bereits im Kurs ermöglicht und eine breitere Beteiligung sicherstellt. In den ersten Jahren wurde mit selbst erstellten Fragebögen evaluiert, die manuell ausgewertet wurden. Seit 2018 wird eine Software für die Evaluationen von Beratungen, Workshops und Kursen verwendet, welche die LMU ihren Mitarbeiter*innen zur Verfügung stellt: EvaSys ist eine „webbasierte Software für die automatische Auswertung von Fragebögen“ und „vereint den gesamten Prozess von der Gestaltung der Fragebögen und der Massensteuerung von Umfragevorgängen über die elektronische Datenerfassung bis zum automatischen Reporting in einer Anwendung“ (LMU).

Die Evaluationsbögen des Schreibzentrums bestehen aus drei Teilen. Im ersten Teil werden persönliche Angaben aufgenommen: Studiengang, Semesterzahl, angestrebter Abschluss, Fakultät.⁵ Der zweite Teil zielt auf das in Anspruch genommene Angebot ab, genauer: auf Zufriedenheit, erzielte Kompetenzverbesserung sowie auf die Vermittlungskompetenz der Tutor*innen oder Dozent*innen und auf den organisatorischen Ablauf. Im dritten Teil werden allgemeine Fragen zum Schreibzentrum gestellt.⁶ Der erste und dritte Teil sind bei jeder Evaluation identisch.

Im zweiten Teil der Evaluationen wird Folgendes abgefragt:

- bei individuellen Schreibberatungen: Empfindung der Kompetenzsteigerung, Zufriedenheit, Verbesserungsvorschläge
- bei Workshops: Zufriedenheit, Verbesserungsvorschläge und weitere Themenwünsche
- zusätzlich bei Events: Gesamteinschätzung

⁵ Daten werden vertraulich und in Übereinstimmung mit den Auflagen der DSGVO behandelt.

⁶ Wie hat die Person vom Schreibzentrum erfahren? Welche Angebote kennt er*sie und wie oft hat er*sie diese bereits genutzt? Für wie wichtig hält er*sie das Schreibzentrum der LMU? Die Umfrage endet mit einem Textfeld für allgemeine Kommentare zum Schreibzentrum.

- semesterbegleitende Kurse und „Writing-Fellow-Programm“: Zufriedenheit mit dem Kursformat, mit der didaktischen und organisatorischen Leistungen der Kursleitung bzw. des Fellows, gefühlte Kompetenzsteigerung⁷

Zusätzlich zu den Evaluationen wurde im Zuge der Etablierung des Multiplikatoren-Projekts „Schreiben in die Lehre integrieren“ im Jahr 2017 mittels EvaSys eine Bedarfsanalyse unter 117 Lehrenden der Fakultät 13 durchgeführt, welche den durch curricularen Maßnahmen nicht abgedeckten Förderbedarf studentischer Schreibkompetenzen ermitteln sollte.

Als 2020 die Finanzierung durch den Qualitätspakt Lehre (in Form der lokalen Umsetzung „Lehre@LMU“) ohne jegliche Aussicht auf inneruniversitäre Fortsetzung auslief, hat das Schreibzentrum zudem durch individuelle E-Mails an Lehrende, die die Angebote bereits genutzt hatten, eine Rundmail an alle Studierenden und über die Website „Rettet das Schreibzentrum“ um Unterstützungsbriefe, Statements und Kommentare zur Arbeit des Schreibzentrums gebeten. Diese positiven Einschätzungen der Arbeit des Schreibzentrums halfen dabei, eine Zwischenfinanzierung einzuwerben und sollen auch weiter bei den Bemühungen um eine Verstetigung eingesetzt werden.

Verwendung der Daten

Die so gesammelten Nutzerzahlen und -daten, allgemeinen Beurteilungen und Einschätzungen erlauben es schließlich, die Ausrichtung und die Angebote des Schreibzentrums zu überprüfen und damit Qualitätssicherung zu betreiben sowie den Erfolg derartiger Maßnahmen zu bemessen. Die gewonnenen statistischen Daten und persönlichen Einschätzungen werden außerdem zur Kommunikation der Auslastung und Förderungswürdigkeit des Schreibzentrums eingesetzt.

An dieser Stelle stellt sich folgende Frage: Wie wurden die Ergebnisse von Evaluationen und Befragungen genutzt, um die Angebote des Schreibzentrums weiterzuentwickeln?

Auf Basis der Bedarfsanalyse unter Lehrenden im Jahr 2017 konnten die Formate „In-Class-Workshop“, „Writing-Fellow-Programm“ und Workshops für Lehrende entwickelt werden. Daraufhin startete das „Writing-Fellow-Programm“ mit einem Testlauf im Wintersemester 2017/18, wodurch unvorhergesehene Problemquellen eruiert und beide Formate für Lehrende im Sommersemester offiziell etabliert werden konnten.

Wie Evaluationen als Wachstumsinstrument für das Schreibzentrum genutzt werden können, kann anhand der Freitagsworkshops besonders deutlich aufgezeigt werden. So

⁷ Im Fall von „Kreativ schreiben!“ werden die Kurseinheiten von unterschiedlichen Dozent*innen gehalten und deshalb einzeln mit der Möglichkeit evaluiert, Inhalt, Form und Vermittlung zu benoten und zu kommentieren. Im Kurs „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ wird außerdem nach der Hälfte des Kurses eine Zwischenevaluation durchgeführt.

wurde in den Evaluationen der ersten drei Jahre häufig ein Zeitmangel beschrieben. Darauf reagierte das Schreibzentrum mit einer Anpassung der Workshopdauer: Gab es anfangs jeden Freitag während der Vorlesungszeit einen 90-minütigen Workshop um 14 Uhr, so bestehen seit dem Wintersemester 2018/19 mindestens drei Zeitschienen pro Freitag mit der Möglichkeit, die Dauer des Workshops anzupassen. Durch die Buchung zweier Räume können seit dem Wintersemester 2019/20 mehrere Workshops gleichzeitig gehalten werden, wodurch die Zahl der Veranstaltungen noch flexibler gestaltbar ist. Im Sommersemester 2020 waren es 38 Online-Workshops, 26 davon 90-minütig, 3 davon 150-minütig, 9 davon 210-minütig.

Genauso kann die Weiterentwicklung mittels Evaluation im Themenspektrum beobachtet werden, da die Möglichkeit, Wunschthemen für weitere Workshops anzugeben, es erlaubt, das Angebotsspektrum besser zu kommunizieren, zu differenzieren bzw. auszuweiten: Im Wintersemester 2016/17 wurden beispielsweise 13 Workshops zu grundlegenden Aspekten des Schreibprozesses gehalten. In der Folge wurden Themenwünsche der Teilnehmenden aufgegriffen und das Angebot entsprechend erweitert: So wurden Freitagsworkshops u. a. zu Essays, Bewerbungsschreiben, Lesetechniken, Schreibangst und -blockaden und LaTeX in das Angebot aufgenommen. Einige Wünsche führten sogar zu mehrtägigen oder semesterbegleitenden Formaten: Ein Journalismus-Workshop und der Kurs „Kreativ schreiben!“ werden aufgrund hoher Nachfrage regelmäßig wiederholt.

In dem seit 2016 angebotenen Kurs „Kreativ schreiben!“ wurde das Angebot im Laufe der Semester auf Grundlage der Evaluationen thematisch und personell angepasst: Dozierende mit überzeugenden Vermittlungskompetenzen wurden erneut beauftragt, beliebte Themen beibehalten und zusätzliche Themenvorschläge berücksichtigt.

Die Angaben zur Bekanntheit der Angebote des Schreibzentrums in den verschiedenen Evaluationen erlauben den Ausbau und die Adaption von Werbestrategien und Informationskanälen. So werden nun beispielsweise ausgewählte Universitätsveranstaltungen besucht, in denen das Schreibzentrum von Schreibtutor*innen vorgestellt wird, und Mails zur Ankündigung des Programms über den Infodienst der LMU an Lehrende und Studierende verschickt. Da die anonymisierten Nutzerinformationen aus den Evaluationen auch die jeweilige Fakultätszugehörigkeit vermerken, konnte die Ausdehnung der Reichweite des Programms auf alle Fakultäten nachgewiesen und bereits einige passgenaue Angebote für andere Fachkulturen getestet werden. Aufgrund vielfacher Nachfrage nach einer Verlängerung des Intensivformats „Schreibtag“ entstanden die „Schreibwoche“ bzw. der „Schreibmarathon“, die schlussendlich 2019 und 2020 an die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ gekoppelt wurden.

Alle Formen individuellen Feedbacks sowie die Ergebnisse der unterschiedlichen Evaluationen werden derzeit, neben der konstanten Qualitätssicherung, vorrangig für die Bemühungen um Verstetigung und Weiterfinanzierung des Schreibzentrums bei Anträgen, Ausschreibungen, auf der Webseite und auf den Social-Media-Kanälen des Schreibzentrums verwendet.

Ausbau und Verbesserungsmöglichkeiten der Evaluation

Während das Schreibzentrum bei Präsenzveranstaltungen und insbesondere bei individuellen Beratungen einen beinahe lückenlosen Rücklauf an ausgefüllten Evaluationsbögen in Papierform verbucht, ist der Rücklauf an anonymisierten digitalen Evaluationen⁸ weit weniger leicht anzustoßen – die Rücklaufquote liegt bei etwa 30 bis 60 Prozent. Wird die Teilnehmendenzahl aus den eingehenden Evaluationen eruiert, so erlaubt dies bloß die Feststellung der evaluierenden Teilnehmenden. Offen bleibt daher die Frage, wie Nutzer*innen der Online-Angebote vermehrt dazu gebracht werden können, diese auch zu evaluieren. Gerade in Bezug auf diesen Rücklauf und die Nachvollziehbarkeit der individuellen Leistungen der Tutor*innen bei individuellen Beratungen könnten die Workshopleiter*innen, Berater*innen und Kursleiter*innen um kontinuierliche schriftliche Einschätzungen und Zahlen gebeten werden, um Teilnehmendenzahlen und -einschätzungen besser vergleichen zu können.

Generell ist anzumerken, dass der Großteil der Evaluationen des Schreibzentrums sehr positiv ausfällt und – im Gegensatz zu Nutzer*innen, die nach einer negativen Erfahrung nie wiederkommen – positiv eingestellte Dauernutzer*innen statistisch viel stärker vertreten sind.⁹ Dementsprechend können aus vielen Evaluationen keine gezielten Verbesserungsvorschläge für Angebote entnommen werden. Umso wichtiger ist es, das Potenzial der kritischen Anmerkungen, aber auch die durch die reinen Anmelde- und Teilnehmendenzahlen sowie Fachzugehörigkeiten ersichtlichen Präferenzen für die Weiterentwicklung des Schreibzentrums zu nutzen.

Die Erfahrung mit kontinuierlicher Evaluation am Schreibzentrum der LMU zeigt, dass der Nutzen von Feedback und Evaluation als Wachstumsinstrument über die Verbesserung von Kurs- und Workshopangeboten hinausgeht. Die aus den Evaluationen und Umfragen gezogenen Informationen können gleichermaßen für die interne Ausrichtung und für Drittmittelanträge genutzt werden, um den universitären und gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden und die Schreibzentrumsarbeit als elementaren Teil universitärer Lehre und Forschung zu etablieren.

⁸ Im März 2020 digitalisierte das Schreibzentrum alle Angebote und Evaluationen.

⁹ Bei der Angabe „Dass es ein Schreibzentrum an der LMU gibt, halte ich für sehr wichtig. (10 = sehr wichtig, 1 = sehr unwichtig)“ haben im Zeitraum Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019/20 in allen evaluierten Formaten (Schreibberatung, „Freitagsworkshops“, „Schreibtag“, Schreibmarathon“, „Writing-Fellow-Programm“, „In-Class-Workshop“ und Lehrenden-Workshop) 56 % der Befragten eine 10 angegeben, 8 % eine 9, 4 % eine 8 und 1 % je 7, 6 und 5. 30 % haben keine Angabe gemacht. Von 279 Evaluationen der Freitagworkshops im Sommersemester 2019 beinhalten 49 Kommentare im Feld „Was ich immer schon mal über das Schreibzentrum sagen wollte“. Von diesen waren 41 sehr positiv und mit Dank für die Arbeit und die Angebote versehen. Achtmal wurden Wünsche zur Gestaltung der Angebote geäußert (längere Dauer, zu anderen Zeiten, mehr Workshops auf Englisch, für Promovierende oder fachspezifisch und an anderen Standorten). Vier Kommentare zielten auf Werbung ab: Es bräuchte mehr davon, auch in anderen Fakultäten. Manche der Kommentare beinhalteten mehrere der genannten Komponenten.

Literatur

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff: 25.10.2020).

LMU Intern: EvaSys. Online im WWW. URL: <https://www.lmu.de/lmu-intern/angebote-beschreibung/evasy/index.html> (Zugriff: 25.10.2020)

Schreibzentrum LMU: Rettet das Schreibzentrum. Online im WWW. URL: https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/rettet_das_schreibzentrum/index.html (Zugriff: 25.10.2020).

Autor*innen

Dr. phil. Daniel Graziadei ist Literaturwissenschaftler am Institut für Romanische Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Sommersemester 2018 führte er das Format „Kreativ schreiben!“ am Schreibzentrum ein. Seit dem Sommer 2019 leitet er das Schreibzentrum an der LMU.

Susanne Meisch, M.A., ist Koordinatorin und Schreib-Peer-Tutorin am Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München. Derzeit verfasst sie eine Promotionsarbeit am örtlichen Amerika-Institut.

Schreibtag mit moderierten Pausengesprächen

Entwicklung und Evaluation eines Vor-Ort- und digitalen Formats an der Universität Wien

Marcela Hubert & Frano P. Rismondo

Abstract

Studierende benötigen Schreiborte, um Schreibgruppen mit Peers zu bilden und ihren Schreibprozess motivierend zu gestalten. Daher erprobte im Wintersemester 19/20 das Center for Teaching and Learning (Universität Wien) das neue Format „Schreibtag“ vor Ort an der Universität. Das Format konzipierten und betreuten in Schreibdidaktik ausgebildete studentische Multiplikator*innen. Der COVID-19-bedingte universitätsweite Umstieg auf die digitale Lehre im Sommersemester 2020 brachte Weiterentwicklungen für das Format mit sich. In diesem Artikel werden die Erfahrung der Teilnehmer*innen im Schreibtag mittels eines Fokusgruppeninterviews erfragt und den Beobachtungen der studentischen Multiplikator*innen gegenübergestellt, um Effekte der Weiterentwicklungen zu evaluieren. Dabei wird der Zusammenhang mit den Qualitätszielen des Formats untersucht, um herauszufinden, ob ein konstant verfügbarer, gemeinsamer und sicherer Schreibraum geschaffen werden kann und dadurch sowohl Austausch zwischen Peers als auch Eigenverantwortung im Schreibprojekt/-prozess gefördert werden können. Dieser Artikel soll einen Beitrag zur Diskussion über Qualitätsentwicklung von Schreibgruppen im digitalen Raum und Evaluationsmöglichkeiten für ein solches schreibdidaktisches Format leisten.

Einleitung

Im Wintersemester 19/20 wurde auf Anregung der Autor*innen erstmals ein „Schreibtag“ an der Universität Wien durchgeführt. Das Ziel war, einen gemeinsamen, kontinuierlichen Schreibort für individuelles, eigenverantwortliches wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben zu schaffen, der Studierenden regelmäßige Schreibtage während des Semesters sowie Austausch unter Peers ermöglicht. Denn der Schreibort spielt beim Schreiben eine besondere Rolle, da er sich auf die Motivation und die Kontinuität im Schreibprozess auswirkt (Esselborn-Krumbiegel 2015). Durch den Ausbruch der COVID-19-Pandemie veränderten sich im Sommersemester 2020 alle Rahmenbedingungen. Insbesondere der gemeinsame physische Schreibort – als zentrales Element des Schreibtags – fiel weg und bedrohte die Konzipierung und Erreichung der Qualitätsziele. Im Rahmen der institutio-

nellen Möglichkeiten nutzen wir das auf der universitären Lehrplattform Moodle integrierte Blackboard-Tool *Collaborate*, um einen digitalen Raum zu schaffen und den Schreibtag mit unseren Zielen digital fortzuführen. Es gab im Vorfeld noch keinen digitalen Raum, der ausschließlich dem gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben gewidmet war und langfristig benutzbar wäre – der digitale Schreibtag füllte somit eine Lücke und erwies sich als erfolgreiches neues Format, das positiv aufgenommen wurde.

Der Umstieg auf den digitalen Raum war ein Entwicklungsprozess und brachte Herausforderungen für die Erreichung unserer Qualitätsziele mit sich. Das Qualitätsziel der Gruppenbildung und des Austausches zwischen Peers im digitalen Raum schien schwer erreichbar, da sich der Austausch nicht wie erhofft entwickelte und dadurch keine Gruppenkohäsion entstand. Wir stellten fest, dass die natürlichen Gespräche vor Ort fehlten, da der digitale Raum den informellen Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern einschränkte. Das erste digitale Semester im Sommersemester 2020 war sowohl für uns als auch für die Teilnehmer*innen eine neue Herausforderung, weshalb wir nicht einschätzen konnten, ob sich unser Konzept im digitalen Raum erfolgreich umsetzen lassen würde. Wir nahmen laufend Anpassungen im Schreibtag vor und beobachteten, dass sich nach Einführung einer geplanten Kommunikationseinheit (moderiertes Pausengespräch) die Gruppenkohäsion intensivierte und eine konstante Schreibgruppe bildete.

Wir gehen in diesem Artikel unseren Beobachtungen und den Effekten unserer Weiterentwicklungen nach und untersuchen, wie die Teilnehmer*innen die Erfahrungen und unsere Betreuung im Schreibtag erlebt haben. Üblicherweise werden alle schreibdidaktischen Angebote der Universität fortlaufend für die Weiterentwicklung der Formate mittels eines Online-Fragebogens evaluiert. Allerdings war diese Evaluationsart für den Entwicklungsprozess im digitalen Raum ungeeignet und nicht an die Qualitätsziele des digitalen Schreibtags angepasst. Während im Laufe des SS 20 eine Anpassung des Fragebogens vorgesehen war, legte der hohe Anspruch für das Format „Schreibtag“ nahe, bei den Teilnehmer*innen genauer hinzuhören, um mehr über ihre Erfahrung im Schreibtag zu erfahren. Wir wählten das Fokusgruppeninterview als Erhebungsmethode, um unsere eigenen Eindrücke anhand einer Gegenüberstellung mit den Erfahrungen der Teilnehmer*innen zu (re-)evaluieren und eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Formats zu schaffen. In dieser Form können Fokusgruppeninterviews für die Qualitätsentwicklung eines Formats qualitative Perspektiven der Teilnehmer*innen einbringen und zur Evaluation von Qualitätszielen beitragen.

Schreibtag: Konzipierung eines neuen CTL-Formats

Die Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten und Peer-Learning werden vom Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien zentral bereitgestellt und umfassen für alle Phasen im Studienverlauf eine Reihe an kostenlosen Formaten zum wissenschaft-

lichen Schreiben. Eines dieser Angebote sind die Schreibwerkstätten-Formate (i. S. v. Maßnahmen) für Bachelor- und Masterstudierende (CTL-Webseite 2021), die Schreibassistent*innen (SAss) abhalten. SAss sind vom CTL in prozessorientierter Schreibdidaktik ausgebildete studentische Multiplikator*innen, die auch den hier vorgestellten Schreibtag abhalten.

Das Format Schreibtag ist ein minimalistisches Konzept, welches sich an Elbows Ansatz in *Writing Without Teachers* (1987) anlehnt. Der Schreibtag richtet sich als moderierte Schreibgruppe (Vode/von Rautenfeld 2017) an Studierende aller Studienrichtungen, die an eigenen Schreibprojekten arbeiten. Während sich Studierende ihren Schreibprojekten widmen, handeln wir Schreibassistent*innen in einer Doppelrolle: Einerseits moderieren wir als Schreibdidaktiker*innen den Schreibtag, andererseits agieren wir als Peers. Der Schreibtag orientiert sich konzeptuell am Schreibwerkstatt-Format des fünftägigen Schreibmarathons, mit der Taktung von 50-minütigen Schreibphasen und 10-minütigen Pausen während eines Schreibtags. Die vollständige Teilnahme am Schreibmarathon ist allerdings verbindlich, wohingegen die Konzipierung des Schreibtags einen offenen Schreibraum vorsieht, ursprünglich vor Ort an der Universität, in dem die Studierenden in den Pausen freiwillig und jederzeit kommen und gehen können. Die einzige Bedingung ist, dass die fünf Schreibphasen des Schreibtags (drei am Vormittag, zwei am Nachmittag) nicht gestört werden und der Raum eine stille Arbeitszone bleibt. In den Pausen ist gegenseitiger Austausch möglich. Wie auch beim Schreibmarathon, können schreibdidaktische Einzelberatungen angefragt werden. Die SAss übernehmen nur die Taktung der Schreibphasen, um die Eigenverantwortung der Teilnehmer*innen zu gewährleisten.

Pilotphase vor Ort und Fortsetzung im digitalen Raum

Die ursprüngliche Konzipierung samstags vor Ort lief als Pilot gut an und sollte im darauffolgenden Semester im gleichen Rahmen weitergeführt werden. Pandemiebedingt erforderte der universitätsweite Umstieg auf die digitale Lehre im SS 20 eine rasche digitale Umsetzung des Schreibtags. Unter den neuen Rahmenbedingungen setzten wir im April 2020 den Schreibtag fort, nachdem wir auf Moodle den digitalen Raum in *Collaborate* eingerichtet hatten. Am Anfang des SS 20 lag die Zahl der auf Moodle eingeschriebenen Teilnehmer*innen bei 24, stieg über den Sommer auf 107 und lag Ende WS 20/21 bei 318. Die aktive Teilnahme pro Schreibtag lag bei einer Gruppengröße von schätzungsweise 10 % der jeweils insgesamt in Moodle eingeschriebenen Teilnehmer*innen. Daran wird erkennbar, dass sich die aktiven Teilnahmen pro Schreibtag-Termin im digitalen Raum positiv entwickelten und das digitale Format gut angenommen wurde, weswegen auf Wunsch der Teilnehmer*innen ab Dezember 2020 ein weiterer Schreibtag montagabends eingeführt wurde.

Im digitalen Raum wollten wir vor allem die technische Barriere in der Kommunikation und Gruppendynamik berücksichtigen. Basierend auf unseren Beobachtungen im

Schreibtag waren die informellen Pausengespräche zentral für die Gruppendynamik und die Erreichung der Qualitätsziele. Schreiben als soziale Aktivität (Ede/Lunsford 2011; Gere 1987) soll dabei gefördert und ein sicherer (Schreib-)Raum (Brooks-Gillies et al. 2020) innerhalb der Institution geschaffen werden. Der soziale (Schreib-)Raum soll dem Gefühl des Alleinseins beim Schreiben durch die kollaborative Schreibumgebung entgegenwirken. Daher wollten wir diese Pausengespräche auch im digitalen Raum beibehalten. Jedoch hatten wir in den ersten Wochen nach dem Umstieg auf den digitalen Raum im SS 20 noch wenig Erfolg, die Teilnehmer*innen zur aktiven Kommunikation zu motivieren. Im digitalen Raum sind technisch bedingt die Wahrnehmung von Körpersprache und Umgang mit Reaktionen und Rückmeldungen eingeschränkt und wir beobachteten, dass dies einen negativen Einfluss auf die Gruppendynamik und Gruppenkohäsion hatte. Daraufhin planten wir regelmäßige, explizit moderierte Kommunikationseinheiten für den digitalen Raum ein und nutzten die dafür verfügbaren technischen Möglichkeiten (Chat und Mikrofon).

Moderierte Pausengespräche

Wir wollten das Format im digitalen Raum lebendiger gestalten, nachdem der Austausch ohne direkte Moderation anfangs nicht wie erwartet gelang. Die digitalen Pausengespräche wurden mit einer Impulsfrage eingeleitet: „Was beschäftigt dich gerade in deinem Schreibprojekt oder Schreibprozess?“ Die Impulsfrage brachte schließlich die erwarteten Rückmeldungen und initiierte so den Austausch. Diese Entwicklung führen wir noch heute fort: Dabei betrachten wir die gesammelten Fragen und Meldungen aus schreibdidaktischer Perspektive, womit wir aus der individuell geteilten Erfahrung einen Mehrwert für die gesamte Gruppe schaffen. Zum Beispiel schrieb ein*e Student*in im Chat: „Meine blöde Frage wäre: Wie geht man mit der Verzweiflung um, wenn man versteht, wie viel man noch zu tun hat, was man alles noch erwähnen muss?“ Diese Meldung nutzten wir als Diskussionsgrundlage für das Pausengespräch zu den Themen „Projekt- und Zeitmanagement“, „Textplanung“ und „Motivation“. Die Beteiligung der Teilnehmer*innen stieg und wir bekamen positive Rückmeldungen. Wir beobachteten, dass unsere Umsetzung des moderierten Pausengesprächs im digitalen Raum die Herausforderungen in der Kommunikation erfolgreich bewältigen konnte. Unsere Beobachtungen und Erfahrungen wollten wir im Rahmen der Qualitätsentwicklung mit jenen der Studierenden vergleichen und nutzten das Fokusgruppeninterview, um qualitative Aussagen zu erheben.

Fokusgruppeninterview und Ergebnisse

Unsere Umsetzung des Schreibtags im digitalen Raum war eine rasche, pandemiebedingte Entwicklung, die wir prozessorientiert laufend beobachteten und schließlich in

einem Fokusgruppeninterview evaluierten. Am letzten Schreibtage des SS 20 luden wir Teilnehmer*innen ein, an einem freiwilligen, explorativen Fokusgruppeninterview zum Thema „Erfahrungen und Einschätzungen des Schreibtages (vor Ort und digital)“ teilzunehmen. Zwei Teilnehmer*innen studieren Politikwissenschaft (B.A.), eine*r Translation (M.A.), eine*r Theater- Film- und Medienwissenschaft (M.A.), eine*r Lehramt Englisch/Italienisch (Mag.-Diplom). Vier von fünf Teilnehmer*innen sind berufstätig und alle nahmen zwischen acht- und zwanzigmal am digitalen Schreibtage teil. Ein*e Teilnehmer*in war auch vor Ort dabei und hatte damit Vergleichswerte zwischen den beiden Settings. Das Interview werteten wir mit der NCT-Methode nach Friese (2019) aus, wobei die Ergebnisse rein illustrativ und nicht repräsentativ sind. Sie zeigen die Perspektive von fünf Teilnehmer*innen.

Die Auswertung des Interviews ergab vier Kategorien: Organisation, Emotion, Soziales und Reflexion. Die Kategorie Organisation bezieht sich auf Aussagen zur Nützlichkeit der Tagesstruktur und des Rahmens beim Schreibtage für die Gestaltung und Entwicklung des individuellen Schreibverhaltens. Die Kategorie Emotion beinhaltet Aussagen zur individuellen Betroffenheit, emotionalen Zuständen und der persönlichen Wahrnehmung des eigenen Befindens während der Schreibtage und allgemein dem Schreiben gegenüber. Die Kategorie Soziales bezeichnet Aussagen über den Austausch, die Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen und den SAss, inklusive der Betreuungstätigkeit und Moderation. Unter Reflexion verstehen wir die schreibdidaktische Metaebene, insbesondere schreibdidaktische Erkenntnisse, Bewusstsein über das eigene Verhalten und über Veränderungen im eigenen Schreibverhalten, wie auch die subjektive Einschätzung über den Nutzen des Schreibtages. Die Auswertung zeigt, dass wir unsere Qualitätsziele erreichen und die Gruppenkohäsion durch die Einführung moderierter Pausengespräche stärken konnten. Außerdem wurde deutlich, dass das Fokusgruppeninterview nützliche Einsichten zur weiteren Qualitätsentwicklung brachte. Wir möchten daher im Folgenden unsere Erfahrungen und Beobachtungen als SAss mit jenen der Teilnehmer*innen des Fokusgruppeninterviews gegenüberstellen und vergleichen.

Diskussion

Die größte Herausforderung für die Schreibgruppe beim Umstieg auf den digitalen Raum war der Verlust direkter, persönlicher Kontakte zwischen den Teilnehmer*innen. Damit ging unsere Befürchtung einher, dass die Gruppenkohäsion verloren gehen würde. Der Chat erwies sich dabei als wertvolle Quelle für unsere Qualitätsentwicklung, da wir dadurch stets rasch auf Entwicklungen und Stimmungen im Schreibtage reagieren konnten. Nachdem beispielsweise unser erstes moderiertes Pausengespräch positiv aufgenommen wurde, führten wir es als expliziten Bestandteil im Tagesablauf ein. Diese Entwicklung stärkte die Gruppenkohäsion und beeinflusste unsere Beratungspraxis. Die Beratungsform entwickelte sich von personenzentrierter Beratung vermehrt zu einem gruppenzentrier-

ten Austausch in Form des Pausengesprächs. Aus den Aussagen im Fokusgruppeninterview geht hervor, dass die Inhalte der moderierten Pausengespräche als hilfreich empfunden wurden, um das eigene Schreibverhalten zu reflektieren und neue Erkenntnisse über den eigenen Schreibprozess zu gewinnen.

Durch den offenen und gruppenzentrierten Beratungsstil der Pausengespräche wurden die individuellen Meldungen der Teilnehmer*innen einem schreibdidaktischen Thema zugeordnet und für die ganze Gruppe zur Reflexion angeboten. Wir erzeugten nicht nur einen inhaltlichen Mehrwert für die gesamte Gruppe, sondern konnten ebenso weitreichende und nachhaltige beratende Wirkungen erzielen. Der gemeinsame und sichere Raum, der durch den Austausch entstand, war ein weiteres erreichtes Qualitätsziel. Er bewirkte, dass sich die Teilnehmer*innen mit persönlichen Unsicherheiten, Herausforderungen und Fragen nicht alleine fühlten. Beispielsweise wurden durch die schreibdidaktische Perspektive der SAss die eigenen hohen Erwartungen relativiert und das Schreibprojekt erschien machbar. Die Teilnehmer*innen des Interviews betonten den Mehrwert des Austauschs im Peer-Setting des Schreibtags, insbesondere im peer-geleiteten Beratungssetting der moderierten Pausengespräche. Aus ihren Aussagen werden Reflexion und Erkenntnisse auf Prozess-, Subjekt- und Produktebene erkennbar, da sie durch die geteilten Erfahrungen auf häufige Schreibschwierigkeiten, Vorgehensweisen und Strategien im Schreibprojekt und Schreibprozess aufmerksam wurden.

In Bezug auf Interaktion im digitalen Raum stimmen unsere Einschätzungen mit den Interviewaussagen überein, dass sich die Interaktion mit und zwischen den Teilnehmer*innen stetig entwickelte und die Gruppenkohäsion intensivierte, vor allem durch die rege Chatnutzung. Diese Kommunikation bewirkte eine entspannte Atmosphäre innerhalb der Schreibgruppe und stärkte das Gemeinschaftsgefühl. Das Gruppen- und Gemeinschaftsgefühl wurde besonders positiv hervorgehoben, wobei insbesondere die Chat-Aktivität motivierend wirkte und das Gefühl des Alleinseins minderte. Wir beobachten und erkennen den Wert einer guten Interaktion und Gruppenkohäsion als Voraussetzung für das Teilen und Besprechen eigener Emotionen in der Gruppe: es braucht Vertrauen und einen sicheren Raum, damit der Mut/Wille zum Austausch besteht. Vier von fünf Interviewpartner*innen erwähnen lange Schreibpausen (von einigen Monaten bis zu 20 Jahren), die vor der Teilnahme beim Schreibtag starke Emotionen wie Hilflosigkeit und Ängste, im Schreibprozess und in Bezug auf das Schreibprojekt, hervorriefen. Die Teilnehmer*innen geben an, diese negativen Emotionen im Schreibtag (zumindest teilweise) abgebaut und wieder einen aktiven Schreibprozess erlebt zu haben. Das gelang durch die motivierende, hilfreiche und Kraft gebende Wirkung des Schreibtags, für die sich alle interviewten Teilnehmer*innen sehr dankbar und wertschätzend zeigten. Die Unterstützung und das Gemeinschaftsgefühl im Schreibtag ermöglichten es, diesen starken negativen Emotionen entgegenzuwirken, durch Humor und gemeinsames „Blödeln und Lachen darüber“. Die Aussagen deuten darauf hin, dass starke negative Emotionen gemeinsam in der Gruppe abgebaut werden.

Insgesamt werden die Rahmenbedingungen des Schreibtages als positiv beschrieben, da sie produktives Arbeiten ermöglichen. Die Bereitstellung der Tagesstruktur (Raum, Taktung, Begleitung, Betreuung) half den Teilnehmer*innen, Kontinuität zu wahren. Insbesondere wird der Schreibtag als Fixpunkt in der Woche als sehr hilfreich für den Schreibprozess betont. Die Taktung der Schreibphasen hilft, sich innerhalb des jeweiligen Schreibtages zu organisieren, „ins Schreiben zu kommen“ und den Schritt „vom Lesen zum Schreiben“ zu schaffen. Wir können beobachten, dass sich die Teilnahme an der Schreibgruppe zu einem Teil des Schreibprozesses der Studierenden entwickelte und sich positiv auf das individuelle Schreibverhalten und die Eigenverantwortung im Schreibprojekt auswirkte. Der Schreibtag wurde in allen vier Dimensionen (Organisation, Emotion, Soziales, Reflexion) als hilfreiches Unterstützungsangebot wahrgenommen.

Fazit

Der Schreibtag ist ein institutionelles Novum an der Universität Wien und erweist sich als ein erfolgreiches schreibdidaktisches Format, sowohl vor Ort als auch digital. Die steigenden Teilnehmer*innenzahlen sprechen für einen Bedarf nach einem kontinuierlichen Schreibort, an dem Austausch auf Peer-Ebene stattfinden kann. Das moderierte Pausengespräch als digitale Weiterentwicklung und Innovation half dabei, die Gruppenkohäsion zu stärken und die Teilnehmer*innen zu motivieren, an ihren Projekten zu arbeiten. Unsere Beobachtungen und Einschätzungen konnten wir durch die Aussagen der Teilnehmer*innen stützen. Wir nutzten die Methode des Fokusgruppeninterviews, um unsere Qualitätsziele und den Nutzen unserer laufenden Entwicklungen und Beobachtungen zu überprüfen. Unsere Evaluation zeigt den erfolgreichen Umstieg in den digitalen Raum, den positiven Nutzen des Schreibtags durch die Weiterentwicklung der Pausengespräche und das Erreichen der Qualitätsziele durch die Stärkung der Gruppenkohäsion. Wir möchten erneut betonen, dass es sich beim Fokusgruppeninterview um illustrative Ergebnisse handelt. Während diese keine Verallgemeinerungen erlauben oder in irgendeiner Form übertragbar sind, heben sie die innovative Qualität und Funktion der Pausengespräche deutlich hervor. Diese Erkenntnis ist für alle Formate der CTL-Schreibwerkstätten nützlich und trägt zu ihrer Qualitätsentwicklung bei.

Literatur

Brooks-Gillies, Marilee/Garcia, Elena G./Manthey, Katie (2020): *Making Do by Making Space: Multidisciplinary Graduate Writing Groups as Spaces Alongside Programmatic and Institutional Places*. In: Smith, Trixie G. (Hrsg.): *Graduate Writing Across the Disciplines: Identifying, Teaching, and Supporting*. Louisville, Colorado: The WAC Clearinghouse. 191–210.

- CTL-Webseite (2021): *Informationen zu den Schreibwerkstätten*. Online im WWW. URL: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibwerkstaetten> (Zugriff: 01.03.2021).
- Friese, Susanne (2019): *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. 3. Aufl. Los Angeles/London: SAGE.
- Gere, Anne R. (1987): *Writing Groups: History, Theory, and Implications*. Carbondale, Illinois: SIU Press.
- Lunsford, Andrea A./Ede, Lisa. S. (2012): *Writing Together: Collaboration in Theory and Practice, a Critical Sourcebook*. Bedford: St. Martins.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2015): *Tipps und Tricks bei Schreibblockaden (Stark fürs Studium)*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Vode, Dzifa/von Rautenfeld, Erika (2017): *Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Versionen: Praxishandbuch für Lehrende und Studierende*. Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Online im WWW. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/akademische-schreibgruppen-fuer-studieren.de.html> (Zugriff: 05.01.2021).

Autor*innen

Marcela Hubert, B.A., ist als Schreibassistentin am Center for Teaching and Learning (Universität Wien) tätig und studiert im Master Translation/Konferenzdolmetschen.

Franco P. Rismondo, B.A., ist als Schreibassistent am Center for Teaching and Learning (Universität Wien) tätig und studiert im Master Politikwissenschaft.

Affektive Lernziele in der Schreibdidaktik?

Überlegungen zu einem vernachlässigten Bereich

Daniel Bella

Abstract

Viele Kernziele universitärer Schreibdidaktik können mit der alleinigen Orientierung an kognitiven Taxonomien weder formuliert noch überprüft werden. Zwar haben Krathwohl, Bloom und Masia bereits Mitte der Sechzigerjahre eine Taxonomie für den affektiven Bereich veröffentlicht, allerdings ist dieses Seitenstück zur bis heute weit verbreiteten Taxonomie für den kognitiven Bereich auf deutlich weniger Gegenliebe gestoßen. In diesem Artikel wird die Taxonomie einer Neubewertung unterzogen. Dabei zeige ich, dass sie sich zwar gut als Ausgangspunkt für die Reflexion des affektiven Gehalts kognitiver Lernziele eignet, jedoch die emotionalen Folgen des von ihr beschriebenen Internalisierungsprozesses nicht in den Blick zu nehmen vermag.

Einleitung

Im Jahr 1964 veröffentlichten die Erziehungswissenschaftler David Krathwohl, Benjamin Bloom und Bertram Masia eine *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Obgleich als zentrale Ergänzung für die sechs Jahre zuvor erarbeitete und bis heute weit verbreitete *Taxonomie für den kognitiven Bereich* gedacht, stieß sie in den folgenden Jahrzehnten auf deutlich weniger Beachtung und Gegenliebe. Heute gelten die in der Taxonomie vorgeschlagenen Überprüfungskriterien als unzureichend (Witt 2015: 506) und der Versuch, Affekte in eine lineare und transitive Ordnung zu bringen, als wenig überzeugend (McLeod 1991: 102). Anders als die Taxonomie für kognitive Lernziele liegen die affektiven Lernziele zudem nicht in einer überarbeiteten Fassung vor, da sie Krathwohl und sein Team bewusst von ihrem umfangreichen Vorhaben einer Korrektur und Aktualisierung der Lernziele ausklammerten (Anderson/Krathwohl 2001: 259).

Trotz dieser Schwierigkeiten und aller berechtigten Kritik soll im Folgenden dennoch der Versuch unternommen werden, die affektive Taxonomie einer Neubewertung zu unterziehen. Denn viele Kernziele universitärer Schreibdidaktik können auf der kognitiven Ebene weder hinreichend formuliert noch überprüft werden, was zur Konsequenz hat, dass die Qualitätssicherung der Schreibzentrumsarbeit ungenügend bleiben muss. In der Praxis werden deshalb bereits Lernziele formuliert, die eine emotionale oder affektive Komponente implizieren, allerdings ohne diese weiter zu präzisieren. Ein Beispiel bietet

das Positionspapier der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus). Dort heißt es: „Absolvent*innen eines Hochschulstudiums [...] können produktives Feedback im Prozess wertschätzen“ (gefsus 2018: 13). Die affektive Taxonomie thematisiert die emotionale Beziehung der Lernenden zu den Lerninhalten. Im Folgenden zeige ich, dass sich die affektive Taxonomie deshalb für die Reflexion darüber eignet, in welchem Grad mit einem kognitiven Lernziel auch die Ausbildung einer Werthaltung verbunden werden soll. Sie erreicht dies allerdings nur um den Preis, viele Aspekte von Emotionalität auszublenken.

Um diese beiden Thesen zu belegen, sind drei Schritte notwendig. Zunächst werde ich die Grundlagen, auf denen die *Taxonomie für den affektiven Bereich* beruht, erläutern. In einem zweiten Schritt kontrastiere ich die affektive Taxonomie mit dem im *Framework for Success in Postsecondary Writing* entwickelten Ansatz, der allgemein von *Habits of Mind* spricht, statt zwischen Affekten und Kognitionen zu trennen. Beide Ansätze erlauben jedoch nur einen begrenzten Zugriff auf Emotionen im Schreibprozess. Deshalb werden in einem dritten Schritt Alternativen thematisiert.

Die Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich

Der Begriff des Affekts hat eine lange und komplexe Geschichte. In den letzten zwanzig Jahren erwies er sich gerade durch seine hohe Generalisierungsfähigkeit als anschlussfähig und brachte im Rahmen eines „affective turn“ in vielen Disziplinen neue Beschreibungs- und Erklärungsmodelle hervor (Slaby 2018), die auf die Unabhängigkeit des Affekts von der Kognition insistieren (Massumi 1995). Wie Ruth Leys gezeigt hat, besteht eine der zentralen Inspirationsquellen dieser Theorierichtung in der Hypothese, dass Affekte und Kognitionen fundamental unterschiedliche Eigenschaften besitzen (Leys 2017: 19). Anders als mentale Akte beziehen sich Affekte demnach nicht auf ein Objekt. Stattdessen sind sie kulturell invariante Reaktionen, von denen *prima facie* nicht auf den sie auslösenden Reiz geschlossen werden kann: „As hardwired, reflex-like, subcortical, and hence noncognitive, species-typical genetic programs, behaviors, and physiological reactions, the affects have activators or triggers that are innate and hence independent of learning“ (Leys 2017: 33).

Es ist zentral für das Verständnis der affektiven Taxonomie, dass sich ihre Autoren für eine entgegengesetzte Konzeption von Affekten starkmachen und sich dadurch von einer großen Anzahl heutiger Bezüge auf den Affektbegriff unterscheiden. Tatsächlich machen die Autoren deutlich, dass die beiden Taxonomien zusammengehören und die Trennung zwischen Affekt und Kognition für sie nur einen analytischen Stellenwert besitzt (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 59). Damit sind Affekte ebenfalls erlernbar und besitzen wie Kognitionen einen Inhalt, auf den sie sich beziehen (Intentionalität).

Krathwohl, Bloom und Masia setzten diese beide Annahmen um, indem sie Affekte als verschiedene Stufengrade eines „Internalisierungsprozesses“ verstehen. Affekte zeigen

an, zu welchem Grad „ein Phänomen oder ein Wert [...] zu einem Teil des Individuums“ (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 17) geworden ist und beschreiben somit die Beziehung eines Individuums zu einem Sachverhalt. Insofern es sich um Stufen eines Prozesses handelt, lassen sich die Affekte in eine lineare und transitive Ordnung bringen. Das bedeutet, dass sie verschiedene Intensitätsstufen eines Kontinuums bezeichnen, bei dem das Durchlaufen aller niedrigerer Stufen eine notwendige Bedingung für das Erreichen eines nächsthöheren Lernzieles ist. Diese Konstruktion ermöglicht es den Autoren, die affektive Taxonomie strukturanalog zu derjenigen für den kognitiven Bereich aufzubauen.

Indem Affekte als Stufen eines Internalisierungsprozesses verstanden werden, verliert der Aspekt, dass Emotionen einen Reiz in einer Person auslösen, an Bedeutung. Vielmehr steht nun die Art der Beziehung, die ein Individuum zu einem Reiz einnimmt, im Zentrum. Diese Beziehung soll durch den Unterricht bewusst gesteuert und gestaltet werden. Die Erlernbarkeit von Affekten besteht somit in der Sensibilisierung für bestimmte Reize. Ziel ist es, die Haltung der Individuen so zu beeinflussen, dass sie einen Reiz von sich selbst aus als wichtig empfinden. Auf den höheren Stufen geht es deshalb zentral um die Frage, in welchem Umfang ein Reiz zum Bestandteil der Werturteile einer Person wird und wie er mit anderen Werten, die die Person angenommen hat, übereinstimmt. Der Vorteil der affektiven Taxonomie besteht darin, dass sie eine präzise Abstufung zwischen verschiedenen Werturteilen erlaubt, indem sie den Internalisierungsprozess in fünf Stufen aufteilt, die wiederum in weitere Teilstufen untergliedert sind.

Die erste Stufe bezeichnet das bloße Aufnehmen (*receiving*) eines Reizes und verstärkt sich durch seine bloße Registrierung (I.1) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 93) über die „Bereitschaft, einen bestimmten Reiz zu tolerieren und ihn nicht zu vermeiden“ (I.2) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 100) bis hin zur bewussten Fokussierung auf einen Reiz, die durch den Ausschluss alternativer Möglichkeiten entsteht (I.3) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 105). Die zweite Stufe unterscheidet sich von der ersten darin, dass die Lernenden zu einem gewissen Grad selbst aktiv werden, was die Autoren als Reagieren (*responding*) bezeichnen. Auf der Ebene der Teilstufen werden die Reaktionen nochmals hinsichtlich des Grades an Freiwilligkeit ausdifferenziert. Die nächststärkere Stufe der Internalisierung wird als Werten (*valuing*) bezeichnet. Die drei Unterkategorien unterscheiden sich durch das „Niveau der Gewißheit“ (I.3.1), mit dem die Bewertung verbunden ist. Die letzten beiden Stufen vier und fünf thematisieren die Einordnung von Werten in eine kohärente „Weltanschauung“, die für das Individuum handlungsleitend sein soll.

Die Stärken und Schwächen der affektiven Taxonomie lassen sich gut mit Rückgriff auf eine Forumsdiskussion zu affektiven Lernzielen ermessen, die 2015 in der Vierteljahresschrift *Communication Education* veröffentlicht wurde. Die Mehrheit der Autor*innen plädierte dort dafür, stärker als bisher die affektive Taxonomie für ihre Forschung einzusetzen. Begründet wird dies mit zwei Vorteilen gegenüber den üblichen Herangehensweisen. Erstens beziehe sich die Taxonomie explizit auf die Beziehung zwischen Individuen und Phänomenen. Damit ermögliche sie Aussagen über die Haltung der Lernenden gegenüber dem Inhalt und nicht gegenüber den Umständen des Lernens (Myers/Goodboy

2015: 496). Zweitens beschränke sich die Taxonomie nicht auf kurze Lernerlebnisse, vielmehr lasse sie eine langfristige Planung des Curriculums zu, indem sie mit den Stufen vier und fünf auch Langzeitentwicklungen in den Blick nehme (Thweatt/Wrench 2015: 498). Eine große Herausforderung sehen alle Autor*innen allerdings darin, dass die Quantifizierung der Taxonomie bisher noch zu wenig ausgereift sei. Viele der Beiträge verstehen sich deshalb auch als ein Aufruf dazu, ein solches Testverfahren zu entwickeln (Witt 2015: 506).

Die Tatsache, dass bis heute noch kein allgemein anerkanntes Verfahren zur Messung der affektiven Taxonomie existiert, bedeutet nicht, dass sie für die universitäre Schreibdidaktik vollkommen unbrauchbar ist. Gerade durch ihre ausdifferenzierte Formulierung verschiedener Werthaltungen bietet sie einen Impuls für die Reflexion der eigenen Praxis und ermöglicht zudem, Ziele des schreibdidaktischen Angebots präziser zu beschreiben. Mit Bezug auf das Positionspapier der gefsus möchte ich dies anhand folgender Zielformulierung belegen: „Absolvent*innen eines Hochschulstudiums [...] verstehen Schreiben als erlern- und planbaren Prozess“ (gefsus 2018: 14). Das Verb „verstehen“ lässt sich zunächst in einem rein kognitiven Rahmen interpretieren und bedeutet dann, dass die Absolvent*innen erklären können, weshalb es sich beim Schreiben um einen solchen Prozess handelt. Aus der Perspektive affektiver Lernziele ergeben sich neue Aspekte. So kann etwa zurückgefragt werden, ob das Ziel von Schreibzentrumsarbeit neben dem Verstehen von Kenntnissen auch die Komponente der Ausbildung eines Selbstverständnisses miteinschließt. Für eine genauere Formulierung hierfür bietet die dritte Stufe der affektiven Taxonomie ein ausdifferenziertes Vokabular. Sie steigert sich von einem bloßen Gefühl (3.1) über eine Bindung an einen Wert (3.2) bis hin zur starken Gewissheit (3.3), dass der vertretene Wert richtig ist, was sich in dem Versuch äußert, „andere zu überzeugen und [...] für seine Sache zu gewinnen“ (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 138). Hinsichtlich des Schreibprozesses könnte dies bedeuten, dass die Absolvent*innen dafür eintreten, Lernmomente im eigenen und im Schreiben von anderen zu fördern.

Alternative: *Habits of Mind*

Die affektive Taxonomie trennt zwischen Affektion und Kognition. In ihrem gemeinschaftlich erarbeiteten *Framework for Success in Postsecondary Writing* (im Folgenden zitiert als „Framework 2011“) gehen The National Council of Teachers of English (NCTE), The National Writing Project (NWP) und The Council of Writing Program Administrators (CWPA) einen anderen Weg. Sie orientieren sich nicht an der Unterscheidung Affekt-Kognition, sondern benutzen die Formulierung *Habits of Mind*. Diese wird dort knapp definiert als „ways of approaching learning that are both intellectual and practical and that will support students’ success in a variety of fields and disciplines“ (Framework 2011: 1). Auffällig an dieser Begriffsbestimmung ist, dass zwar Emotionen nicht genannt werden,

sich die *Habits of Mind* aber auch nicht auf rein intellektuelle Fähigkeiten beschränken lassen. Die Autor*innen vermeiden damit eine Trennung zwischen den beiden Bereichen.

Im Dokument werden acht verschiedene *habits* aufgezählt und es wird skizziert, wie diese durch die Schreibdidaktik unterstützt werden können. Einige *habits* lassen sich gut mit den Lernzielen der affektiven Taxonomie in Verbindung bringen. So entspricht *curiosity* etwa der Aufnahmebereitschaft (1.2), *persistence* der gerichteten Aufmerksamkeit (1.3) und *engagement* der Bindung an einen Wert (3.3). *Flexibility* und *openness* lassen sich (zumindest zum Teil) auf der Stufe 5.1 wiederfinden. Dort wird die Ausbildung eines wissenschaftlichen Ethos beschrieben, das sich dadurch auszeichnet, dass die Meinung abhängig von der Faktenlage geändert wird (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 155). *Responsibility* und *metacognition* haben ein Pendant auf Stufe 5.2, wo es darum geht, ein ethisches Wertesystem zu entwickeln, das mit den Normen demokratischer Gesellschaften konform ist (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 158).

Trotz dieser Übereinstimmungen lassen sich die im *Framework* formulierten *habits* nicht vollständig in die affektive Taxonomie übersetzen. Dies liegt auch daran, dass in der affektiven Taxonomie der Grad an Internalisierung und die Allgemeinheit des internalisierten Sachverhalts wechselseitig steigen. Bei der ersten Stufe handelt es sich deshalb lediglich um einen nicht weiter qualifizierten Reiz, während im Rahmen der fünften Stufe allgemeine Werte und Normen den Bezugspunkt bilden. Die Autor*innen des *Framework* nehmen eine solche Abstufung nicht vor; so bezieht sich beispielsweise *persistence* auf „short- and long-term projects“ (Framework 2011: 5). Wahrscheinlich ist im Rahmen der affektiven Taxonomie für die Fokussierung auf ein längeres Projekt ein stärkerer Grad an Internalisierung notwendig, als dieser bereits auf Stufe 1.2 erreicht ist. Mit umgekehrtem Vorzeichen lässt sich diese Frage auch für die *habits*, die hier versuchsweise der fünften Stufe zugeordnet worden sind, stellen. So sieht das *Framework* diese *habits* bereits in niedrigschwelligen Lernzusammenhängen realisiert. *Openness* etwa wird im *Framework* sehr allgemein definiert als „the willingness to consider new ways of being and thinking in the world“ (Framework 2011: 4).

Dass der Wirkungsbereich der *habits* (häufig) allgemeiner formuliert ist als die klar abgegrenzten, aufeinander aufbauenden Stufen der affektiven Lernziele, schafft Einordnungsprobleme. Eine gewichtigere Dissonanz zwischen den beiden Modellen besteht allerdings darin, dass mindestens zwei *habits* in der affektiven Taxonomie nicht repräsentiert sind: *creativity* und *flexibility*. Der Grund hierfür ist, dass beide Fähigkeiten unter der fünften Stufe (Synthese) der *kognitiven* Taxonomie Blooms gefasst werden. Damit bleibt der affektive Aspekt, den wir häufig intuitiv zumindest mit Kreativität verbinden, weitgehend ausgeblendet. Die Autor*innen des *Frameworks* sind dagegen nicht gezwungen, eine klare Einordnung zwischen kognitiv und affektiv vorzunehmen. Ihre Definition der *creativity* als „the ability to use novel approaches for generating, investigating, and representing ideas“ (Framework 2011: 4) kann somit auch mit der Neugierde nach Neuem verbunden sein.

Gleichzeitigkeit der Affekte im Schreibprozess

Blooms Taxonomie ordnet affektive Lernziele als Elemente eines kontinuierlichen Internalisierungsprozesses an, an dessen Spitze die Ausbildung einer kohärenten, handlungsleitenden Weltsicht steht. Die Definition von *habits* geht einen anderen Weg, indem sie auf eine Unterscheidung zwischen affektivem und kognitivem Bereich verzichtet. Außerdem bauen die einzelnen Haltungen nicht aufeinander auf, weshalb es für ihre Erlernung keinen klaren Fahrplan gibt. Von Seiten der Lehrplanung mag dies ein Nachteil sein. Andererseits eröffnet die Gleichzeitigkeit der verschiedenen *habits* die Möglichkeit, Phänomene in den Blick zu nehmen, die die affektive Taxonomie durch ihren linearen Aufbau nicht berücksichtigen kann. Diese setzt voraus, dass alle vorherigen Stufen des Internalisierungsprozesses abgeschlossen worden sind, bevor eine neue erreicht werden kann. Diese Annahme macht sie jedoch blind gegenüber sämtliche Lernerfahrungen, bei denen gerade die Ausbildung höherstufiger Werthaltungen zu einer rückwirkenden Problematisierung und damit negativen Gefühlen auf den niedrigen Stufen führt.

McLeod kritisierte bereits vor drei Jahrzehnten die affektive Taxonomie für den Versuch, die Affekte hierarchisch anzuordnen, und schlug vor, sie stattdessen hinsichtlich des Begriffspaares stabil und instabil zu unterscheiden:

„Given this view, emotions are intense but unstable (in the sense that they do not last long); attitudes are less intense than emotions but more stable; and beliefs are less intense and more stable than attitudes (attitudes can be changed, but beliefs are difficult to change).“ (McLeod 1991: 102)

McLeods Hinweis auf die Gleichzeitigkeit verschiedener Affekte soll hier weiter nachgegangen werden.

Ballenger und Myers haben in einer Studie jüngst gezeigt, dass gerade die Differenz zwischen internalisierten Werten und konkreter Umsetzung insbesondere für Schreiber*innen, die sich als erfahren konzeptualisieren, eine Quelle für emotionale Belastung sein kann:

„What these advanced students recognized was not just a gap between intention and execution – Sommers’s rhetorical dissonance – but incongruity between their identity as writers who deeply believe in revision and their struggle with execution of revision strategies.“ (Ballenger/Myers 2019: 592)

Gerade ein hoher Grad an Internalisierung kann dazu führen, dass Studierende einen (Teil-)Prozess des Schreibprozesses als anspruchsvoll empfinden: „After all, they have internalized the belief that revision is important, a belief that is also integrated into their sense of themselves as writers. To risk a ‚failed revision‘ is to threaten this emerging identity“ (Ballenger/Myers 2019: 601f.).

Ballenger und Myers stellen in ihrer Untersuchung Strategien, mit denen sich Studierende von dieser Herausforderung entlasten, in den Vordergrund. In den dargestellten Beispielen werden die Gefühle dabei häufig nicht vollständig unterdrückt, sondern produktiv gemacht, indem sie als hilfreiche Elemente in den Schreibprozess integriert werden (Ballenger/Myers 2019: 608). Der Schreibprozess ist in diesem Sinne nicht nur die Anwendung von gelerntem Wissen auf der motivationalen Basis präferierter Werte. Vielmehr schreiben die Schreibenden in diesem Prozess auch an ihrem Selbstbild. Sie erarbeiten somit beständig Narrationen, die beschreiben, wie sie selbst mit den von ihnen angenommenen Werten übereinstimmen. Entscheidend ist, dass diese Einschätzungen zumeist wenig konstant sind und fluktuieren: „For many of our students, revision happens in waves of hope and fear, and in order to move with those waves, they engage in an internal dialogue and create counternarratives“ (Ballenger/Myers 2019: 611). Ballenger und Myers plädieren deshalb dafür, Räume zu schaffen, in denen Unlust und Angst gerade nicht als defizitär behandelt werden, sondern als eminenter Teil des Schreibprozesses.

Der Konflikt zwischen angenommenen Werten und Selbstkonstitution lässt sich nicht mit einer linearen, hierarchischen Darstellung des Affektgeschehens fassen. Dies liegt daran, dass der Schreibprozess selbst kein sukzessiver und damit linearer Prozess ist. Das Schreiben an einem Textprojekt ist keine bloße Summation einzelner Teilschritte, sondern auch – dies wird beim Überarbeiten besonders deutlich – eine Beschränkung auf ein Ergebnis, in dem viele Textschichten, Einfälle und Wünsche nicht (mehr) repräsentiert sind. Der Schreibprozess ist mehr als sein Resultat. Während wir uns in ihm befinden, stehen uns unzählige Möglichkeiten offen, die zwar alle einen Platz in unserer Vorfreude, aber nicht im finalen Text finden, da ihre gemeinsame Realisierung ausgeschlossen ist: „Selbst wenn die begehrteste unter ihnen sich verwirklicht, wird man die anderen opfern müssen, und wir werden viel verloren haben“ (Bergson 2016: 14). Den hieraus resultierenden emotionalen Zustand hat Ernst Bloch als „Melancholie der Erfüllung“ (Bloch 1959: 348 (i. Orig. kursiv)) bezeichnet. Das Schreiben ist ein Prozess. Es findet nicht plötzlich statt, sondern spannt auf die Folter, martert und beglückt. Zudem verschlingen sich Schreibprozesse häufig ineinander. Die Zeitstruktur der Universität macht es zumeist erforderlich, an mehreren Projekten, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsstufen befinden, gleichzeitig zu arbeiten:

„Die Projekte werden auf Zeit gebildet. Ihre Ziele werden so definiert, daß man zu gegebener Zeit feststellen kann, ob sie erreicht worden sind oder nicht, und beides (also eigentlich: die Zeit) beendet das Projekt. Das setzt, im Gegenzug, die Uner-schöpflichkeit der Themen und die Unprognostizierbarkeit der Zukunft voraus. Zwar erfordern Projektanträge, daß man die Ziele als erreichbar darstellt, nicht aber, daß man das Wissen als schon bekannt präsentiert.“ (Luhmann 2015: 613)

Aus diesen Überlegungen Luhmanns lassen sich zwei Aspekte ableiten. Einerseits ist die Überprüfung von Lernzielen ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens.

Gleichzeitig besitzen die Methoden und Taxonomien, mit denen diese Überprüfungen erhoben werden, selbst eine zeitliche Struktur. So korrespondieren die unterschiedlichen Grade von Internalisierung, wie sie die affektive Taxonomie beschreibt, mit verschiedenen Zeitebenen. Während die Aufmerksamkeit auf etwas nur eine kurze Dauer besitzen kann, beschreiben die höheren Internalisierungsstufen Verfestigungen von Werthaltungen, die schließlich zur Ausprägung eines Charakters führen.

Schluss

Die *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* bietet einen guten Ausgangspunkt, um über die Formulierung affektiver Lernziele nachzudenken. Obgleich sie als Messinstrument wohl ungeeignet ist, ist sie dennoch hilfreich für die Reflexion darüber, ob mit der Vermittlung bestimmter Inhalte auch die Ausprägung einer Werthaltung (für diese Inhalte) verbunden sein soll. Mit Bezug auf das *Framework* wurde gezeigt, dass viele Kategorien der affektiven Taxonomie zumindest teilweise in eine allgemeinere Konzeption von *Habits of Mind* übersetzbar sind. Gleichzeitig werden dabei die Stärken und Schwächen der affektiven Taxonomie besonders deutlich. Die lineare und progressive Anordnung der Affekte ermöglicht zwar eine gute Planung von Lerneinheiten, reduziert aber gerade dadurch Werthaltung auf einzelne Stufen in einem kontinuierlichen Prozess. Anhand der Studie von Ballenger und Myers konnte verdeutlicht werden, dass hierdurch emotionale Herausforderungen, die gerade durch den Internalisierungsprozess entstehen können und somit insbesondere fortgeschrittene Schreibende und Peer-Tutor*innen betreffen, nicht thematisierbar sind.

Die hier entwickelten Überlegungen haben selbst ein affektives Ziel. Sie sollen die Neugierde für ein Thema wecken, das bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Ihr bruchstückhafter und vorläufiger Charakter ist Programm. Wenn sie zu der Einsicht beitragen, dass es wichtig ist, sich mit affektiven Lernzielen im Rahmen der Schreibdidaktik zu befassen, haben sie ihr noch stark kognitiv gefärbtes Lernziel bereits erreicht.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York/San Francisco/Boston: Addison Wesley Longman.
- Ballenger, Bruce/Myers, Kelly (2019): The Emotional Work of Revision. In: *College Composition & Communication*. Vol. 70. No. 4. 590–614.
- Bergson, Henri (2016): *Zeit und Freiheit. Versuch über das dem Bewußtsein unmittelbar Gegebene*. A. d. Frz. v. Margarethe Drewsen. Hamburg: Meiner.
- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Council of Writing Program Administrators/National Council of Teachers of English/ National Writing Project (2011): *Framework for Success in Postsecondary Writing*. Online im WWW. URL: http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350201?ver=7548 (Zugriff: 05.03.2021) [zit. als: Framework 2011]
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff: 05.03.2021).
- Krathwohl, David/Bloom, Benjamin/Masia, Bertram (1978): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. A. d. Engl. v. Helmut Dreesmann. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leys, Ruth (2017): *The Ascent of Affect. Genealogy and Critique*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas (2015): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Massumi, Brian (1995): The Autonomy of Affect. In: *Cultural Critique*. No. 31. 83–109.
- McLeod, Susan H. (1991): The Affective Domain and the Writing Process: Working Definitions. In: *Journal of Advanced Composition*. Vol. 11. No. 1. 95–105.
- Myers, Scott A./Goodboy, Alan K. (2015): Reconsidering the Conceptualization and Operationalization of Affective Learning. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 493–497.
- Slaby, Jan (2018): Drei Haltungen der *Affect Studies*. In: Pfaller, Larissa/Wiesse, Basil (Hrsg.): *Stimmungen und Atomsphären. Zur Affektivität des Sozialen*. Wiesbaden: Springer. 53–81.
- Thweatt, Katherine S./Wrench, Jason S. (2015): Affective Learning: Evolving from Values and Planned Behaviors to Internalization and Pervasive Behavioral Change. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 497–499.
- Witt, Paul L. (2015): Pursuing and Measuring Affective Learning Objectives. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 505–507.

Autor

Daniel Bella ist Peer-Tutor am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt.

(Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion. Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden

Andrea Karsten

Abstract

Aktuell verhandelt die Schreibdidaktik und -forschung verstärkt das Verständnis des gemeinsamen Gegenstandes und die Rolle der eigenen Arbeit an Hochschulen. Ziel dieses Beitrags ist, einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf die Frage nach Qualitätsmerkmalen und der Evaluation dieser Arbeit anzustoßen. Ausgehend von autoethnografischen Beschreibungen und theoretischen Beobachtungen fragt der Beitrag, welche und wessen Positionen die Wahrnehmung dieser Arbeit bestimmen, wie leisere Stimmen gehört und stillschweigende Ideale erkannt und hinterfragt werden können. Der Beitrag fordert eine dialogische und (auto-)ethnografische Praxis schreibdidaktischen und -forschenden Handelns, die die Positionen aller Beteiligten im akademischen Schreibenlernen und -lehren, ihre Lebenswelt und ihre Ziele in den Mittelpunkt stellt.

Einleitung

Das Feld der Schreibdidaktik und Schreibforschung an Hochschulen im deutschsprachigen Raum hat sich in den letzten Jahren beständig weiterentwickelt. Vor drei Jahren haben die Mitglieder der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) ihr Positionspapier „Schreibkompetenz im Studium“ verabschiedet, auf das sie sich in einem mehrschrittigen Prozess verständigt haben. Sie geben Empfehlungen für die strukturell verankerte Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium hinsichtlich der Entwicklung der Schreibkompetenz Studierender (gefsus 2018). Geschaffen haben sie so auch einen gemeinsamen Rahmen, wie akademisches Schreiben, Schreibenlernen und -lehren verstanden werden kann. Schreibzentren als institutionalisierten Orten für die Förderung von Schreiben kommt dabei eine wesentliche Rolle zu.

Im Sommer 2019 haben die drei Gesellschaften für wissenschaftliches Schreiben in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Klagenfurt zu der Tagung „Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin?“ eingeladen, um dort zu diskutieren, welchen Status das sich entwickelnde Feld der Didaktik und Erforschung des akademischen Schreibens hat. Auch dort fanden Aushandlungsprozesse statt, die das Verständnis des gemeinsamen Gegenstandes und die Rolle von Schreibdidaktik und -forschung an Hochschulen betrafen. Ge-

tragen wurden diese Diskussionen nicht nur, aber auch von vielen Akteur*innen an Schreibzentren und anderen Institutionen zur Förderung des Schreibens an Hochschulen.

In dieser Ausgabe des Journals für Schreibwissenschaft steht nun die Frage nach der Qualitätssicherung und -entwicklung und der Evaluation der Arbeit an Schreibzentren im Mittelpunkt. Mein Eindruck ist, dass wir uns als Akteur*innen im Feld der Schreibdidaktik und Schreibforschung an Hochschulen u. a. durch die genannten Schritte mitten in einem Prozess befinden, berufliche und disziplinäre Grundvorstellungen zu verhandeln, die uns als Gemeinschaft charakterisieren.¹ Die Frage nach der Qualität unserer Arbeit – sei es die praktische Tätigkeit an Schreibzentren, sei es die diese Tätigkeit begleitende oder ihre Grundlage legende Forschung – ist zentral für diesen Verhandlungs- und Entwicklungsprozess.

Mein Ziel ist, mit diesem Text zu einem (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf die Frage nach der Qualität und Evaluation von Schreibzentrumsarbeit anzuregen.² Ich möchte ein Nachdenken darüber anstoßen, woher unsere jeweiligen Vorstellungen von Schreiben und Schreibkompetenz, von Schreibenlernen und -lehren und von der Qualität schreibdidaktischer Arbeit kommen. Wenn wir als Feld gerade dabei sind, eine – dem Titel des gefsus-Papiers folgend – gemeinsame *Position* zu verhandeln, dann können uns die Reflexion und Kritik zentraler Stimmen und Grundannahmen dabei unterstützen, diesen Weg bewusst(er) zu gehen.

Die Fragen, die ich in diesem Text aufwerfe, sind offene, ernst gemeinte und keineswegs rhetorische Fragen. Es sind Fragen, auf die ich selbst keine richtige Antwort zu kennen glaube und auf die es wohl auch nicht die eine richtige Antwort gibt. Gleichwohl hat die Art und Weise, wie jede*r einzelne Kolleg*in diese Fragen für sich beantwortet, Auswirkungen darauf, wie wir als Gemeinschaft unseren Hauptgegenstand – das Schreiben an Hochschulen – die Wege zu seiner Förderung und die Qualität unserer Arbeit verstehen.

Schreibdidaktik als vielstimmiger Diskurs

Wir leben in einer sprachlich konstituierten Welt. Als soziale Wesen stellen wir Sinn aus den gegenseitigen (Re-)Präsentationen und Erzählungen – *Narrationen* – von Ereignissen, Zusammenhängen und zeitlichen Folgen her. Dies gilt auch dafür, wie wir uns sprachlichen Tätigkeiten wie dem Schreiben und Schreibenlernen und unserer Arbeit damit nähern.

1 Mit dem inklusiven Plural, den ich für diesen Text wähle, möchte ich nicht vorgeben zu wissen, was ‚wir alle‘ tun und denken. Argumentativ kann ich jedoch nur so – nämlich als Teil eines Feldes, das meine antizipierten Leser*innen und mich selbst ‚beherbergt‘ – einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick *aus* diesem Feld *heraus* skizzieren.

2 Inspiriert haben diesen Blick u. a. die Arbeiten Heiner Keupps und Kenneth Gergens in der Sozialpsychologie. Beide Autoren bringen die historische Bedingtheit und den narrativen oder konstruktiven Charakter ihrer Disziplin zur Sprache und hinterfragen zentrale Annahmen wie die ahistorische Gültigkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten.

Der Sprachphilosoph Michail M. Bachtin betont, dass jede sprachliche Äußerung – also jedes Benennen-Von, Nachdenken-Über und Erklären-Von – positioniert ist. Sie erfolgt jeweils von einem spezifischen narrativen Standpunkt aus, einzigartig in Raum und Zeit, bestimmt durch die sprechende Person, ihre Beziehungen zu anderen Menschen, den physischen und kulturellen Raum und den aktuellen und historischen Moment. Bachtin zufolge sprechen wir immer mit einer bestimmten *Stimme*, unsere Äußerungen tragen einen „wertenden Ton“ (Bachtin 2004: 474). Dies gilt auch für die Frage, wie wir an Schreibzentren die Ziele, die Qualität und das Gelingen unserer Arbeit beschreiben.

Die Positioniertheit jeder Äußerung bedingt, dass sie nur in Bezug zu den Äußerungen anderer Personen verstanden werden kann. Äußerungen sind „voll von antwortenden Reaktionen verschiedener Art auf andere Äußerungen“ (Bachtin 2004: 476). Und sie nehmen in diesem Antwortprozess fremde Stimmen in sich auf, die dann mehr oder weniger erkennbar bleiben:

„Unsere Rede, das heißt alle unsere Äußerungen [...], sind voller fremder Wörter mit unterschiedlichem Grade der Bewußtheit und Herausgehobenheit. Diese fremden Wörter bringen auch ihre Expression, ihren wertenden Ton mit, der von uns angeeignet, umgearbeitet, umakzentuiert wird.“ (Bachtin 2004: 474)

Bezogen auf die Beschreibung unserer schreibdidaktischen Arbeit bedeutet dies, dass wir mit jeder Äußerung unsere eigene Stimme auf bestimmte Weise in einen Chor anderer Stimmen über das Schreiben an Hochschulen und seine Förderung einreihen. Damit wir erschließen können, aus welcher Position heraus wir über unseren Gegenstand und unsere Arbeit sprechen, welchen Narrationen wir folgen und welche anderen Stimmen mitklingen, gilt es, eigene und fremde Stimmen in unseren Äußerungen zunächst zu identifizieren, um dann zu entscheiden, wie wir unsere Arbeit und ihren Gegenstand verstehen möchten.

Narrationen hinterfragen

Viele verschiedene Stimmen sind also am Diskurs über das Schreiben und Schreibenlernen an Hochschulen beteiligt, doch nicht immer sind sie uns *als Stimmen* präsent. Die narrative Konstitution unserer Arbeit zeigt sich besonders darin, wie wir die Ziele und die Qualität von schreibdidaktischem Handeln definieren und bestimmen, ob sie erreicht wurden. Hier können wir uns an vielen Stellen fragen: Wer sagt das? Woher wissen wir das?

Ein Beispiel ist unser Wissen über den Ist-Zustand des Schreibens an Hochschulen, das Ausgangspunkt dafür ist, wo schreibdidaktisches Handeln ansetzt. Ein großer Teil dieses Wissens stammt aus Studien unterschiedlicher Disziplinen. Sie unterscheiden sich z. B. darin, ob sie in einer extra hergestellten Untersuchungssituation oder ‚im Feld‘ statt-

gefunden haben. Je nachdem, wo und wie Schreiben untersucht wurde, müssen wir uns fragen, ob die Kontexte, aus denen unser Wissen über Schreiben stammt, mit denen vergleichbar sind, die unsere Arbeit betreffen. Ein weiterer Teil des Wissens über das Schreiben und Schreibenlernen an Hochschulen stammt aus Problembeschreibungen verschiedener Gruppen, z. B. von Lehrenden, von bildungspolitischen Akteur*innen, aber auch von Kolleg*innen, teils aus anderen Zeiten und Ländern. Als Schreibdidaktiker*innen sollten wir überlegen, welche Positionen, Theorien und Motive wir übernehmen, wenn wir solche Problembeschreibungen aufgreifen.

Ein zweites Beispiel für die narrative Konstitution unseres Arbeits- und Forschungsfeldes ist die Frage, wie die Ziele schreibdidaktischen Handelns definiert werden. Verschiedene Akteur*innen formulieren aus bestimmten Positionen heraus und mit bestimmten Interessen z. B. schreibbezogene Ziele für Studierende. Hier können wir uns fragen, welche Ziele Studierende für sich selbst formulieren würden und in welcher Beziehung diese zu den Zieldefinitionen von Lehrenden, Studiengangsleitungen, Hochschulpräsidien, späteren Arbeitgeber*innen und schließlich von uns selbst stehen. Ähnlich verhält es sich mit den schreibbezogenen Zielen einzelner Lehrender, verschiedener Fächer, der Hochschulen und der Hochschul- und Bildungspolitik. Gerade als schreibdidaktische Akteurin habe ich, wenn ich ehrlich bin, durchaus Vorstellungen, was alle diese Gruppen wollen *sollten*. Und ich kann mich fragen: Woher kommen diese Vorstellungen und wie verhalten sie sich zu den jeweils eigenen Zielen der Anderen?

Ein dritter Bereich, in dem sich die narrative Konstitution unseres Feldes zeigt, ist die Evaluation schreibdidaktischer Arbeit. Wer definiert, welches methodische Vorgehen gewählt wird und welche Fragen gestellt werden? Aktuell sind im Bereich der empirischen Lehr-Lern-Forschung an Hochschulen experimentelle oder quasi-experimentelle Formate verbreitet. Schreibzentren können diesem Trend folgen und evidenzbasierte Methoden zur Evaluation ihrer Arbeit implementieren. Allerdings sind diese Methoden nicht neutral, weil sie – wie alle Forschungsmethoden – aus einer disziplinären und damit wissenschaftstheoretischen Position heraus entwickelt worden sind. Schreibdidaktiker*innen müssen selbst bis zu einem gewissen Grad eine fachkulturelle Innenperspektive entwickeln, um die implizite Reichweite einer Methode zu kennen und zumindest teilweise explizit machen zu können. Eine andere Möglichkeit, die eigene Arbeit zu evaluieren, ist, sich auf die eigenen fachkulturellen Wurzeln zu besinnen und mit Methoden zu arbeiten, die man selbst als Forscher*in tatsächlich ‚von innen‘ kennt – deren wissenschaftstheoretische Position man also einschätzen und im Evaluationsprozess hinterfragen kann.

Für einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf das eigene Feld – gerade, wenn es um die Frage nach der Qualität der eigenen Arbeit geht – können wir durch genaues Hinhören und die Frage ‚Wer spricht?‘ Widersprüche und Brüche in Positionen und Narrationen aufzeigen, einflussreiche Stimmen kritisch hinterfragen und ungehörte Stimmen stärken.

Genau hinhören: Zwei Beispiele

Die beiden folgenden Beispiele stammen aus meinem schreibdidaktischen Arbeitsalltag. Beide Male hat das, was passiert ist, meinen eigenen Erwartungen und Überzeugungen widersprochen – es handelt sich also im ursprünglichen Wortsinn um für mich kritische Momente.³

Beispiel 1: Ein Lehrender aus dem Bereich Informatik hält eine Lehrveranstaltung für Master-Studierende seines Fachs. In unserer einjährigen schreibdidaktischen Weiterbildung *SCHREIBEN LEHREN* (vgl. Scharlau/Karsten 2018) hat er verschiedene Lesemethoden kennengelernt. Eine davon habe ich als Weiterbildungsleiterin vorsichtig eingeführt: den „Brief an den Autor“ (Lange 2013: 120 ff.). Geeignet sei die Methode vor allem für Geistes- und Kulturwissenschaften, wenn es z. B. um theoretische Texte gehe, mit denen man sich intensiv auseinandersetzt. Zu meiner großen Verwunderung sucht sich der Informatiker in der Praxisphase der Weiterbildung ausgerechnet diese Lesemethode aus, um sie mit seinen Studierenden zu üben. In einer Fachdisziplin, in denen einzelne Publikationen doch eigentlich nie den Status theoretischer Referenzpunkte haben, die den schnellen Weg zum Paper bevorzugt, die Literatur zitiert, um einen Stand der Technik und nicht einen Forschungsdiskurs darzustellen, und die, wenn man sie fragt, eigentlich gar nicht „schreibt“, sondern „zusammenschreibt“! Die Studierenden betonen in ihrem Feedback zur Lehrveranstaltung, dass ihnen besonders diese Übung geholfen hat: „Amongst all [tasks], the one which was important for me was the task of writing a letter to the author. Due to this task we were able to [...] find the depths in the topic.“ Und: „The letter to the authors helped to understand the overall structure and content presented by the author in the original article. [...] This task helped me to create the structure of my article.“ Als ich dieses Feedback der Studierenden lese, frage ich mich: Wieso hat das dort funktioniert? Wieso hat das dort funktioniert?

Beispiel 2: Eine Runde Textograph*innen oder kurz „Textos“ aus unserem fachsensiblen Writing Fellow-Programm (vgl. z. B. Frahnert/Karsten 2018) sitzt zusammen – Studierende, die jeweils im Tandem mit einer Lehrperson aus ihrem Fach als eine Art Text-Peer-Tutor*innen deren schreibintensive Lehrveranstaltung begleiten und den teilnehmenden Studierenden Textfeedback geben. Als Leiterinnen des Programms möchten wir nun nach einem Semester wissen, wie die Textos ihre eigene Tätigkeit als Feedbackgeber*innen in der Rolle von „more capable peers“ (Vygotsky 1978: 86) erlebt haben. In einer Reflexionsübung formulieren sie Fragen an die anderen Akteur*innen: die Lehrenden, das Schreibzentrum, die anderen Textos. In den Fragen an Lehrende und Schreibzentrum spiegelt sich die Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit, etwa: „Wie kann euch ein*e Texto besonders gut helfen?“, „Was verbessert/verändert sich durch das Texto-Programm konkret an den Texten?“ oder „Gibt es eine Art von Feedback, welche die Motivation der Verfassenden zum Überarbeiten des Textes am besten unterstützt?“ Nur eine Nuance (wohl aber eine entscheidende!) anders klingen die

3 Für andere Kolleg*innen aus demselben Arbeits- und Forschungsfeld mögen ganz andere Momente bedeutsam und verändernd sein (vgl. Ellis et al. 2011: Absatz 6).

Fragen der Textos an die anderen Textos in der Runde: „Wie geht ihr mit der Ablehnung von Feedback um? Wie verarbeitet man schlechte Feedbackerfahrungen am besten? Wie nehmen eure Studis euer Feedback an? Wird es umgesetzt oder einfach hingenommen oder ignoriert?“ Im anschließenden Austausch wird schnell klar, wo der Schuh drückt: ‚Warum sind die Studierenden nur so uninteressiert an dem, was ich ihnen sage, und warum schätzen sie meine Arbeit nicht?‘ Diese Klage, die auf ‚die Anderen‘ schaut und die zwischen Enttäuschung und Vorwurf pendelt, kenne ich aus Gesprächen mit Lehrenden nur zu gut. Ich frage mich: Woher kommt diese Verschiebung in den Fragen der Textos vom eigenen Handeln zu dem der Anderen? Und was bringt den Rollenwechsel hervor, bei dem die Textos von more capable peers zu ‚kleinen Lehrenden‘ zu werden scheinen?

Die Form, in der ich die beiden Situationen hier wiedergebe, ist an die autoethnografische Beschreibung bedeutsamer Momente angelehnt (Ellis et al. 2011). Beide Situationen haben in mir das Gefühl einer Unstimmigkeit erzeugt, einmal im Sinne von ‚Das ist aber besser gelaufen als erwartet!‘ und einmal im Sinne von ‚Das läuft aber gar nicht gut!‘. Warum?

Ungehörte Stimmen stärken

(Selbst-)Kritisch zu agieren bedeutet, solche Stimmen wahrnehmbarer zu machen, die in den vorherrschenden Diskursen über Schreiben an Hochschulen wenig zum Tragen kommen. Kritischen Theorien in diversen Wissenschaftsfeldern problematisieren die Verallgemeinerung von Menschen zu bestimmten Gruppen, die durch soziale Marker wie Ethnizität, Gender, Bildungshintergrund etc. begründet werden. In unserem Fall kommen dazu auch Generalisierungen wie *die Informatik*, *die Geisteswissenschaften* oder *die Studierenden*.

Eine verallgemeinerte Beschreibung von Bedürfnissen und Voraussetzungen bestimmter Gruppen lenkt den Blick von individuellen Biografien und den konkreten *social locations* einzelner Personen weg. Dadurch werden die so ‚be-obachteten‘ und ‚be-handelten‘ Personen zu Objekten machtvoller Handlungen von Anderen, die auf sie einwirken. Der Hochschuldidaktiker Greg Tanaka (2002) stellt fünf Aspekte heraus, die eine kritische und selbstreflexive Haltung in der Hochschulbildungsforschung auszeichnen und die auch auf praktische Arbeit an Hochschulen übertragen werden können, wie wir sie an Schreibzentren leisten:

- „Voice“: Betrachten wir die Menschen, mit denen wir arbeiten, nicht als Objekte, sondern als Personen mit eigener Position und Stimme?
- „Power“: Beachten wir die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht?
- „Authenticity“: Verorten wir die Menschen, mit denen wir arbeiten, in ihrem eigenen historischen Kontext?

- „Self-reflexivity“: Beziehen wir unsere eigene kulturelle und soziale Verortung in unsere Bewertungen hochschulischer Situationen ein?
- „Reconstitution“: Decken wir Veränderungsbedarf in den aktuellen disziplinären und hochschulischen Strukturen auf?

Diese Fragen zu bedenken, lässt uns die zentralen Akteur*innen hochschulischen Lernens und Lehrens als sozial verortete Autor*innen ihrer eigenen Geschichten sehen, gleich ob es sich um Studierende, Lehrende, Prüfende, Forscher*innen oder bildungspolitisch Tätige handelt. In den Mittelpunkt rückt, wer hier über wen spricht, und als wer.

Autoritative Stimmen identifizieren

Die Schreibdidaktikerin Irene L. Clark (2004) beobachtet gegen Ende des letzten Jahrhunderts in den USA, dass Schreibzentren aus dem – wie sie es nennt – „Chaos“ ihrer Anfangstage herauswachsen und sich mehr und mehr feste Überzeugungen hinsichtlich bestimmter Fragen herausgebildet haben. Eines ihrer Beispiele ist das auch an heutigen deutschsprachigen Schreibzentren bekannte Credo, dass Schreibzentrumsmitarbeiter*innen in Beratungen keine Formulierungsbeispiele für die Texte der Ratsuchenden anbieten sollen. Clark bezeichnet solche weit verbreiteten Überzeugungen schreibdidaktischer Arbeit als „Dogmen“ und fordert Kolleg*innen dazu auf, im Prozess der institutionellen Etablierung von Schreibzentren eine Perspektivenvielfalt auf die eigenen Gegenstände und Methoden zu bewahren.

Auch wenn sich unser bildungshistorischer und -politischer Kontext von demjenigen unterscheidet, über und für den Clark schreibt, lässt sich aus ihrer Argumentation die Idee mitnehmen, dass sich durch die Institutionalisierung schreibdidaktischer Arbeit und die Diskurse, die eine Professions- und Disziplinbildung teils zum expliziten Ziel, teils zum (vielleicht sogar ungewollten) Ergebnis haben, Ideale oder Grundüberzeugungen herausbilden. Diese bekommen allzu leicht den Charakter von Dogmen – nicht in dem Sinne, dass sie ‚von oben‘ verordnet werden, aber doch in dem Sinne, dass sie den Status eines unhinterfragten ‚Wie-jeder-weiß‘ erlangen. Bakhtin spricht in einem solchen Fall von „authoritative discourse“ (Bakhtin 1981: 342), der in seiner Form und Aussage nur schwer angefochten werden kann. Die Ausbildung solcher gewichtigen, maßgebenden Stimmen ist für die Entstehung von Diskursgemeinschaften typisch. Doch gerade deshalb sollten wir diesen Prozess reflexiv und kritisch begleiten.

Stimmigkeit herstellen

Wenn wir die Positioniertheit unserer Äußerungen bedenken und Stimmen Anderer identifizieren, die in ihnen mitklingen, können wir bewusster darüber nachdenken, mit wel-

chen Stimmen wir sprechen möchten. So kommen wir zu einer Beschreibung der Ziele und Qualität unserer Arbeit auf der Basis reflektierter und kritisch beleuchteter theoretischer Grundannahmen, Positionen und Werte.

Die Grundannahmen unseres jeweiligen theoretischen Referenzrahmens lassen sich anhand der folgenden unabgeschlossenen Liste an Fragen genauer bestimmen. Diese Fragen können an jede Position gestellt werden, aus der heraus wir und Andere über die Gegenstände unserer Arbeit sprechen.

- Was ist das mit dieser Position einhergehende Menschen- und Weltbild?
- Auf welche wissenschaftstheoretischen Annahmen referiert diese Position?
- Wie ist die Position (inter- und trans-)disziplinär verortet?
- Welches Selbstverständnis (z. B. als Forscher*in oder Praktiker*in) drückt sich in der Position aus?
- Welche Konzepte für beteiligte Akteur*innen (etwa: Studierende) und ihre relevanten Tätigkeiten (etwa: Lernen) gehen mit der Position einher?
- Welche Handlungsziele werden aus der Position heraus formuliert und was sind mögliche Konsequenzen?

Besonders für die Evaluation schreibdidaktischer Arbeit an Hochschulen ist es nötig, Widersprüchlichkeiten zwischen drei Komponenten zu verhindern: dem, was erreicht werden sollte, dem, was gemacht wurde, und dem, was dann überprüft wird. Es geht also um eine Art *constructive alignment* (Biggs/Tang 2011) – um ein hochschuldidaktisches Konzept auf Bildungsevaluation zu übertragen. Aussagekräftig evaluiert werden kann nur, wenn Ziele didaktischer Arbeit, konkrete Tätigkeit und Überprüfung des Gelingens im Hinblick auf die oben aufgeworfenen Fragen aufeinander ausgerichtet sind und innerhalb eines stimmigen theoretischen Referenzrahmens stattfinden. Voraussetzung dafür ist, diesen Rahmen im Einzelnen zu benennen und kritisch zu hinterfragen.

Im Dialog bleiben

Bislang habe ich ausgehend von einer narrativ-dialogischen Perspektive vier Momente einer (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Haltung in Bezug auf schreibdidaktische und -forscherische Arbeit vorgeschlagen: 1) genau hinzuhören, mit welchen eigenen und fremden Stimmen wir sprechen, 2) ungehörte Stimmen zu stärken, indem wir in unserem Sprechen und Handeln nicht zu stark generalisieren, 3) autoritative Stimmen zu identifizieren, deren Gültigkeit für uns selbstverständlich ist, und 4) Stimmigkeit herzustellen, indem wir uns für einen theoretischen Referenzrahmen entscheiden, den wir vertreten möchten und an dem wir unsere Ziele, unser Handeln und die Evaluation seines Gelingens ausrichten.

Hierfür müssen wir aus meiner Sicht eine noch stärker dialogische und (auto)ethnografische Praxis in Forschung und schreibdidaktischem Handeln entwickeln (vgl. Karsten/

Weisberg 2020). Eine solche Praxis stellt die Positionen der jeweiligen Anderen, ihre Lebenswelt, ihre Sinnkonstruktionen, ihre Ziele und ihre Werte in den Mittelpunkt. Unsere jeweils eigenen Perspektiven müssen wir dafür nicht aufgeben. Allerdings sollten wir sie reflektieren und hinterfragen, bevor wir sie als Hypothese und Einladung zum Dialog anbieten. Mir persönlich ermöglicht das Benennen und Hinterfragen meiner Arbeit, kritische Momente wie die beiden oben beschriebenen überhaupt zu bemerken und sie als Ausgangspunkte für eine Weiterentwicklung meines Verständnisses von Schreiben zu nehmen.

Ich persönlich wünsche mir, dass wir als Feld noch mehr über eigene und fremde Stimmen in unserem Feld, unsere theoretischen Referenzrahmen und unser Berufsethos sprechen und z. B. potenzielle Widersprüche in Weltbild, Menschenbild oder dem Verständnis von Schreiben, Wissen und Lernen expliziter diskutieren. Wenn sie implizit bleiben, entziehen sie sich unserer Reflexion und Kritik. Erst im Dialog können wir sie gegenüber- oder nebeneinanderstellen, befragen und so bewusster mit ihnen umgehen. Wenn wir beginnen, Fragen an das zu stellen, was wir tun, werden wir quasi automatisch zu Forscher*innen. Diese Wendung verspricht nicht nur die (Weiter-)Entwicklung als oder hin zu einer anwendungsbezogenen und interdisziplinären Practical Art (vgl. Girgensohn/Haacke/Karsten 2020), sondern auch die Möglichkeit, unser Tun auf eine Weise wissenschaftlich zu begleiten und zu hinterfragen, die zu uns passt.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen. In: Konrad Ehlich/Katharina Meng (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Heidelberg: Synchron. 447–484.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Aufl. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, Irene Lurkis (2004): Maintaining Chaos in the Writing Center: A Critical Perspective on Writing Center Dogma. In: *The Writing Center Journal*. Vol. II. No. 1. 81–93.
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2011). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 12. No. 1. Art. 10.
- Frahnert, Vanessa/Karsten, Andrea (2018): Fachsensibilität als Ressource für den Writing Fellow-Ansatz. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv. 127–139.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff: 15.02.2021)

- Girgensohn, Katrin/Haacke, Stefanie/Karsten, A. (2020): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zu einer „Practical Art“. In: Huemer, Birgit et al. (Hrsg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau. 25–47.
- Karsten, Andrea/Weisberg, Jan (2020): Profession und Disziplin. Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur). In: *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*. No. 2/2020. 34–42.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scharlau, Ingrid/Karsten, Andrea (2018). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible Fortbildung für Lehrende (1) und (2). In: Berendt, Brigitte et al. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. 85. Ergänzungslieferung (L.1.37 und L.1.38).
- Tanaka, Greg (2002): Higher Education's Self-Reflexive Turn. In: *The Journal of Higher Education*. Vol. 73. No. 2. 263–296.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Autorin

Dr. Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. In Schreibdidaktik und -forschung befasst sie sich schwerpunktmäßig mit individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden und Lehrenden.

Qualitätssicherung: Anregungen für die Arbeit an Schreibzentren

Susanne Klug

Rezension zu: Florian Reith, Benjamin Ditzel, Markus Seyfried, Isabel Steinhardt, Tobias Scheytt (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. Theoretische Perspektiven und Methoden. München: Rainer Hampp Verlag.

Abstract

Der rezensierte Sammelband gibt einen fundierten Überblick über die Themen Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement auf allgemeiner Hochschulebene. In den Beiträgen wird aus unterschiedlichen Perspektiven deutlich, wie wichtig ein professionalisiertes Qualitätsmanagement beispielsweise für die Beurteilung der wissenschaftlichen Leistung von universitären Teilbereichen oder für die Vergabe von finanziellen Mitteln ist. Die Publikation ermöglicht Schreibzentrumsarbeitenden, sich rasch mit den Fachbegriffen rund um das Thema Qualitätsmanagement und der Denkart der entscheidenden Hochschulakteur*innen vertraut zu machen. Wenn die dargestellten Theorien auf das schreibdidaktische Arbeitsgebiet übertragen und strategisch geschickt in das eigene Handeln integriert werden, können sie einen wertvollen Beitrag dazu leisten, die Positionierung an der jeweiligen Hochschule zielgerichtet zu verbessern.

Der aus einem Symposium entstandene, 226 Seiten lange Sammelband zu Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im Hochschulkontext versteht sich als Diskussionsforum, in dem Fragen andiskutiert werden, „die zu einer konzeptionellen und methodischen Schärfung der Forschung über Qualitätsmanagement in Studium und Lehre beitragen“ (Ditzel et al. 2019: 7). Acht Beiträge von elf Autoren umreißen einzelne Themensegmente prägnant und gut strukturiert, sodass der*die Leser*in die Möglichkeit hat, auszuwählen, wie tief er*sie in welche Inhalte einsteigen möchte. Das Eingangskapitel skizziert den Aufbau des Buches und gibt Einblicke in die einzelnen Artikel. Vor jedem Kapitel befindet sich ein Abstract und am Ende eine Zusammenfassung, sodass beim bzw. vor dem Lesen eine Relevanzselektion für die Arbeit an Schreibzentren vorgenommen werden kann.

Gleich zu Beginn ziehen die Herausgebenden klare Grenzen: Der Sammelband hält „keine Lösungsvorschläge parat, die den Praktikerinnen und Praktikern Blaupausen für ein funktionierendes Qualitätsmanagement oder funktionierende Akkreditierung liefern“ (Ditzel et al. 2019: 11). Die Autoren navigieren psychologisch präzise und sprachlich gewandt zum theoretischen und methodischen Schwerpunkt der vorliegenden Publikation.

Für die Arbeit an Schreibzentren müssen diese Theorien und Methoden in geistiger Eigenleistung übertragen werden.

Impulsgebend für die inhaltliche Struktur des Buches ist ein 2014 veröffentlichtes Positionspapier des Wissenschaftsrates, in dem dieser sowohl die Bedeutung als auch die Herausforderungen der aktuellen Hochschulforschung darlegt. Für die – im Vergleich zu anderen – junge Forschungsdisziplin werden Institutionalisierung, interdisziplinärer und internationaler Austausch und eine ausdifferenzierte Theorie- und Methodenentwicklung als Desiderate genannt. Tenor des Papiers ist die Unzufriedenheit darüber, dass Deutschland, was z. B. die Grundlagenforschung betrifft, nicht mit amerikanischen, britischen oder niederländischen Institutionen mithalten könne. Zudem müssten die Leistungen der deutschen Hochschulforschung in der internationalen Scientific Community deutlicher sichtbar gemacht werden (Ditzel 2019: 5f.). Bei der Lektüre dieser Positionsbeschreibung mit den Zielen *Institutionalisierung*, *interdisziplinäre Verflechtung* und *internationale Zusammenarbeit* sind die Parallelen zur ebenfalls jungen Forschungsdisziplin der Schreibdidaktik unverkennbar. Auch der Wunsch nach *Anerkennung* und *Sichtbarkeit* innerhalb der Scientific Community spricht den Schreibforschenden aus dem Herzen.

Professionalisiertem Qualitätsmanagement kommt eine zentrale Schlüsselfunktion zu, wenn es beispielsweise um die Bewertung und Dokumentation von Forschungsleistungen einer gesamten Universität geht. Nicht selten wird eine Mittelvergabe aufgrund solcher Einstufungen vorgenommen. Von den einzelnen Hochschulakteur*innen wird dies nicht immer als „gerecht“ empfunden. Markus Seyfried zieht in seinem Beitrag (erstes Kapitel) das *Garbage-Can-Modell* als Erklärungsmodell für als nicht-rational empfundene Entscheidungen heran. Dieses Modell identifiziert organisationale Strukturen als Entscheidungsdeterminanten. Berechtigterweise wird dabei die Frage nach den sichtbar divergierenden Qualitätsbegriffen der Akteur*innen aufgeworfen. Grundsätzlich darf gefragt werden, ob Qualität überhaupt messbar ist und „gemanagt“ werden kann (Seyfried 2019: 32). Seyfried versucht eine Übertragung auf das Segment Lehre und kommt zu dem Schluss, dass eine „dann notwendige, flächendeckende und dauerhafte Überprüfung aller Lehrveranstaltungen [...] schlichtweg nicht möglich und auch nicht erstrebenswert“ (Seyfried 2019: 39) sei. Dieser extremen Sichtweise ist entgegenzuhalten, dass es durchaus Möglichkeiten einer flächendeckenden Überprüfung der Lehre durch standardisierte Fragebögen gibt, die an einer zentralen Stelle maschinell ausgewertet werden können – an vielen Schreibzentren wird dies seit Jahren praktiziert. Wobei hier anzumerken ist, dass die Aussagekraft der auf diesem Wege gewonnenen Ergebnisse in der Tat differenziert und kritisch gesehen werden muss: Dieses Verfahren kann nicht alle Qualitätsaspekte von Lehre erfassen und abbilden. Fair miteinander verglichen werden können im Grunde genommen nur identische Veranstaltungen mit demselben Titel, demselben Inhalt und denselben Lernzielen.

Benjamin Ditzel zitiert im zweiten Kapitel („Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung“) bei der Darstellung von *Sensemaking* als Forschungsperspektive ein Interview mit einer lehrenden Person, in der diese Unterschiede in den Evaluationsergebnissen

derselben Lehrveranstaltung (Mikroökonomik I) zu ergründen sucht, die von zwei Lehrenden gehalten wurde. In einem Reflexionsgespräch ergab sich, dass die Person, die die schwierige „Swayze-Gleichung“ behandelt hatte, eine schlechtere Bewertung erhielt, während die andere Person, die die „Swayze-Gleichung“ nicht behandelte, besser bewertet wurde (Ditzel 2019: 73). Der Kausalzusammenhang *Je schwieriger die Inhalte, desto schlechter werden die durch die Studierenden verteilten Noten* ist möglich, wenn auch nicht zwingend. Trotzdem spiegelt sich hierin das grundsätzliche Problem einer Zielverschiebung bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen weg von der maximalen Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen hin zum Erreichen der bestmöglichen Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation. Darüber hinaus möchte ich anmerken, dass Evaluationen meistens auch verschleiern, wenn Lehrende eine „günstige“ Stimmung in ihren Veranstaltungen beispielsweise durch Süßigkeiten, Kaffee und Brezeln oder inflationär verteilte *sehr gute* Noten zu erwirken versuchen. Schreibseminare, bei denen diese Mittel eingesetzt werden, bewegen sich dabei auf das Risikofeld zu, von den Studierenden und der Fachcommunity nicht mehr ernst genommen zu werden.

Im dritten Kapitel („Handeln zwischen Ohnmacht und Gestaltungsvermögen“) fokussiert Alexa Kristin Brase die Tatsache, dass die Arbeit von Qualitätsmanager*innen nicht immer von allen Hochschulakteur*innen gerne gesehen ist. Sie beleuchtet die deutschen Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich und die Notwendigkeit der Entwicklung in Richtung „Ergebnisorientierung“ und -dokumentation. Neue flexible Arten der Mittelverteilung wie z. B. der Qualitätspakt Lehre oder die Exzellenzinitiative machen die Arbeit von Qualitätsmanager*innen mehr denn je unabdingbar. Von Forschenden und Lehrenden wird das zusätzliche Arbeitsaufkommen, das damit einhergehend zu leisten ist, häufig als der wissenschaftlichen Leistung eher abträglich eingestuft. Darüber hinaus kann die übergeordnete Durchführung von Evaluationsmaßnahmen als territorialer Übergriff in persönliche/fachliche Hoheitsgefilde gesehen und (nicht nur) aus Gründen des Identitätsschutzes von Lehrenden systematisch blockiert werden. Zur Beschreibung dieses erschwerenden strukturbedingten Begleitphänomens verwendet Alexa Brase den historisch deutlich konnotierten Begriff „academic resistance“.

Daran unmittelbar inhaltlich anschließend beschreibt Michael Lust im folgenden Beitrag, den er „Die (Un)Eindeutigkeit akademischen Widerstands“ nennt, mit welchen konkreten Schwierigkeiten bei der Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu rechnen ist, und gibt Tipps. Er verweist unter anderem auf ein CHE-Arbeitspapier von 2014, in dem zehn empirisch getestete Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Qualitätsmanagement genannt werden. Außerdem beschreibt der Autor theoriegestützt die komplexen Motive, die hinter der Abwehrhaltung einzelner Hochschulakteur*innen stehen können.

Die nächsten beiden Kapitel bewegen sich wieder in übergeordneten Themenfeldern und diskutieren kritisch Sinn und Ziele von Absolventenstudien und Hochschulrankings. Gerade bei letztgenannten sind die Anzahl von Publikationen und abgeschlossenen Dissertationen oft Faktoren mit Gewicht. An diesen Schlüsselstellen könnte die theoretische

Legitimation der Schreibzentrumsarbeit z. B. in Positionspapieren sehr gut ansetzen. Tobias Scheytt beschreibt die grundsätzliche Macht von Zahlenwerken, mahnt aber gleichzeitig zu einem „aufgeklärte(n) Skeptizismus“ und einem „professionellen Umgang mit Zahlen“ (Scheytt 2019: 177). Aus seinen Ausführungen lässt sich sehr klar schließen, dass trotz aller Verzerrungsgefahr und inhaltlicher Bedenken auch für Schreibzentren „Zahlen“ nötig sind, wenn sie sich dauerhaft in den Hochschulstrukturen implementiert halten wollen.

Isabel Steinhardt und Christian Schneijderberg geben im vorletzten Beitrag des Buches den Personen, die im Bereich Qualitätsmanagement arbeiten, den eindringlichen Rat, wissenschaftliche Begleitforschung durchzuführen, weil dadurch „Reputation innerhalb der Hochschulen (zu) erlangen und durch diese entscheidende Währung im Wissenschaftssystem mehr Legitimität für ihre eigene Arbeit“ (Steinhardt/Schneijderberg 2019: 185) zu erreichen sei. Forschende respektieren berufliche Kooperationspartner*innen eher, wenn diese ebenfalls Forschende sind. Dieses Phänomen lässt sich auf die Schreibzentrumsarbeit 1:1 übertragen.

Florian Reith legt zum Schluss des Buches den Fokus auf mitunter entscheidende Details: Er betont in seinem Beitrag die Wichtigkeit der stakeholdergerechten Aufbereitung von Evaluationsergebnissen, die dann beispielsweise in Gremien gegenüber Angriffen auch wirklich als Verteidigung benutzt werden können (Reith 2019: 211). Reith spezifiziert:

„Ergebnisse der empirischen Sozialforschung und Statistik werden innerhalb des Qualitätsmanagements eben nicht nur zur Genese valider Informationen, zur Beantwortung spezifischer Fragestellungen verwendet, sondern auch als Argumentations- und Legitimationsbeschaffer innerhalb kommunikativer Zusammenhänge.“ (2019, S. 212)

Zusammenfassend lässt sich das Buch *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement* an Hochschulen als effizient erschließbares Theorie-Destillat einstufen, das für alle nützlich ist, die sich schnell und nur mit einer einzigen Quelle (hierfür darf ausschließlich das Argument „Zeitnot“ angeführt werden) in das Thema Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung einarbeiten wollen oder müssen. Die in der Rezension angeführten inhaltlichen Auszüge sollen schlaglichtartig verstanden werden und bilden keineswegs den wissenschaftlichen Tiefgang und die Komplexität der Artikel der einzelnen Autor*innen ab. Nicht jeder Teilaspekt der Ausführungen ist für die Schreibzentrumsarbeit gleich relevant, daher sind unter diesem Spezialfokus gewisse Durststrecken bei der vollständigen Lektüre des Buches auszuhalten. Durch die Darlegungen der Theorien werden die Schreibzentrumstätigen jedoch in dem bestärkt, was sie in den meisten Fällen bereits tun, und erhalten wertvolle Rückendeckung bzw. -stärkung und Ermutigung zum Weitermachen.

Darüber hinaus liefert die vorliegende Publikation professionelles Fachvokabular z. B. für die Anfertigung von Streit- oder Positionspapieren und gibt Einblicke in die Denkart

der entscheidungstragenden Hochschulakteur*innen. Die Beiträge zitieren vielfältig empirische Studien und Originaltöne aus qualitativen Interviews. Über Literaturlisten von 31 bis 70 Titeln pro Artikel lassen sich bei Bedarf besondere Interessensgebiete überaus effizient und zügig vertiefen. Die stilistische Gewandtheit der erfahrenen Autor*innen ließ mich zudem zahlreiche gelungene Formulierungsbeispiele finden, die seit der Lektüre des Buches die Phraseologie-Handouts meiner Schreibseminare bereichern.

Autorin

Susanne Klug, M.A., ist Koordinatorin, Dozentin und Beraterin der Schreibwerkstatt der Universität Stuttgart. Sie arbeitet als Schreibtrainerin für Studierende und Promovierende an mehreren Universitäten und Hochschulen.

Fehlt was?

wbv.de/josch

Als Abonnent:in können Sie kostenfrei die Gesamtausgaben von **JoSch** sowie die Einzelbeiträge als PDF-Datei in Ihrem Online-Archiv herunterladen.



Online-Archiv JoSch

Ihre digitale Zeitschriftenbibliothek

wbv.de/josch

Aktivieren Sie noch heute Ihr Online-Archiv von JoSch!
Denn als Abonnent:in können Sie kostenfrei die gesamte
JoSch - Journal für Schreibwissenschaft sowie die Einzelbeiträge
als PDF-Datei herunterladen.

Hinweis:

**Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen
Aktivierungscode 2021 mit diesem Heft.**




Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden
Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

JoSch abonnieren

wbv.de/josch

Nehmen Sie teil am Diskurs von Schreibdidaktik und -forschung

Das Journal für Schreibwissenschaft (JoSch) ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift, die das gesamte Themenspektrum der Schreibdidaktik und -forschung abbildet. Sie nimmt vor allem den deutschsprachigen Hochschulraum in den Blick, ist aber gleichwohl offen für alle (Bildungs-)Einrichtungen, an denen geschrieben und das Schreiben reflektiert wird.

	 Jahresabo digital	 Jahresabo	 Probeabo
2 Ausgaben pro Jahr	✓	✓	✓
1 Ausgabe gratis			✓
Lieferung per Post		✓	✓
wbv-Online-Archiv	✓	✓	✓
Aboprämie		✓	
utb eLibrary			✓
• Zugang zu weiteren Metadaten			✓
• Persönliches Backend für Bibliothekare			✓
	25,- €	30,- €	15,- €
	Bestellen und digital lesen	Bestellen und Prämie sichern	Bestellen und sparen