

Textfeedback als Tutorium

Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fachlehre

BARBARA WOLBRING

Kurzfassung

Um Studierende beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen, setzt das Historische Seminar der Frankfurter Goethe-Universität seit dem Sommersemester 2017 Texttutor*innen ein. Das Programm wurde auf der Grundlage des Writing-Fellows-Projekts entwickelt und fachspezifisch adaptiert. Ebenso wie Writing Fellows geben die Texttutor*innen Feedback auf im Seminarverlauf zu schreibende Texte und bieten ein Beratungsgespräch an. Sie werden aber vom Fach rekrutiert (und bezahlt), nicht vom Schreibzentrum, zu dem der Kontakt gleichwohl sehr eng ist. Der Beitrag schildert auf der Grundlage mehrerer Befragungen die Ausgangssituation und den Unterstützungsbedarf der Studierenden, stellt das Programm vor und präsentiert die Ergebnisse wiederum auf der Grundlage umfangreicher Erhebungen.

Schlagworte: Textfeedback; wissenschaftliches Schreiben; Tutorium; Schreibtutor*innen; Geschichte; Fachlehre

Abstract

To support students' writing, the Historical Institute of Frankfurt University established a program of *texttutoring*. It is based on the model of writing fellows, but is adapted according to the specific needs of the History Department. The main difference consists in the recruiting and financing of the tutors. Both is not done by the writing centre, as is the case for the writing fellows, but by the History Department itself. The fact that tutors and students both study history has turned out to be helpful for new students, as they are familiar with conventions and terms in history. Contact to the writing centre is close though, as the tutors receive their training in the writing centre. Like writing fellows, the tutors give feedback on two writing assignments during the course. The article describes the situation and the increasing diversity of students at the beginning of their programme, based on a poll of new students. The article then explains the way *texttutoring* is integrated into the first courses and shows the benefits for students, for the tutors themselves and for the teachers.

1 Einleitung

Das Geschichtsstudium beginnt an der Frankfurter Goethe-Universität mit Proseminaren in den drei großen Epochen Alte, Mittlere und Neuere Geschichte, in denen die wissenschaftliche Propädeutik im Mittelpunkt steht. Der historische Gegenstand ist jeweils vor allem das Beispiel, an dem die propädeutischen Inhalte konkretisiert werden. Die Studierenden schreiben am Ende des Semesters ihre erste kürzere wissenschaftliche Hausarbeit. Während des Semesters lernen sie zur Vorbereitung hierauf die relevanten wissenschaftlichen Arbeitsschritte und Hilfsmittel kennen: die relevante wissenschaftliche Grundlagenliteratur, Nachschlagewerke und Recherchewege, den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und mit historischen Quellen. In der Hausarbeit sollen sie mit einer geeigneten Fragestellung einen Gegenstand untersuchen. Ziel des Proseminars ist die Einführung in das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Aufgrund des hohen Propädeutik-Anteils ist das Proseminar dreistündig, es werden 8 Credit Points angerechnet.

Diese Lernziele zu erreichen, stellt dabei für einen erheblichen Anteil der Studierenden eine große Herausforderung dar. Bereits während des Semesters brechen teilweise bis zu 50% der Teilnehmer*innen das Proseminar ab, melden sich entweder nicht zur Modulprüfung an oder bestehen sie nicht. In diesem Beitrag gehe ich zunächst möglichen Gründen für die hohe Drop-out-Rate nach, indem ich auf empirischer Grundlage die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung, Motivation und Lebenssituation der Studierenden und den Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden aufzeige. Dann stelle ich das Texttutorenprogramm vor, das in fachspezifischer Adaptation des Writing-Fellows-Programms als ergänzendes Tutoring die Studierenden mit Feedback auf zwei Schreibaufgaben unterstützt. Die Diskussion der Wirksamkeit dieser Intervention erfolgt auf der Grundlage der Befragungen, die ab Beginn des Programms im Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2019 gesondert an Studierende, Lehrende und beteiligte Tutor*innen gerichtet war. Auf dieser Grundlage werden die Chancen und die Herausforderungen einer Implementierung erörtert.

2 Fachspezifische Herausforderungen für Studienanfänger*innen

Warum scheitern so viele Geschichtsstudierende in den Proseminaren? Eine Hypothese ist, dass es an Erwartungen an das Studium insbesondere dieses Fachs liegen könnte, die nicht den auf sie zukommenden Anforderungen entsprechen. Da Geschichte in der Schule ein Nebenfach ist, das als weniger anspruchsvoll gilt, könnten sie diese Erwartung auf das Studium übertragen. Mit einer Befragung der Studienanfänger*innen zu Beginn des Wintersemesters wollten wir hierüber Aufschluss gewin-

nen.¹ Die Ergebnisse haben zunächst gezeigt, dass eine große Mehrheit der Studierenden sich für Geschichte aus Interesse am Fach entschieden hat: 50,6% der Befragten äußerten „sehr großes“, weitere 33,5% „großes“ Interesse am Fach (mw 5,2). Das Interesse an einer guten wissenschaftlichen Ausbildung kommt hingegen mit erheblichem Abstand erst an zweiter Stelle. Nur ein knappes Drittel der Studierenden (29,9%) bezeichnete diese als „sehr wichtig“ und weitere 39,6% als „wichtig“ (mw 4,8). Auch die Berufsvorbereitung steht für Geschichtsstudierende nicht an erster Stelle: Jeweils etwas mehr als 20% nannten dies „sehr wichtig“ oder „wichtig“ für ihre Fachwahl.² Immerhin 17,7% der Befragten bezeichneten es als „sehr wichtig“ oder „wichtig“, dass das Fach zulassungsfrei ist.

Wie wichtig ist den Studierenden ihr Studium? In der Befragung gibt mit 51,2% die Mehrheit der Studienanfänger*innen an, dass es für sie nicht im Mittelpunkt steht, sondern gleich wichtig ist wie andere Interessen und Aktivitäten außerhalb der Hochschule. Eine Minderheit von 6,2% betreibt das Studium eher nebenbei, weil anderes wichtiger ist.

Zu diesen außeruniversitären Aktivitäten gehört bei einem erheblichen Anteil der Studierenden die Notwendigkeit zu jobben, um zum Lebensunterhalt beizutragen oder ihn sogar ganz zu bestreiten. 56% der Studienanfänger*innen jobben für ihren Lebensunterhalt. Der Großteil von ihnen, 80%, arbeitet auch während der Vorlesungszeit mehr als 5 Stunden pro Woche.³

Ganz offenbar beginnt also ein großer Teil der Studierenden im Fach Geschichte das Studium in der Erwartung, ihm nur einen Teil der Aufmerksamkeit und folglich der Zeit zu widmen. Diese Haltung der Studierenden entspricht jedoch nicht den in Modulbeschreibungen fixierten Anforderungen und auch nicht den Erwartungen der Lehrenden. Fast drei Viertel von diesen beklagen denn auch in einer Online-Befragung der Lehrenden in den Geisteswissenschaften, dass ein erheblicher Teil der Studierenden zu wenig Zeit zum Selbststudium aufbringe.⁴ Die Studierenden der Geschichtswissenschaften beginnen ihr Studium also in der Erwartung, dass es ihnen Raum für außeruniversitäre Aktivitäten lässt, während die Lehrenden ein stärkeres Engagement erwarten und voraussetzen.

Um diese Diskrepanz aufzulösen und den Studierenden zu einem frühen Zeitpunkt Gelegenheit zu geben, ihre Studiengestaltung (also etwa die Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen) und ihre außeruniversitären Pläne in Einklang zu bringen, scheint es wichtig, den Studierenden die an sie gestellten Anforderungen nicht nur zu kommunizieren, sondern sie ihnen auch erfahrbar zu machen. Dies ist ein Grund,

1 Befragung der Studienanfänger*innen am Historischen Seminar zu Beginn des Wintersemester 2019/20, Online-Befragung in Präsenz während der Orientierungswoche und in den Proseminaren, n = 164.

2 20,9% „sehr wichtig“; 20,2% „wichtig“, mw 3,9, n = 163.

3 Erstsemesterbefragung Geschichte im Wintersemester 2019/20, n = 163.

4 Online-Befragung der Lehrenden in den Geisteswissenschaften der Goethe-Universität 2018. Angeschrieben wurden 1.253 Lehrende aller geisteswissenschaftlichen Fächer (Jura, katholische und evangelische Theologie, Sprachwissenschaften, Kulturwissenschaften, Literaturwissenschaften, Philosophie, Ethnologie, Geschichte), erreicht wurden 1.160 Lehrende, teilgenommen haben 253 Lehrende, was einer Rücklaufquote von 22% entspricht. Befragungszeitpunkt war August bis Oktober 2018. – Auf die Frage, bei wie vielen Studienanfänger*innen sich nach eigener Einschätzung Probleme bei der Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden, zeigen würden, antworteten 45,2% „sehr viele“ und „viele“, weitere 27% „mittelviele“ (mw 3,2 auf einer Fünferskala).

weshalb in den Grundlagenmodulen der Hausarbeit als der Modulabschlussprüfung mehrere kleinere schriftliche Studienleistungen während des Semesters vorangehen.

Diese schriftlichen Studienleistungen adressieren eine weitere Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und dem Urteil der Lehrenden: Die Mehrheit der Lehrenden sieht Probleme der Studierenden beim sprachlichen Ausdrucksvermögen, 40 % bei „vielen“ oder sogar „sehr vielen“, weitere 38 % bei „etwa der Hälfte“ der Studierenden.⁵ Die Studienanfänger*innen in Geschichte schätzen ihre Ausdrucksfähigkeit im Deutschen demgegenüber grundsätzlich als gut ein, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck.⁶ Ähnlich unterschiedlich beurteilen Lehrende und Studienanfänger*innen deren Englischkenntnisse: Während 72 % der Lehrenden bei mindestens der Hälfte der Studierenden hier Probleme sehen,⁷ bescheinigen sich fast 80 % der Studierenden⁸ gute bis sehr gute Englischkenntnisse. Dass die Studienanfänger*innen dabei eine subjektiv ehrliche Einschätzung ihrer Kompetenzen abgeben, wird an der Selbsteinschätzung ihrer Lateinkenntnisse deutlich: Hier bescheinigen sich 63,8 % der Studierenden „(sehr) schlechte“ Kenntnisse, nur etwas mehr als 1 % der Studienanfänger*innen hält die eigenen Lateinkenntnisse für „sehr gut“. Diese Gegenüberstellung macht deutlich, dass die Studierenden sich selbst durchaus ehrlich beurteilen, wobei diese Beurteilung nach den bisherigen, schulischen Maßstäben und Kriterien erfolgt. Umgekehrt wird deutlich, dass die Lehrenden Erwartungen haben, die den Kompetenzen, die die Studienanfänger*innen mitbringen, in weiten Teilen nicht entsprechen. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen schulischem und wissenschaftlichem Schreiben sichtbar. Sie betrifft die Anforderungen und die Texte, die Schüler*innen zu lesen und zu schreiben gewohnt sind und die sich in Umfang und Komplexität von wissenschaftlicher Literatur unterscheiden, sowohl in Deutsch wie auf Englisch. Hinzu kommt die neue Lernsituation mit großen Veranstaltungsgruppen und langfristigeren Arbeitsaufträgen, die ein hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstorganisation verlangt. Wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliches Schreiben ist den Studienanfänger*innen unbekannt, ebenso wie die Universität als Lernort. Universitäre Lehre sollte Angebote machen, die den Studierenden helfen, diese Stufe zwischen ihrem schulischen Wissen und den universitären Anforderungen zu überwinden.

Hinzu kommt, dass die Studierenden eine zunehmend heterogene Gruppe sind. Ein Drittel der Geschichtsstudierenden kommt aus Nichtakademikerhaushalten, fast 15 % kommen mit einer anderen Hochschulzugangsberechtigung als dem Abitur zum Geschichtsstudium nach Frankfurt. In einer Stadt wie Frankfurt ist der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund hoch: Mehr als 20 % der Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer gaben in der allgemeinen Studierendenbefragung

5 Fünferskala, 37,6 % sehen bei „der Hälfte“, 31,4 % bei „vielen“, 8,3 % bei „sehr vielen“ Studierenden des 1. und 2. Semesters Probleme beim adäquaten sprachlichen Ausdrucksvermögen.

6 Sechskerskala; schriftliche Ausdrucksfähigkeit: 21,5 % „eher gut“, 40,5 % „gut“, 35,6 % „sehr gut“ (mw 5,1); mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen: 18,3 % „eher gut“, 46,3 % „gut“, 31,1 % „sehr gut“ (mw 5,0).

7 37,4 % bei „etwa der Hälfte“ der Studierenden, 23,6 % bei „vielen“, 21,0 % bei „sehr vielen“ Studierenden; s. Lehrendenbefragung 2018.

8 Erstsemesterbefragung Geschichte im WS 2019/20: 36,5 % halten die eigenen Englischkenntnisse für „gut“, 42,3 % für „sehr gut“.

einen familiären Migrationshintergrund an. Von den Studienanfänger*innen in Geschichte sprechen 12% privat eine andere Sprache als Deutsch. Der Anteil der mehrsprachigen Studierenden, der Studierenden ohne Abitur und der neben dem Studium erwerbstätigen Studierenden ist gegenüber dem Wintersemester 2016/17 gestiegen. Auch künftig ist von einer zunehmenden Diversität der Studierenden auszugehen.

Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz (zum Begriff: Kruse & Chitez 2014) stellt eine Herausforderung dar, die mit den herkömmlichen Methoden universitärer Lehre von einer erheblichen Zahl der Studierenden nicht zufriedenstellend bewältigt wird. Aus Sicht der Lehrenden haben im 3. und 4. Semester – also nach der Studieneingangsphase – „(zu) viele“ Studierende Probleme bei zentralen wissenschaftlichen Kompetenzen. Mehr als die Hälfte der Lehrenden sieht das Entwickeln von Fragestellungen, Thesen und Argumenten bei „(sehr) vielen“ Studierenden als problematisch an. Nicht sehr viel besser steht es um die Fähigkeit, wissenschaftliche Literatur zusammenzufassen, den Forschungsstand zu recherchieren oder eine wissenschaftliche Ausdrucksweise zu verwenden. Selbst bei Rechtschreibung und Grammatik sehen 40,2% der Lehrenden erhebliche Defizite bei „(sehr) vielen“ Studierenden in der mittleren Studienphase.⁹

Der Erwerb literaler Kompetenzen stellt damit die zentrale Herausforderung für Studierende dar, die bislang in der Einschätzung der Lehrenden insgesamt in den Geisteswissenschaften nicht befriedigend gemeistert wird. Die produktive Rezeption von wissenschaftlicher Literatur und das eigene wissenschaftliche Schreiben, das Entwickeln von Fragestellungen, Thesen und Argumenten müssen in der Studieneingangsphase besser und von mehr Studierenden erlernt werden. Dass der Verweis auf Ratgeber nicht genügt, wissen auch die Lehrenden. Nur 17,8% der Lehrenden halten Schreibratgeber für ein entscheidendes Hilfsmittel beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. Als entscheidend sehen vielmehr 89% von ihnen häufige Schreibgelegenheiten früh im Studium und 91% Textfeedback an.¹⁰

3 Intervention: Fachspezifisches Feedback durch Texttutor*innen

Um den Studierenden Schreibgelegenheiten mit Textfeedback zu ermöglichen, werden am Historischen Seminar der Frankfurter Goethe-Universität seit dem Sommersemester 2017 Texttutor*innen eingesetzt. Bisher konnten pro Semester zwischen zwei und vier Proseminare durch Texttutor*innen begleitet werden. Die Finanzierung erfolgte jeweils zur Hälfte aus den hessischen Studiengebührenerstattungsmitteln (sogenannte QSL-Mittel) und Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre (das Frankfurt Programm „Starker Start ins Studium“). Die Organisation des Programms sowie die Entwicklung und Durchführung der Befragung erfolgten ebenfalls im Rahmen des

⁹ Lehrendenbefragung 2018.

¹⁰ Lehrendenbefragung 2018.

Programms „Starker Start ins Studium“. Das Programm ist angelehnt an das Konzept der Writing Fellows (vgl. Voigt 2018; Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018), das fachspezifisch adaptiert und den Möglichkeiten des Seminars angepasst wurde. Um die Unterschiede deutlich zu machen, wurde deshalb statt des Begriffs „Writing Fellow“ die Bezeichnung „Texttutoren“ für die feedbackgebenden Tutor*innen eingeführt.

Wie die Writing Fellows geben diese Feedback auf zwei kleinere Schreibaufgaben, die im Seminarverlauf gestellt werden. Die Schreibaufgaben sind so gewählt, dass sie propädeutisch auf die erste Hausarbeit hinführen, die im Proseminar Neuere Geschichte geschrieben wird. Bei den Schreibaufgaben kann es sich um eine Biographie, die Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Textes oder die Rezension eines Aufsatzes, um einen kürzeren Essay oder auch um eine kommentierte Bibliographie handeln. Die Texttutor*innen geben schriftliches Feedback und führen ein persönliches Feedbackgespräch; dieses wird zeitlich so gelegt, dass die Studierenden über die bisherigen Schreibaufgaben sprechen und darüber hinaus Fragen zu weiteren Schreibaufgaben oder zur Hausarbeit besprechen können. Gegenüber bisher im Fach angebotenen Tutorien besteht der Unterschied darin, dass die Texttutor*innen keine Zusatzveranstaltung anbieten. Anbieter*innen freiwilliger Tutorien beklagen immer wieder, dass diese vor allem von den ohnehin motivierten und leistungsstärkeren Studierenden besucht werden statt von denjenigen Studierenden, die besonders auf Unterstützung angewiesen wären. Das Texttutorenmodell vermeidet bewusst auch das Vorgehen in verpflichtenden Tutorien, in die häufig propädeutische Lerninhalte aus der Lehrveranstaltung ausgelagert werden. Vielmehr wird die Propädeutik thematisch integriert von den Lehrenden eingeführt und mit den Schreibaufgaben verknüpft. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit eines individuellen Feedbacks bereits vor der Prüfung, was Lehrende aus Kapazitätsgründen nicht leisten könnten. Die Zusammenarbeit mit den Texttutor*innen ist für die Studierenden verpflichtend. Wie Writing Fellows arbeiten auch die Texttutor*innen eng mit den Lehrenden zusammen. Die Schreibaufgaben sollen vor Semesterbeginn ausformuliert vorliegen, so dass die Lehrenden von den Tutor*innen Hinweise auf mögliche Verständnishürden erhalten können. Wie bei den Writing Fellows sollen die Tutor*innen ihren Kommiliton*innen ein Peer-Feedback geben, nicht korrigieren oder gar bewerten.

In drei Punkten unterscheidet sich das Texttutorenprogramm vom Writing-Fellows-Programm (in der Form, wie es 2017 an der Goethe-Universität durchgeführt wurde): Der wichtigste Unterschied zu Writing Fellows besteht darin, dass die Texttutor*innen aus dem gleichen Fach kommen. Während Writing Fellows meist bewusst fachfremd eingesetzt werden, um deutlich zu machen, dass sie keine fachliche Bewertung vornehmen, hat sich in der Neuere Geschichte bewährt, dass die Tutor*innen Fachbegriffe und spezifische Arbeitsweisen, relevante Grundlagenliteratur und Zitierweisen kennen. Gerade Studienanfänger*innen fällt es häufig schwer, die Relevanz von Unterschieden zwischen Fachkonventionen einzuschätzen. Zweitens erfolgen Rekrutierung und Bezahlung der Texttutor*innen durch das Fach, während Writing Fellows von Schreibzentren bezahlt und damit von dort in die Fachlehre entsandt werden. Die Texttutor*innen ermöglichen daher im Fach eine größere Kontinuität. Statt

eine einmalige Intervention zu sein, kann das Programm längerfristig durchgeführt werden und somit eine größere Wirkung auf die Gestaltung der Lehre entfalten. Dennoch ist die Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum sehr eng, neben der Beratung der Lehrenden vor allem durch die schreibdidaktische Qualifizierung der Texttutor*innen, die dort erfolgt. Allerdings ist die Ausbildung nicht so umfangreich wie bei Writing Fellows des Schreibzentrums üblich. Die Texttutor*innen nehmen verpflichtend an einem zweitägigen Workshop des Schreibzentrums zum Thema „wissenschaftliches Schreiben und Schreibdidaktik“ teil, in dem sie grundlegende Fragen erörtern und den Schreibprozess reflektieren. Hinzu kommt ein Workshop zu schriftlichem und mündlichem Feedback auf Texte, der von ihnen als besonders hilfreich gewertet wird. Darüber hinaus werden die Tutor*innen ermuntert, weitere Workshops zu besuchen oder sich auch am Schreibzentrum als Peer-Tutor*innen für Schreibberatung zu bewerben. Tatsächlich kombinieren die meisten die Tätigkeit als Texttutor*innen entweder hiermit oder mit weiteren Tätigkeiten als studentische Hilfskräfte im Historischen Seminar.

Die Proseminare mit derzeit ca. 30 Studierenden werden jeweils von einer Texttutorin oder einem Texttutor betreut. Organisatorisch hat es sich dabei bewährt, jeweils Teams aus zwei Tutor*innen zu bilden, die gemeinsam zwei Veranstaltungen und damit in der Regel auch zwei Lehrende begleiten. So können sie sich untereinander absprechen und auch Arbeitsspitzen besser ausgleichen, da die Abgabefristen der beiden Seminare in der Regel nicht gleichzeitig sind.

Die Abgabe der Schreibaufgaben und auch das Feedback erfolgen elektronisch über die Lernplattform. Dieser Weg hat mehrere Vorteile: Upload-Ordner auf Lernplattformen lassen sich mit einem elektronischen Zeitschloss versehen. Ein solches Zeitschloss führt sehr effektiv zu pünktlicher Abgabe der Aufgaben durch die Studierenden. Da nach dem festgelegten Termin ein Hochladen nicht mehr möglich ist, muss jede Verspätung persönlich angefragt werden, so dass sie in der Praxis nur noch in tatsächlichen Ausnahmefällen vorkommt. Dieser Weg hat zudem den Vorteil, dass die abgegebenen Schreibaufgaben gleichermaßen für die beiden Tutor*innen der Veranstaltung und für den Lehrenden sichtbar sind, so dass umständliches Hin- und Hermailen entfällt und der Bearbeitungsstand sowohl für die jeweiligen Tutor*innen als auch für die Lehrenden einsehbar ist.

Primäre Adressat*innen des Konzepts sind die Studierenden. Sie werden durch persönliches Feedback bereits vor der Prüfung unterstützt und so individuell beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen begleitet mit dem Ziel, dass sie den Übergang vom schulischen zum wissenschaftlichen Schreiben besser bewältigen. Das persönliche Feedbackgespräch soll die Enkulturation in die Universität und das Einüben studentischer, stärker selbständiger Arbeitsweisen unterstützen und die Studierenden mit der Bedeutung von Feedback und Überarbeitung als Bestandteil des Schreibprozesses vertraut machen. Zugleich werden sie auf die Angebote des Schreibzentrums hingewiesen, insbesondere auf die Möglichkeit, sich in den Schreibberatungen weiteres Feedback einzuholen oder an Workshops teilzunehmen, falls größere sprachliche Schwierigkeiten deutlich werden.

4 Wirkungen des tutoriellen Textfeedbacks

Die Tutor*innen sind bei dem Konzept mehr als bezahlte Dienstleister*innen. Vielmehr sollen sie auch selbst für ihr Studium und ihren eigenen Schreibprozess profitieren, zunächst durch die Teilnahme an den schreibdidaktischen Workshops im Schreibzentrum, sodann durch das Feedbackgeben selbst, das den reflektierten Blick auf Texte und Schreibprozesse schult und das Explizieren von Beobachtungen am Text trainiert. Sie lernen auch für ihr eigenes Schreiben, indem sie den analytischen Blick auf wissenschaftliche Texte trainieren.

Die Lehrenden profitieren vom Programm zunächst durch das Feedback der Tutor*innen auf die Formulierung der Schreibaufgaben. Bereits im Vorfeld können die Tutor*innen auf mögliche Missverständnisse hinweisen und so dazu beitragen, dass die Schreibaufgaben präzise und verständlich schriftlich kommuniziert werden. Das Konzept, allen Studierenden Feedback auf Schreibaufgaben zu geben, wäre ohne tutorielle Unterstützung eine zu große Arbeitsbelastung und nicht leistbar.

Um den Erfolg des Programms zu ermitteln, wurden die drei an dem Programm beteiligten Gruppen Studierende, Lehrende und Tutor*innen in jeweils eigenen Online-Befragungen um ihre Einschätzung gebeten. Die folgenden Ergebnisse sind kumuliert aus den Befragungen vom Wintersemester 2017/18 bis zum Sommersemester 2019.

Die Studierenden bewerten das Programm insgesamt mit einer Schulnoten entsprechenden 1,9.¹¹ 78 % der Studierenden vergeben eine 1 oder eine 2. Der Großteil der Studierenden sieht am Ende des jeweiligen Seminars einen erheblichen Lernfortschritt: 77 % schätzen diesen auf einer Sechskerskala „eher hoch“ bis „hoch“ ein, 40 % sogar „hoch“ bis „sehr hoch“ (mw 2,8). Beim analytischen Lesen wissenschaftlicher Texte ist der Lernzuwachs etwas höher: 76 % schätzen hierbei ihren Lernerfolg als „eher hoch“ bis „hoch“ ein, 48 % als „hoch“ bis „sehr hoch“ (mw 2,6). Noch etwas höher ist der Lernerfolg nach Einschätzung der Studierenden beim Recherchieren wissenschaftlicher Literatur (mw 2,4).

Fast alle Studierenden bezeichneten die Schreibaufgaben (94 %) und das Feedback der Texttutor*innen (91 %) als „hilfreich“ oder „sehr hilfreich“, um den Lernzuwachs zu erreichen.¹² Das Feedback der Texttutor*innen liegt sogar vor dem Feedback der Lehrenden, das lediglich 80 % als „hilfreich“ und „sehr hilfreich“ bewerten. Die Studierenden bestätigen damit, dass Lernzuwachs wesentlich durch das Bearbeiten gezielter Schreibaufgaben und ein qualifiziertes Feedback erfolgt (vgl. Kellogg 2014). Dieses kann durchaus von geschulten Tutor*innen kommen und muss nicht zwingend durch die Lehrperson erfolgen. Die Texttutor*innen geben ein nicht-direktives Feedback (Girgensohn & Liebetanz 2010; Bräuer 2014), das den Schreiber*innen in erster Linie spiegeln soll, wie ihr Text verstanden wird. Was hat der/die Leser*in wahrgenommen, an welchen Stellen ergeben sich möglicherweise Verstehenshindernisse, und worauf lassen sich diese zurückführen (etwa Textstruktur, Grammatik, Wort-

11 Kumulierte Bewertungen durch die Studierenden vom WS 2017/18 bis zum SoSe 2019, n = 200.

12 Ebd., Viererskala, 50 % „sehr hilfreich“, 44 % „hilfreich“. Niemand nannte die Schreibaufgaben „nicht hilfreich“.

wahl)? Das Textfeedback ist kein Lektorat und vor allem keine inhaltliche Korrektur, es erfolgt keine Bewertung. Für die Texte, die unmittelbar auf die Hausarbeit vorbereiten, etwa Exposé, Fragestellung oder Gliederung, hat es sich deshalb als weniger geeignet erwiesen. Hier bleibt die ggf. korrigierende Rückmeldung der Lehrenden erforderlich.

Die Frage nach den Eigenschaften und Verhaltensweisen der Tutor*innen,¹³ die diesen Lernzuwachs ermöglicht haben, macht deutlich, dass die Studierenden deren fachliche und Schreibkompetenz besonders schätzen und klare Hinweise erwarten. 80 % der Studierenden nennen deren Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben „sehr wichtig“, weitere 18 % nennen sie „wichtig“. Das Fach- und Methodenwissen der Tutor*innen bezeichnen 62 % als „sehr wichtig“ und weitere 31 % als „wichtig“. Auf Schwachstellen und Defizite hingewiesen zu werden, ist für 78 % der Studierenden „sehr wichtig“, für weitere 20 % „wichtig“. Geduld der Tutor*innen und Ermutigung ist demgegenüber auch, aber insgesamt nicht im gleichen Maße bedeutsam: Geduld nennen 54 % „sehr wichtig“, weitere 32 % „wichtig“; Ermutigung ist sogar nur für 47 % der Studierenden „sehr wichtig“, weitere 36 % bezeichnen dies als „wichtig“. Dass sie ihr Feedback von Studierenden erhalten, schätzt die große Mehrheit der Studierenden. 51 % bezeichnen dies als „sehr wichtig“ und weitere 38 % als „wichtig“.

Auch die Freitextantworten der Studierenden bezeugen den Gewinn, den sie aus dem Peer-Feedback gezogen haben: „Gewinnbringende Anmerkungen auf sachlichem Niveau haben mir weitergeholfen“, lautet ein beispielhafter Kommentar, „sehr nette Atmosphäre. Wertschätzend und wertvolles Tutorium, bin ein Fan davon geworden“ ein anderer. Ein*e Studierende*r äußert sich „super zufrieden“, das Feedback der Tutor*innen sei „viel hilfreicher als mein Dozent!“. Einige Stimmen vermerkten explizit positiv, dass diese Form der tutoriellen Unterstützung für sie weniger zeitintensiv sei als ein Tutorium als wöchentliche Zusatzveranstaltung. Kritisiert wird von einigen Studierenden, dass das mündliche Feedbackgespräch verpflichtend ist. Eine kritische Anmerkung fordert bessere Absprachen zwischen den Dozierenden und den Tutor*innen, um widersprüchliche Aussagen zu vermeiden. Damit wird ein wichtiger Punkt angesprochen, denn der Einsatz von Texttutor*innen ist nur dann erfolgreich, wenn Schreibaufgaben präzise formuliert und Erwartungen transparent kommuniziert werden. Da präzise Schreibaufgaben und transparent formulierte Erwartungen aber unabhängig von der Mitarbeit der Texttutor*innen den Studierenden das Bearbeiten von Schreibaufgaben erleichtern, trägt das Programm schon dadurch zu einer Verbesserung der Lehre bei.

Die Lehrenden äußern sich durchweg „sehr zufrieden“ (62 %) oder „zufrieden“ (38 %).¹⁴ Sie sehen einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Studierenden und auf

13 Ebd., Viererskala von „sehr wichtig“ bis „sehr unwichtig“.

14 Befragung der mit Texttutor*innen arbeitenden Lehrenden in den Proseminaren Neuere Geschichte, kumuliert vom WS 2017/18 bis zum WS 2018/19, n = 13.

den der Texttutor*innen. Dabei schätzen sie besonders, dass diese Effekte nicht zu einer höheren Arbeitsbelastung für sie selbst führen.¹⁵

Genau hierin liegt sicherlich eine besondere Chance des Projekts: Es ermöglicht eine schreibintensive Lehre mit mehreren Schreibaufgaben und individuellem Feedback, das von den Lehrenden allein nicht zu leisten ist. Von den Lehrenden erfordert es die Bereitschaft, das Feedback tatsächlich bei den Tutor*innen zu belassen. Mit diesen können Anforderungen, Lernziele und auch deren Feedback besprochen werden. Dem tutoriellen Feedback eine Dozentenkorrektur hinterherzuschicken, würde die Arbeit der Tutor*innen diskreditieren und entwerten. Die Tutor*innen können allerdings nicht die Sprechstundenberatung im Vorfeld von Referat oder Hausarbeit ersetzen. Inhaltliches Feedback muss von der Lehrperson kommen. Doch zur Einübung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, insbesondere einer Feedbackkultur und des Überarbeitens von Texten ist diese Form der tutoriellen Unterstützung von Lehrveranstaltungen ein sehr geeigneter Weg.

Literatur

- Biggs, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Berkshire, NY: McGraw-Hill.
- Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, 257–282. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Dreyfurst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Girgensohn, K. & Liebetanz, F. (2010). Schreibberatung für in- und ausländische Promovierende als institutionelles Angebot. In K. Girgensohn (Hg.), *Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender*, 179–197. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kellogg, R. T. (2014). Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Erkenntnispsychologie. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, 127–167. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, 107–126. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Voigt, A. (Hg.) (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

15 Ebd., Frage nach dem Effekt des Texttutorenprogramms, Siebenerskala von 7 „sehr positiv“ bis 1 „sehr negativ“. „Lernerfolg der Studierenden“ mw 5,9, „Kompetenzzuwachs der Texttutor*innen“ mw 6,2, „meine Arbeitsbelastung“ mw 6,2, „Gestaltung der Lehrveranstaltung“ mw 5,5.

Autorin

Barbara Wolbring lehrt Neuere Geschichte an der Frankfurter Goethe-Universität. Sie leitet das dortige Zentrum Geisteswissenschaften zur Zusammenarbeit in der Lehre. Kontakt: wolbring@em.uni-frankfurt.de