

Schreiben als Mittel des fachlichen Lernens in der Konstanzer Soziologie und Ethnologie: Evaluation der Maßnahmen durch Studierende, Lehrende und Fachbereichsverwaltung

STEFANIE EVERKE BUCHANAN, FRANK OBERZAUCHER

Kurzfassung

Wissenschaftliches Schreiben stellt sowohl für Studierende als auch für Lehrende eine bedeutende Herausforderung dar. Um allen Studierenden der Fachgruppe Soziologie und Ethnologie an der Universität Konstanz die Möglichkeit zu geben, wissenschaftliches Schreiben zu üben und zu reflektieren, wurden in einer Kooperation zwischen Fachlehrenden und dem neugegründeten Schreibzentrum Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre eingesetzt. Zwischen 2013 und 2019 kooperierten diese Stellen zunächst in Initialprojekten, die in einer zweiten Phase miteinander verknüpft wurden, um Studierende kohortenweise zu erreichen. Zur Evaluation der Maßnahmen wurden gegen Ende der laufenden Förderphase Fokusgruppengespräche und ein qualitatives Interview mit Studierenden, Lehrenden und einem Vertreter der Fachbereichsverwaltung durchgeführt, um aus ihrer Sicht Einblick in die Effekte dieser Maßnahmen zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden Feedback, das eine größere Bedeutung erhalten hat, als hilfreich und positiv bewerten, selbst angesichts der daraus resultierenden Arbeitsbelastung, und die Möglichkeit schätzen, Texte ihrer Mitstudierenden zu Gesicht zu bekommen und sich mit ihnen zu beschäftigen. Die Lehrenden und der Vertreter der Verwaltung nehmen weiterhin die Herausforderung wahr, vor der die Studierenden in ihrem Schreiben stehen, empfinden es aber auch so, dass Fortschritte gemacht wurden. Insgesamt wird der reflexive Ansatz, den das Fach mit Unterstützung des Schreibzentrums gewählt hat, positiv gesehen und sollte fortgesetzt werden.

Schlagnworte: Peer-Feedback; Soziologie; Ethnologie; Schreiben in der Lehre

Abstract

Academic writing presents a significant challenge for students as learners as well as for lecturers as teachers. In order to provide all students in the department of sociology and ethnology at the University of Konstanz with opportunities to practice and reflect on their academic writing, funds from the Quality Pact for Teaching were used in a cooperation between lecturers from the discipline and the newly founded central writing centre. Between 2013 and 2019, they initially cooperated in individual projects

which, in a second phase, were linked to reach entire student cohorts. In order to evaluate these measures towards the end of the current grant phase, focus group discussions and a qualitative interview were conducted among students, lecturers and administrative staff to gain insight into the effects of these measures from their point of view. The results show that students experience the increased attention to feedback as helpful and positive even in the face of the resulting workload and greatly appreciate the opportunity to see and engage with their peers' writing. Lecturers and administrative staff continue to see the challenges which students face in their writing but also feel that progress has been made. In sum, the reflective approach taken in the discipline and supported by the writing centre has positive effects and should be continued.

1 Einleitung

Die Herausforderung, die das wissenschaftliche Schreiben für Studierende darstellt, ist ebenso bekannt wie die Herausforderung für einzelne Lehrende, im Kontext ihrer Institution umfassende Unterstützung zu schaffen. Neal Lerner bringt diese Schwierigkeiten auf den Punkt: „[G]etting faculty to complain about poor student writing is relatively easy. Helping faculty create meaningful opportunities for students to write and receive response is not“ (Lerner 2009, S. 103). Auch im Studiengang Soziologie und Ethnologie der Universität Konstanz waren die schriftlichen Leistungen der Studierenden oft Anlass für Klagen der Lehrenden, und obwohl Einigkeit darüber bestand, dass es Handlungsbedarf beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens gab, war es lange dem Zufall überlassen, welche Studierenden hierbei Unterstützung erhielten. Im Wintersemester 2014/15 wurde eine Vorlesung im ersten Semester („Wissenschaftliches Arbeiten“) eingeführt und ein Nachdenken über das Schreiben im Fach begann, durch das auch die Rolle des Schreibens für die Aneignung der fachlichen Inhalte thematisiert wurde. Parallel dazu wurde die Relevanz des Themas Schreiben durch Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre¹ intensiviert. Unser Beitrag präsentiert die Antworten auf die Frage, wie Studierende, Lehrende und ein Vertreter der Fachbereichsverwaltung die in den Jahren 2013–2019 umgesetzten Maßnahmen bewerten und gibt einen Ausblick darauf, welche Schlussfolgerungen sich daraus für den weiteren Einsatz des Schreibens als Mittel des fachlichen Lernens ziehen lassen.

2 Maßnahmen zur Integration des Schreibens in den Studiengang Soziologie/Ethnologie

Im Fach Soziologie spielen Texte eine äußerst wichtige Rolle – als Medium der Wissensvermittlung an Studierende, als Medium der Wissensgeneration und als Leis-

1 Siehe <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/> (Zugriff am: 11.12.2019).

tungsnachweis. Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Transkripte – die Genres, denen Studierende wie Lehrende bereits in der Produktion des Wissens begegnen, sind vielfältig und verlangen viele unterschiedliche Kompetenzen. Dieses Bewusstsein für die Wichtigkeit von Texten lässt sich auch an den von den Studierenden wahrgenommenen und geäußerten Schwierigkeiten beim Schreiben ablesen. In einer jährlich an der Universität Konstanz durchgeführten Befragung der eingeschriebenen Studierenden zeigt sich bei den Studierenden aus dem Fach Soziologie im Vergleich zum Durchschnitt, dass sie das Schreiben noch stärker als Herausforderung empfinden (18 % berichteten von „großen“, 41 % von „einigen“ Schwierigkeiten dabei, schriftliche Arbeiten abzufassen – im Vergleich zu 16 % mit „großen“ und 35 % mit „einigen“ Schwierigkeiten in der Gesamtbefragung).²

Gleichzeitig zeigt sich ein Gespür bei den Studierenden dafür, was ihnen beim Schreiben ihrer wissenschaftlichen Texte helfen würde. In einer 2013 an der Universität Konstanz durchgeführten Studie – also zu einem Zeitpunkt, zu dem noch keine systematischen schreibdidaktischen Maßnahmen eingesetzt worden waren – äußerten über 80 % der Studierenden, dass sie Feedback auf die Texte, die sie ohnehin schreiben müssen, als „sehr“ oder „eher“ hilfreich empfinden (Kruse, Meyer & Everke Buchanan 2015, S. 34f.). Und auch auf der Seite der Lehrenden war bereits bei der Einführung der schreibdidaktischen Maßnahmen ein Bewusstsein für das Thema sowie für ihre didaktische Verantwortung, die sie in der Lehre kommunizieren, erkennbar.³ Die Akkulturation in die Hochschule, die Studierende durchlaufen, wurde auch zu Beginn der Maßnahmen von Lehrenden und Studiengangverantwortlichen reflektiert. Mit Lea und Street gesprochen (Lea & Street 1998, S. 159), müssen Studierende lernen, sich bewusst zu positionieren und die Werte und Normen ihrer Diskursgemeinschaft auf ihr Schreiben zu beziehen, auch bei wechselnden Settings und Praktiken. Aus der Fachpraxis heraus gesprochen: Was für Feldnotizen akzeptabel ist (z. B. Ich-Gebrauch), muss nicht unbedingt für Hausarbeiten oder zu publizierende Texte gelten. Gleichzeitig ermöglicht diese Perspektive auf Studierende als Noviz*innen des Fachs auch, sie als Lernende und doch zugleich bereits Angehörige ihrer Fachgemeinschaft zu sehen. So können, wie Stefan Kühl betont, auch Studierende echte Beiträge zum Fach leisten (vgl. Kühl 2015) – ein Ziel, das die Lehrenden als Herausforderung benannten, aber auch als lohnenswert. Wenn Studierende sich als angehende Soziolog*innen bzw. Ethnolog*innen begreifen, geht es nicht mehr nur darum, dass sie bessere studentische Texte verfassen, sondern darum, dass sie in ihre Diskursgemeinschaft hineinwachsen, und dies nicht nur in ihrem Schreiben, sondern in all ihren Beiträgen. Ein reflexives Vorgehen führt außerdem dazu, dass Studierende ihr Schreiben als Teil eines mehrdimensionalen Handelns begreifen und dadurch sowohl die Herausforderungen als auch die für sie hilfreiche Unterstützung benennen können, wie Stefanie Everke Buchanan und Judith Heeg beschreiben (vgl.

2 Universität Konstanz, Stabsstelle Controlling. Studierendenbefragung (Sag's uns!). Fragegruppe 16: Persönliche Schwierigkeiten im Studium. Bericht abgerufen am 11.12.2019.

3 Vgl. hierzu auch Berthold, Nückles & Renkl (2007, S. 574), die feststellten, dass Studierende wissen müssen, *dass* und *warum* bestimmte Lernstrategien effektiv sind, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie diese auch weiterhin anwenden.

Everke Buchanan & Heeg 2019, S. 281 f.). Um Studierende in diesem Prozess bestmöglich unterstützen zu können, wurde in Konstanz bewusst sowohl die fachliche Perspektive der Soziologie als auch die schreibdidaktische integriert. Wie Kate Chanock anmerkt, ist diese Zusammenarbeit nicht selbstverständlich (vgl. Chanock 2007, S. 272 f.), aber sie ist gewinnbringend, und wir plädieren ausdrücklich dafür, beide Perspektiven zu berücksichtigen.

Mit dem Projekt „b³ – beraten, begleiten, beteiligen“⁴ aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre begegnet die Universität u. a. auch den Schwierigkeiten, die Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte haben. Ab Projektbeginn 2012 wurden teils zentral angesiedelte Maßnahmen und teils in den Fächern verortete Stellen und Einzelprojekte umgesetzt. Von Anfang an wurde darauf geachtet, dass ein Austausch stattfand, um Synergien herzustellen und Projektinitiativen zu verknüpfen. Ein Beispiel dafür ist die Zusammenarbeit zwischen dem mit Projektbeginn neu eingerichteten, zentral angesiedelten Schreibzentrum und Lehrenden im Fach Soziologie, wo zusätzliche Lecturer-Stellen finanziert wurden. Seit 2013 kooperieren diese beiden Bereiche, um eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Schreiben und die Aneignung von Schreibkompetenzen für das fachliche Lernen bei Studierenden und Lehrenden zu erreichen.

Von Beginn dieser Kooperationen an wurde darauf geachtet, die Umsetzung systematisch zu reflektieren, die gewonnenen Erkenntnisse zu teilen und sie wiederum in der Lehrpraxis umzusetzen. Eine erste Kooperation in einem Projektseminar wurde bei einer hochschuldidaktischen Veranstaltung in Konstanz vorgestellt, um kritisches Feedback anderer Lehrender einzuholen, das zur Überarbeitung des Formats genutzt wurde.⁵ In einer nächsten Runde wurden Projektseminare im Fach – durch Mittel aus einem „Freiräume für die Lehre“-Projekt⁶ – mit einem neu eingerichteten Schreibtutorat⁷ und einer studentischen Online-Zeitschrift – *der sozius*⁸ – verknüpft und die aus dieser Kooperation gewonnenen Erkenntnisse in einer gemeinsamen Veröffentlichung des Dozenten Frank Oberzaucher, der Schreibzentrumsleiterin Stefanie Everke Buchanan und dem studentischen Schreibtutor Benjamin Kerst publiziert (vgl. Oberzaucher, Everke Buchanan & Kerst 2016).

Ab 2016 wurden diese Initialprojekte durch weitere Mittel aus einem „Freiräume für die Lehre“-Projekt noch weiter ausgebaut. Ziel war es, ausgehend von einzelnen Eckpunkten einen Bogen vom ersten Semester bis zur Abschlussarbeit zu spannen

4 Siehe <https://www.uni-konstanz.de/lehren/b3-projekt/> (Zugriff am: 11.12.2019).

5 Frank Oberzaucher und Stefanie Everke Buchanan, „Wie integriere ich das Schreiben (und Publizieren) in die Lehre?“, Universität Konstanz, 03.12.2013.

6 <https://www.uni-konstanz.de/lehren/foerderprogramme-und-preise/freiraeume-fuer-die-lehre/> (Zugriff am: 11.12.2019)

7 Das Schreibtutorat wurde eingerichtet, um einerseits in Fachveranstaltungen Lehrereinheiten oder Kurzworkshops anzubieten und Studierende bei Schreibaufgaben zu unterstützen und andererseits die Veröffentlichung der studentischen Online-Zeitschrift *der sozius* zu begleiten. Die studentischen Hilfskräfte, die diese Stellen übernehmen, wurden durch das Schreibzentrum ausgebildet und arbeiteten teils zusätzlich zu ihrer Anstellung im Fach auch noch in der Peer-Schreibberatung des Schreibzentrums.

8 <http://der-sozius.de/> (Zugriff am: 11.12.2019)

und die Studierenden im Fach Soziologie bzw. Ethnologie kohortenweise zu erreichen. Dies wurde mit mehreren Strategien auf mehreren Ebenen verfolgt:

- Verknüpfung der Impulse aus der Einführungsveranstaltung zum Schreiben mit dem tatsächlichen Einsatz des Schreibens in den nachfolgenden Seminaren
- schreibintensive Seminare, in denen das Schreiben der studentischen Texte bereits während des Semesters integriert wurde
- verstärkte Integration von Peer-Feedback⁹
- Erstellung und Verbreitung eines Manuals für Lehrende zur Integration des Schreibens in ihre Veranstaltungen
- Schaffung echter Publikationsmöglichkeiten für Studierende
- Einrichtung eines Schreibtutorates im Fach
- Angebot einer jährlichen obligatorischen didaktischen Weiterbildung für Dozierende („Tag der Lehre“), bei der u. a. auch über die Vermittlung von Schreibkompetenzen diskutiert wird

3 Vorgehensweise und Studiendesign

Um zum Ende des Projekts die Wirksamkeit der Maßnahmen zu überprüfen, wurde in einer am *Scholarship of Teaching and Learning* (vgl. Hutchings 2011, XIX) orientierten Vorgehensweise systematisch Feedback auf der Ebene der Studierenden, der Lehrenden und der Fachbereichsverwaltung eingeholt und somit die Feedbackkultur, die im Fach etabliert werden soll, auch auf das eigene Vorgehen angewandt. Die Ergebnisse dieses Feedbacks sollen wiederum dazu dienen, weitere Verbesserungen in der Lehrpraxis zu erreichen und erfolgreiche Ansätze auch nach Ende der Projektphase weiterführen zu können. Da über die Wirksamkeit der neuen Maßnahmen bis dahin noch wenig bekannt war, sollten die Erfahrungen der Zielgruppen systematisch erhoben und ausgewertet werden. In methodischer Hinsicht standen Fokusgruppengespräche (Wolff & Puchta 2007) und ein offenes qualitatives Interview (Holstein & Gubrium 2004) im Zentrum. Eine Fokusgruppe wird als ein sozialer Kontext eigener Art verstanden (vgl. Wolff & Puchta 2007), mit dem es gelingt, das darin ablaufende kommunikative Geschehen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Es handelt sich um strukturierte und fokussierte Gruppengespräche, die auf die Beantwortung und Diskussion der zentralen Fragestellungen (s. u.) abzielen. Insgesamt wurden zwei Fokusgruppengespräche (Studierende und Lehrende jeweils in einer separaten Gruppe, um Themen innerhalb der Peer Group besprechen zu können) und ein qualitatives Interview (Mitarbeiter der Fachbereichsverwaltung, der den gesamten Prozess

⁹ Peer-Feedback wurde auf unterschiedliche Art in Veranstaltungen integriert, gemeinsam war den Formaten aber, dass die Studierenden ihre Texte nicht nur auf formale Richtigkeit prüfen sollten, sondern auch Rückfragen zu inhaltlich-strukturellen Kriterien stellten, die die Lehrenden für ihr jeweiliges Kursziel festlegten. Das studentische Feedback musste außerdem bedeutsam sein und somit verpflichtend vor der Abgabe eines Textes eingeholt werden. Die häufigsten Formen waren Feedbacktandems von Studierenden und Feedbackkonferenzen bereits während des Semesters, die insbesondere in Kursen, in denen Studierende ihre Forschungsdaten auch in Data Sessions teilten, sehr produktiv waren. Dieses Feedback unter Studierenden ist nicht gleichbedeutend mit Feedback, das von ausgebildeten Peer-Tutor*innen zu Texten für den *sozius* oder im Rahmen einer Peer-Schreibberatung gegeben wurde.

der Integration der einzelnen Maßnahmen organisatorisch begleitet hatte) durchgeführt. Die Gespräche wurden von der Autorin und dem Autor vorbereitet, geleitet und nachbearbeitet. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über die Fachschaft Soziologie/Ethnologie sowie über den Fachbereich Soziologie und Geschichte. Die Teilnahme an den Gesprächen war freiwillig, was sicher auch dazu führte, dass sich die eher schreibdidaktisch interessierten Lehrenden meldeten; demnach muss von einem positiven Bias ausgegangen werden. Allerdings hat die Schreibförderung durch Maßnahmen wie den „Tag der Lehre“ und die beschriebenen universitären Anreizsysteme (z. B. „Freiräume für die Lehre“), die die gesamte Fachgruppe erreichen, auch allgemein zu einer höheren Aufmerksamkeit für das Thema geführt. Der positive Bias ist somit vermutlich deutlich breiter als in den Jahren vor der Einführung dieser Maßnahmen. Die Durchführung der Gespräche orientierte sich an folgenden organisatorischen und inhaltlichen Eckpunkten: Dauer von ca. 60 Minuten, maximale Teilnehmerzahl von sechs Personen pro Gespräch. Insgesamt waren zwölf Personen an der Evaluation beteiligt. Der Fragenkatalog für die Gespräche mit den unterschiedlichen Zielgruppen im Fach umfasste folgende Themenfelder:

- Was waren erste Texte im Studium und woran kann man sich noch besonders gut erinnern?
- Was klappt im Schreiben gut, was weniger?
- An welchen Stellen und in welchen Phasen des Studiums wird das Schreiben von Lehrenden thematisiert?
- Was waren hilfreiche Tipps und Maßnahmen, die in Lehrveranstaltungen gegeben und thematisiert wurden?
- Welche Maßnahme war individuell betrachtet am wirksamsten?
- Wann im Studium haben Studierende den größten Fortschritt in ihrer Schreibkompetenz gemacht, und woran wurde dies festgemacht?
- Was scheint der Knackpunkt in der Entwicklung der Schreibkompetenz zu sein?
- Welche Maßnahmen ergreifen Studierende bzw. Lehrende, wenn es Schwierigkeiten mit dem Schreiben der Texte gibt?
- Welche Angebote, Maßnahmen oder sonstigen Anregungen hätten sich Studierende, Lehrende bzw. Fachverantwortliche noch gewünscht und wünschen sich zukünftig?

Es wurde also nicht nach Erfahrungen mit spezifischen Projekten gefragt, sondern der Blick auf das zu erreichende Gesamtziel gerichtet. Die beiden Fokusgruppengespräche und das Interview wurden technisch aufgezeichnet, gesichert und in Transkripte überführt, die nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2) angefertigt wurden (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. 2009). Die Auswertung des Datenmaterials beruht auf den Grundannahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Bergmann 2011), was auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheint, schließlich verfolgt die Konversationsanalyse das Ziel, auf der Grundlage von Audio- oder Videodaten die kommunikativen Praktiken und Strategien der Akteure herauszuarbeiten. Die analytischen Maximen der Konversationsanalyse haben

sich jedoch auch bei der Analyse von Fokusgruppen und Interviews bewährt (Wolff & Puchta 2007, S. 22; Baker 2002, S. 777). Im Gegensatz etwa zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994, S. 166), bei der Paraphrasierung und Kategorisierung im Vordergrund stehen, ermöglicht das Sequenzialitätsprinzip der Konversationsanalyse, d. h. die Orientierung an der „sequentiellen Ordnung des Geschehens“ (Wolff & Puchta 2007, S. 22), eine auf Sinnrekonstruktion beruhende Interpretationsarbeit. Demzufolge wurden die Äußerungen der Gesprächsteilnehmenden im ersten Schritt auf der Basis von Audioaufzeichnungen und Transkripten sequenzanalytisch interpretiert und im zweiten Schritt hinsichtlich der in diesem Beitrag handlungsleitenden Fragestellungen thematisch gruppiert, ohne die Bedeutungsebene der unterschiedlichen Gespräche maßgeblich zu verändern. Daraus ergaben sich eine Reihe von Themenbereichen, die im Folgenden erörtert werden.

3.1 Problembewusstsein und Schwierigkeiten

Dass das wissenschaftliche Schreiben auch dann, wenn schreibdidaktische Interventionen eingesetzt werden, eine Herausforderung bleibt, war allen Seiten bewusst und wurde in allen Gesprächen thematisiert. Unangefochten war auch die grundlegende Rolle des Schreibens in der Soziologie/Ethnologie als Textwissenschaft, in der Studierende aus bestehenden Texten und empirischen Daten eigene Texte produzieren müssen und in der diese Übertragungsleistung offenbar problematisch ist. Diese Herausforderungen, so die Lehrenden, seien schwer zu meistern, wenn man die Studierenden nicht dazu bringe, die dabei auftretenden und durchaus nachvollziehbaren Schwierigkeiten offen einzugestehen. Von Seiten des Fachbereichs wurde vor allem die Schwierigkeit des angemessenen Zugangs zu Studierenden thematisiert, da „es [auch] viel mit Scham zu tun [hat]“ (Vertreter der Fachbereichsverwaltung), und dass die Frage sei, „wie kriegt man es hin, dass die Studierenden an bestimmten Stellen auch mal sagen, das kann ich nicht oder das kapiere ich nicht oder ich kriege das nicht hin“, und es sehr schwer sei „rauszukitzeln, was [...] eigentlich die Ursache [der Schreibprobleme ist]“.

Auch die Studierenden sprachen die Schwierigkeiten mit dem Schreiben an – doch sie betonten auch, dass sie die in schreibintensiven Seminaren verlangte frühe Einreichung und die damit gegebene zeitliche Vorstrukturierung als sehr hilfreich empfanden. So nehme beispielsweise das bewusste Einreichen von frühen Texten den immensen Druck aus der Endabgabe heraus. Wenn man wisse, dass man bis zu einem gewissen Zeitpunkt etwas abgeben müsse, tue man das auch, und es sei gut zu wissen, dass der Text dann noch nicht perfekt sein müsse. Auch Peer-Feedback war in der Wahrnehmung der Studierenden dabei hilfreich, weil die Scham davor, unfertige Texte zu zeigen, geringer wurde, wenn die gleichen Anforderungen für alle galten: „Ja eben, alle müssen, dann ist es ja nicht mehr schlimm.“ Die Studierenden scheinen den Nutzen des Angebots also durchaus zu erkennen und beispielsweise von einer positiven Fehlerkultur zu profitieren.

3.2 Thematisierung des Schreibens durch Beispiele und Feedback

Die Integration von Schreibaufgaben ins Semester und von Peer-Feedback in eine wachsende Zahl von Veranstaltungen führte dazu, dass Studierende Texte ihrer Mitstudierenden bereits während des Entstehungsprozesses lasen. Sie empfanden es als hilfreich zu sehen, wie andere auf demselben Kenntnisstand an die Aufgabe herangingen. Man sehe dadurch Verbesserung in den eigenen Texten, könne sich über sie austauschen, es sei „eine coole Erfahrung“ gewesen und habe viel gebracht. Die Studierenden in der Fokusgruppe betonten, die Thematisierung des Schreibens auf der Grundlage von Beispielen bedeute, gemeinsam mit den Lehrenden zu besprechen, was an dem Textbeispiel gut und schlecht sei. Aus ihrer Sicht könnten auch unbenotete Essays einen guten Einstieg in Richtung Hausarbeit darstellen, wenn es dazu Feedback gebe.

Auch die Lehrenden unterstrichen die Bedeutung von Beispielen. So beschrieb eine Dozentin, wie sie das Schreiben als (didaktische) Fertigkeit demonstrativ selbst vor der Seminargruppe nutzte, im Seminarraum „hinterher fast immer alle Tafeln voll“ waren und sie darüber den Studierenden auf reflexive Art und Weise die mit Schreibpraxis verbundene Aneignung von Wissen nachvollziehbar vorleben konnte. Ein anderer Dozent erzählte, dass er die Arbeit mit beispielhaft vorgegebenen Fragestellungen nutzt, die es den Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums ermöglichen, Textsorten (Essay, Buchbesprechung, Hausarbeit etc.) unterscheiden zu lernen. Eine Dozentin berichtete, dass sie anonymisierte Textteile aus Essays im Kurs zeigt und die Studierenden analysieren lässt, was noch besser gemacht werden könnte – sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Die Lehrenden waren sich darin einig, dass kürzere Texte besser gelingen als längere, demnach seien Essayformate als Zieldtexte für das erste oder zweite Semester besser geeignet, „damit der erste Text nicht gleich eine Hausarbeit“ sei. Mehrfach benannten die Lehrenden das Schreiben bereits während der Veranstaltung und nicht erst nach Ende der Vorlesungszeit als hilfreiche Maßnahme, damit man noch Zeit habe einzugreifen und zu verbessern. Sie sprachen aber auch an, dass diese Maßnahme leider noch von zu wenigen Lehrenden verfolgt werde.

Die Integration des Schreibens als Mittel des fachlichen Lernens über zu schreibende „echte“ Texte (Villarroel, Bloxham, Bruna et al. 2018) im Sinne von Publikationsmöglichkeiten für Studierende erwies sich als nur bedingt erfolgreich. Die studentische Redaktion der Online-Zeitschrift *der sozius* konnte aus strukturellen Gründen nicht durchgängig von Schreibtutor*innen besetzt werden, und die Bewerbung dieses Formats stieß bei den (Mit-)Lehrenden aufgrund des Mehraufwands in der Betreuung der Studierenden nicht immer auf Gegenliebe. Aus Lehrendensicht waren solche Textformate als Ziel sich selbst schwer „zuzumuten“, da sie für Studierende eine neue Textform darstellen und neue Herausforderungen mit sich bringen, sie seien aber dennoch insgesamt eine positive Erfahrung. In der von einem Dozenten beschriebenen konkreten Lehrsituation, in der das Ziel war, in einer soziologischen Zeitschrift zu publizieren, habe es im ersten Versuch zwar nicht geklappt, d. h.

die Studierenden hätten das erhoffte Niveau nicht erreicht, er würde aber trotzdem einen weiteren Versuch wagen.

Eindeutig positiv bewertet wurde aber die größer gewordene Rolle von Feedback auf die Texte. Die Studierenden, die auch an einer anderen Universität studiert hatten, nahmen es als Besonderheit der Soziologie/Ethnologie in Konstanz wahr, dass man Feedback zu einem Zeitpunkt bekomme, zu dem es bedeutsam sei, weil man den Text noch einmal einreichen müsse und so eine Verbesserung erreichen könne. Das systematisch durchgeführte „Peer Review“ in „mehr und mehr“ Veranstaltungen wurde lobend herausgestellt. Auch die Lehrenden sahen, dass Studierende beim Feedback auf echte Texte mehr mit den Kriterien anfangen konnten: „Das finde ich das Frap-pante, dass sie das [was nicht gut ist] an dem anderen Text immer sofort sehen, nur an dem eigenen Text [teilweise noch] nicht – ist bei uns wahrscheinlich genauso.“ Es bestand Übereinstimmung, dass „Trockenübungen nicht hilfreich“ seien und man im Schreiben am meisten lerne, wenn man es wirklich tue.

3.3 Bleibende Herausforderungen

Die Integration von und der Fokus auf das Schreiben in den Lehrveranstaltungen stieß auch auf Hemmnisse, beispielsweise bei der Verknüpfung der Impulse aus der einführenden Veranstaltung und der dort eingebrachten formalen Standards. Aus schreibdidaktischer Sicht ist die Fokussierung auf die formalen Standards lediglich Mittel zum Zweck und ein Ansatz, um allgemeiner über die Schreibkompetenzen sprechen und das Schreiben als Mittel des fachlichen Lernens einbringen zu können. Die Studierenden empfanden es zwar als positiv, dass die formalen Kriterien, die an Hausarbeiten in der Soziologie angelegt wurden, einheitlicher seien als in anderen Fächern, störten sich aber daran, dass der Fokus auf die Einhaltung dieser Anforderungen manchmal das Inhaltliche der Texte überlagere. Aus Sicht des Fachbereichsvertreters ist es „halt schon ganz schön schwer“, einen Konsens zwischen den Lehrenden über die Verbindlichkeit der Standards zu erreichen. Wichtig sei es, die Ansprüche der Lehrenden gegenüber den Studierenden transparent zu machen und zu erreichen, dass Studierende nicht von Dozent*in A zu Dozent*in B wechseln und so die Vorgaben umgehen könnten oder ihnen die Einhaltung der Standards beliebig erscheine.

Die Strukturierung von Aufgaben und das Einfordern fristgerechter Abgaben wurde von allen Seiten als mühsam, aber lohnenswert empfunden. Außerdem führe eine stärkere Strukturierung zu weniger Drop-out, auch wenn das schade sei und auf Kosten der freien Zeitverfügung gehe. Die Lehrenden sprachen auch die Notwendigkeit aus, jedes Semester bei den Studierenden eine Sensibilisierung für den Sinn der Aufgabenverteilung durchzuführen, denn es reiche nicht, das nur einmal oder nur bei einer Kohorte zu tun. Aus Sicht des Vertreters der Verwaltung scheint die Pflicht von Studierenden, strukturierter zu arbeiten, „gewisse positive Effekte“ zu haben. Das wurde überraschenderweise auch von den Studierenden selbst so ausgesprochen: Es sei zwar mehr Zeitaufwand, aber weniger psychischer Aufwand, wenn man auf eine Deadline hinarbeite, das Ergebnis aber noch nicht perfekt sein müsse. Es sei definitiv

viel „stressiger“, die Hausarbeit über 48 Stunden zu schreiben als über drei Wochen: „Jeder, der was anderes sagt, lügt.“

Neben der Strukturierung der Lehrveranstaltung müsse, so die Lehrenden, der Rückgriff auf das bereits Gelernte, die „Transferleistung“ auch immer wieder eingefordert werden. Die Effekte aus der einführenden Veranstaltung sind für Lehrende sichtbar, d. h. die Arbeiten seien „eindeutig standardisierter“. Gleichwohl ist aus Sicht des Vertreters der Verwaltung damit ein enormer didaktischer Aufwand verbunden. Die Studierenden hingegen nahmen auch hier ein gewisses Maß an Zwang zumindest nicht als negativ wahr.

Die Frage der Mehrarbeit erwies sich als besonders spannungsgeladen. Eine schreibförderliche Seminargestaltung bedeutet für die Lehrenden einen deutlich höheren Aufwand während des Semesters. Sie rieten zur Vorsicht, dies für jede Veranstaltung verpflichtend zu machen. Es braucht ihrer Meinung nach sehr viel Zeit, Ansprüche einzufordern, zu erklären, warum eine Arbeit schlecht ist und wie sie verbessert werden kann. Doch wie oben angesprochen empfanden die Studierenden in der Fokusgruppe auch auf mehrfaches Nachfragen die Mehrarbeit in den Veranstaltungen nicht als problematisch – im Gegenteil, sie verwiesen auf den Lernzuwachs, der deutlich höher zu bewerten sei. Eine Erklärung für die Position der Studierenden ist sicherlich die Tatsache, dass Studierende bei ihren ersten akademischen Schreibaufgaben in klassisch gehaltenen Lehrveranstaltungen häufig Erfahrungen des Scheiterns gemacht haben und diese Erfahrung in schreibintensiven Seminaren auf eine positive Weise verarbeiten konnten.

3.4 Soziologisches/ethnologisches Denken und intrinsische Motivation

Jenseits von Zwang, Konsens und Normierung wurde noch eine weitere Ebene angesprochen: dass es auch darum gehe, das soziologische/ethnologische Denken zu lernen und zu schulen. Reflexion an der konkreten Hausarbeit, befand der Vertreter der Verwaltung, sei ein wichtiger Lernprozess. Damit das soziologische/ethnologische Denken tatsächlich gelinge, sei letztlich aber immer noch die „intrinsische Motivation“ der Studierenden am hilfreichsten. Die Lehrenden setzten das Schreiben sehr bewusst als Teil des Lernprozesses ein, z. B. dabei, Beobachtungsprotokolle schreiben zu lassen, „weil sich erst im Schreiben ein Teil des Erkenntnisprozesses manifestiert, und das müssen sie [die Studierenden] reflektieren“. Ein anderes Beispiel war ein Seminar zu kreativen Schreibformen und -arten im Fach Ethnografie, hier ging es insbesondere um die Diskussion über das Schreiben im Fach und u. a. um das methodologische Problem, dass Beschreibungen der Forscher*in Realitäten nicht direkt abbilden können. Es ist nach Meinung der Lehrenden eine Herausforderung im Studium, das umzusetzen, „weil die meisten Studierenden ja doch eher an Credits denken“.

Aus Sicht der Studierenden ist das Erreichen dieses soziologischen/ethnologischen Denkens ein steter Lernprozess. Anfangs seien die eigenen Hausarbeiten mehr ein „Flickenteppich von Zitaten“ gewesen. Das Entscheidende sei aber gewesen zu verstehen, dass es wichtig ist, eine klare Fragestellung zu haben, auch für sich selbst –

dann komme es von allein, eine gute Hausarbeit schreiben zu können, weil man sich frage: „Was will ich sagen, welche Geschichte will ich mit meinem Text erzählen.“

3.5 Wie weiter?

Die didaktische Weiterbildung für Lehrende im Rahmen der jährlichen „Tage der Lehre“, die einen großen organisatorischen Aufwand bedeutete, wurde von Seiten der Fachbereichsverwaltung und von den Lehrenden insgesamt positiv bewertet. Der Austausch über konkrete Lehrformen und schreibdidaktische Überlegungen sei sehr hilfreich. Das Format habe zwar 2019 nicht stattgefunden und sei nicht immer von allen begrüßt worden, aber „es hat fünf Jahre wirklich was gebracht“ und solle in Zukunft weitergeführt werden. Auch die weitere Verbreitung des Manuals und die Bereitstellung z. B. über die interne Website wurden positiv bewertet.

Aus schreibdidaktischer Sicht zeigt sich, dass die Rolle des Schreibens für das fachliche Lernen von den Lehrenden in der Soziologie/Ethnologie deutlich wahrgenommen wird. Die Thematisierung des Schreibens wird als Teil der Lehrverpflichtung erkannt, die unmittelbar mit den Inhalten verbunden werden muss – über eine Schulung des soziologischen Blicks, aber auch über strukturiert eingefordertes und gegebenes (Peer-)Feedback auf die Texte, die die Studierenden schreiben. Im Gespräch mit dem Vertreter der Verwaltung lautete dessen Schlussformulierung: „Ich habe das Gefühl, die Studierenden merken es schon, dass wir uns da irgendwie ein bisschen Mühe geben, und das hat ja auch Effekte. Also wenn du dich ernst genommen fühlst und merkst, die Gegenseite macht da auch irgendwie was, dann bist du ja vielleicht auch bereit, selber etwas zu tun.“

4 Schlussfolgerungen

Unser Beitrag zeigt auf, dass aus Einzelprojekten im Fach mit einem vertretbaren Einsatz von Mitteln und in einer sehr pragmatischen Vorgehensweise durchaus umfassende Entwicklungen angestoßen werden können, die die einzelnen Phasen des Studiums verknüpfen und in der Folge allen Studierenden im Fach zugutekommen. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen eindeutig, dass Studierende die vermehrte Bedeutung von (Peer-)Feedback anerkennen, und das trotz der daraus resultierenden höheren Arbeitsbelastung. Die Lehrenden sind zunehmend bereit, Schreibaufgaben in Verbindung mit Feedback ins Semester zu integrieren. Zudem erkennen die Lehrenden und der Vertreter der Verwaltung die Herausforderung an, vor der die Studierenden in ihrem Schreiben stehen, und schlussfolgern gleichzeitig, dass insgesamt Fortschritte gemacht wurden.

Dieser Prozess ist zwar langwierig und nicht im Rahmen von Monaten, sondern von Jahren zu erreichen (vgl. Hutchings 2011, S. 123), er kann aber auch die Institution selbst voranbringen (ebd., S. 20). Um im Kontext der gegebenen Institution eine positive und langfristige Veränderung bewirken zu können, ist es wichtig, genau auf die lokalen Gegebenheiten im Fach zu schauen. Deshalb ist unser Artikel weniger ein

Plädoyer dafür, genau die beschriebenen Projekte anderswo einzusetzen, als vielmehr dafür, aus einer genauen Beobachtung und einem vertieften Verständnis für die konkrete Fachsituation zu handeln und schrittweise vorzugehen.

Das Prinzip, das Fach insgesamt durch ein Interesse an der Lehre voranzubringen, funktionierte in Konstanz im Fach Soziologie und Ethnologie deshalb gut, weil dort durch Tage der Lehre der Fokus auf Lehre bereits seit 2013 vorhanden ist und die Möglichkeit von Initiativen zur Verbesserung der Lehre genutzt wird. Daneben scheinen Lehrende mit erhöhtem Lehrdeputat (sogenannte promovierte Lecturer mit durchschnittlich 12 SWS), aber auch Juniorprofessor*innen, die „unter besonderer Beobachtung“ des Fachbereichs stehen, schlichtweg risikofreudiger zu sein und sehen es auch als didaktisch notwendig an, neue Lehrkonzepte und Verfahren in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben einzusetzen. Gleichwohl gehen diese Lehrenden damit auch ein schwer kalkulierbares (Berufs-)Risiko ein, schließlich sind Lecturer-Stellen größtenteils immer noch befristet und Juniorprofessor*innen dürfen, um ihre Zwischen- und Endevaluation erfolgreich zu bestehen, ihre sonst noch zu erfüllenden Aufgaben (Publikationen, Drittmittel etc.) nicht aus dem Blick verlieren.

Ziel der Maßnahmen kann nicht sein, einmalige Projekte durchzuführen und danach wieder zur Ausgangssituation zurückzukehren. Wenn wir nachhaltig etwas bewirken wollen, müssen Strukturen geschaffen werden. Zum einen bedarf es der Integration von erfolgreichen Maßnahmen in die Studienordnung, zum anderen müssen Materialien regelmäßig überarbeitet und angepasst werden. In unserem Kontext zeigte sich beispielsweise beim Schreibtutorat und der studentischen Online-Zeitschrift *der sozius*, dass diese Projekte nicht durchgängig besetzt werden konnten, als ein Fachtutor nach seinem Abschluss die Universität verließ oder engagierte Mittelbauer*innen aufgrund von Änderungen in ihren Lehrverpflichtungen weniger Zeit investieren konnten. Derartige Projekte sind keine Selbstläufer, sondern bedürfen engagierter Individuen – und Anreize im Fach, wie sie etwa der Qualitätspakt Lehre und die daraus ermöglichten universitätsinternen Freiraumprojekte boten. Die vorliegende Evaluation liefert Hinweise darauf, dass diese Projekte Wirkung zeigen und nachhaltige Verbesserungen in der Schreibkompetenzförderung erreichen konnten.

Literatur

- Baker, C. D. (2002). Ethnomethodological Analysis of Interviews. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Hg.), *Handbook of Interview Research: Context and Method*, 777–796. Thousand Oaks: Sage.
- Bergmann, J. (2011). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (3. Aufl.), 258–274. Berlin/New York: de Gruyter.
- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.007.

- Chanock, K. (2007). What Academic Language and Learning Advisers Bring to the Scholarship of Teaching and Learning: Problems and Possibilities for Dialogue with the Disciplines. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 269–280. doi: 10.1080/07294360701494294.
- Everke Buchanan, S. & Heeg, J. (2019). „Gemeinsam statt einsam“. Kooperation zwischen Schreibzentrum und Bibliothek zur Förderung wissenschaftlichen Arbeitens von Studierenden. In W. Sühl-Strohmeier & L. Tschander (Hg.), *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*, 274–295. Berlin/New York: de Gruyter.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). The Active Interview. In D. Silverman (Hg.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 140–161. London: Sage.
- Hutchings, P. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered. Institutional Integration and Impact*. Online-Ausg. Hoboken: Wiley (EBL-Schweitzer). Verfügbar unter <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=697922> (Zugriff am: 30.07.2020).
- Kruse, O., Meyer, H. & Everke Buchanan, S. (2015). *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden* (Working Papers in Applied Linguistics, 12). Herausgegeben v. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Winterthur.
- Kühl, S. (2015). Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 143–157.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. doi: 10.1080/03075079812331380364.
- Lerner, N. (2009). *The Idea of a Writing Laboratory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, 159–175. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565> (Zugriff am: 08.10.2020).
- Oberzaucher, F., Everke Buchanan, S. & Kerst, B. (2015). Schreibprozessorientierte Seminarformen wagen. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 189–193.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluff, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. Verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de (Zugriff am: 27.10.2020).
- Villarreal, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic Assessment: Creating a Blueprint for Course Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854. doi:10.1080/02602938.2017.1412396.
- Wolff, S. & Puchta, C. (2007). *Realitäten zur Ansicht. Die Gruppendiskussion als Ort der Datenproduktion*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Autorin und Autor

Dr. Stefanie Everke Buchanan ist promovierte Kulturanthropologin. Sie arbeitet als Referentin zur Förderung von Schreibkompetenz an der Universität Konstanz und ist Mitbegründerin und Co-Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Kooperation mit Fachbereichen, wissenschaftliches Schreiben auf Englisch und die Schreibforschung.

Kontakt: stefanie.everke-buchanan@uni-konstanz.de

Dr. phil. Frank Oberzaucher, Diplom-Soziologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lecturer für Qualitative Forschungsmethoden im Fachbereich Geschichte und Soziologie an der Universität Konstanz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methodologie empirischer Sozialforschung, Interaktionsforschung, Kommunikation im institutionellen Kontext, Arbeits- und Berufssoziologie, Stadtsoziologie, Soziologie der Achtsamkeit. Kontakt: frank.oberzaucher@uni-konstanz.de