

Einblicke in explizite und implizite Erwartungen Lehrender an Studierendentexte

Textbasierte Interviews zu Zielen und Erträgen von fachsensiblen Peer-Textfeedback

ANDREA KARSTEN

Kurzfassung

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Ziele und Erträge von Peer-Textfeedback im Rahmen eines fachsensiblen schreibdidaktischen Programms an der Universität Paderborn. Während eines Semesters arbeiten Tandems aus Lehrenden und studentischen Tutor*innen desselben Fachs jeweils in einer schreibintensiven Lehrveranstaltung zusammen. Die Tutor*innen geben den teilnehmenden Studierenden fachspezifisches Textfeedback zu deren Schreibaufgaben. Eine Analyse von textbasierten Interviews mit Lehrenden aus dem Programm arbeitet heraus, inwiefern diese denken, dass ihre textbezogenen Lehrziele nach dem Peer-Feedback der Tutor*innen erfüllt worden sind. Neben expliziten Erwartungen macht die Analyse der Interviews auch implizite fachliche Ideale für studentische Texte sichtbar.

Schlagworte: Schreiben in der Lehre; Writing Fellows; Fachkonventionen; Textpraktiken; Fachsensibilität

Abstract

This contribution gives insights into the goals and gains of a discipline-sensitive writing program at Paderborn University. During one semester, tandems of teachers and student writing tutors from the same subject area collaborate in writing-intensive courses. The writing tutors provide students with discipline-specific peer-feedback on their texts. An analysis of text-based interviews with teachers in the program reveals in what way teachers think that text-related teaching goals have been met after the tutors' feedback. In addition to explicit goals, the interviews also reveal teachers' implicit disciplinary ideals for students' texts.

1 Einleitung

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Erträge des fachsensiblen schreibdidaktischen Textograph*innen-Programms des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn aus der Sicht von Lehrenden. Das Programm ist eine Variante des Wri-

ting-Fellow-Ansatzes (zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden vgl. Frahnert & Karsten 2018). Dessen Kern ist die Zusammenarbeit zwischen einer Lehrperson und ein bis zwei Peer-Schreibtutor*innen über ein Semester hinweg im Rahmen einzelner schreibintensiver Lehrveranstaltungen (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018; Voigt 2018). Die Peer-Schreibtutor*innen heißen in unserem Fall Textograph*innen und sind – anders als in den klassischen Writing-Fellow-Programmen – Studierende, die aus demselben Fach stammen wie die Fachlehrenden, mit denen sie im Tandem zusammenarbeiten. Hauptaufgabe der Textograph*innen ist, den Studierenden in der entsprechenden Veranstaltung Feedback zu ihren Texten zu geben und ihnen das Verständnis von und die Teilhabe an fachlichen Schreibpraktiken zu ermöglichen (Karsten, Frahnert & Schäfer 2018).

Schreiben und der Umgang mit Texten funktionieren in verschiedenen Fächern unterschiedlich (Carter 2007; Russell 2002). Zudem haben viele fachliche Schreibpraktiken impliziten Charakter. Sie sind für Studierende schwer zu durchschauen und auch für Lehrende teils schwer konkret zu benennen (Elton 2010; Lampi & Reynolds 2018). Fachsensible Schreibdidaktik nutzt deshalb reflexive und interdisziplinäre Formate, um fachliche Textpraktiken zu explizieren (Scharlau, Karsten, Nettingsmeier et al. 2016).

Dieser Beitrag beleuchtet die retrospektiv benannten Ziele und Erträge des im Programm durchgeführten Peer-Textfeedbacks aus Sicht der teilnehmenden Lehrenden. Deren Einschätzungen der Texte ihrer Studierenden stammen aus qualitativen textbasierten Interviews aus einer noch laufenden Begleitstudie. Der Beitrag zeigt, welche Verbesserungen Lehrende in den Texten der Studierenden durch das Feedback der Textograph*innen anregen wollten. Was sollte sich durch das Programm an den Texten oder am Schreiben der Studierenden ändern? Hat es das getan? Die Analyse arbeitet zudem heraus, was die Aussagen der Lehrenden über die jeweiligen Fächer und ihren Umgang mit Texten verraten. Welche fachlichen Ideale existieren in Bezug auf akademisches Schreiben?

Der folgende Abschnitt skizziert zunächst die Ausgangsprobleme, die wir mit dem Textograph*innen-Programm adressieren. Der dritte Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über den Ablauf und den theoretischen Rahmen des Programms. Der vierte Abschnitt umreißt unsere begleitende Interviewstudie mit Lehrenden des Programms und den Fokus dieses Beitrags. Der fünfte Abschnitt präsentiert Ergebnisse zu den beiden genannten Fragen nach Zielen und Erträgen aus Sicht der Lehrenden und nach impliziten fachlichen Idealen für studentische Texte. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen.

2 Zwei Ausgangsprobleme

Das Textograph*innen-Programm reagiert auf zwei Probleme, die wir von Lehrenden und Studierenden hören, die an den verschiedenen Angeboten unseres Schreibzentrums teilnehmen. Lehrende klagen häufig darüber, dass ihre Studierenden keine

guten Texte (mehr) schreiben könnten und dass ihre Rückmeldung und ihre Verbesserungsvorschläge nicht umgesetzt würden. Zudem sei zu wenig Zeit, um ausführliches Feedback zu geben. Wenn man sich schon die Arbeit mache, einen Text zu kommentieren, würden die meisten Studierenden nach der Benotung ihres Texts das Feedback gar nicht „abholen“.

Studierende äußern häufig ihre Unsicherheit darüber, was genau bei schriftlichen Arbeiten von ihnen erwartet wird. Sie fragen uns nach Regeln für Struktur, Stil und formale Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten und möchten wissen, was jetzt eigentlich „richtig“ sei. Sie erzählen, dass Dozent*innen sich oft widersprechen oder dass diese sie mit Textentscheidungen alleinlassen, unter Verweis auf die geforderte Eigenarbeit und die zur Verfügung gestellten Leitfäden. Viele der Fragen von Studierenden betreffen fachliche Schreibpraktiken, zu denen nur fachinterne Personen zuverlässig Auskunft geben können. Gleichzeitig sehen wir in unserer überfachlichen Studentischen Schreibberatung, dass auf Peer-Ebene die Hemmschwelle für Fragen niedriger ist und leichter eine gemeinsame Sprache gefunden wird.

Das Textograph*innen-Programm reagiert auf diese beiden Grundproblematiken, indem es durch den Einsatz der Textograph*innen fachliches Peer-Feedback zu Schreibaufgaben und den daraufhin entstehenden Texten ermöglicht und Wert darauf legt, zwischen dem, was Lehrende sagen, und dem, was Studierende verstehen, zu „übersetzen“.

3 Das Paderborner Textograph*innen-Programm

Textograph*innen arbeiten als studentische Tutor*innen mit einer Lehrperson aus ihrem Fach im Tandem und begleiten deren Lehrveranstaltung. Sie geben ihren Tandempartner*innen Rückmeldung auf die in der Veranstaltung gestellten Schreibaufgaben. Den teilnehmenden Studierenden geben sie fachlich geprägtes Peer-Feedback zu deren Texten, die sie für die Veranstaltung schreiben. Meist sind Textograph*innen aus einem höheren Semester als die an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden. Textograph*innen werden von uns in einem zweitägigen Workshop ausgebildet. Dort reflektieren sie ihre vielfältigen Rollen (Peer, Tutor*in, interessierte Fachleser*in etc.) und die Beziehungen zu den anderen Akteur*innen im Programm. Wir schulen Textograph*innen in Textfeedbackmethoden und Textanalysewerkzeugen und machen die Fachspezifik akademischer Texte in interdisziplinären Übungen erlebbar.

Schreibdidaktisch achten wir in Konzeptgesprächen mit den einzelnen Tandems darauf, dass Lehrende ihre schreibbezogenen Lernziele auf Schreib- und Prüfungsaufgaben abstimmen (*constructive alignment*, Biggs & Tang 2011) und vor die geplante schriftliche Prüfungsaufgabe mehrere kleinere Schreibaufgaben während des Semesters legen, die in Anspruch und Komplexität aufeinander aufbauen und auf die Prüfungsaufgabe vorbereiten (*reverse engineering*, Bean 2011). Zu diesem Design geben die

Textograph*innen in der Planungsphase ebenfalls Feedback aus Studierendenperspektive.

Interdisziplinäre Plena mit allen Tandems finden zu Semesterbeginn und -ende statt. Dort werden u. a. schreibdidaktische Konzepte, fachliche Erwartungen an akademische Texte und die Ziele und Erträge des Peer-Textfeedbacks reflektiert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Semesterverlauf im Programm.

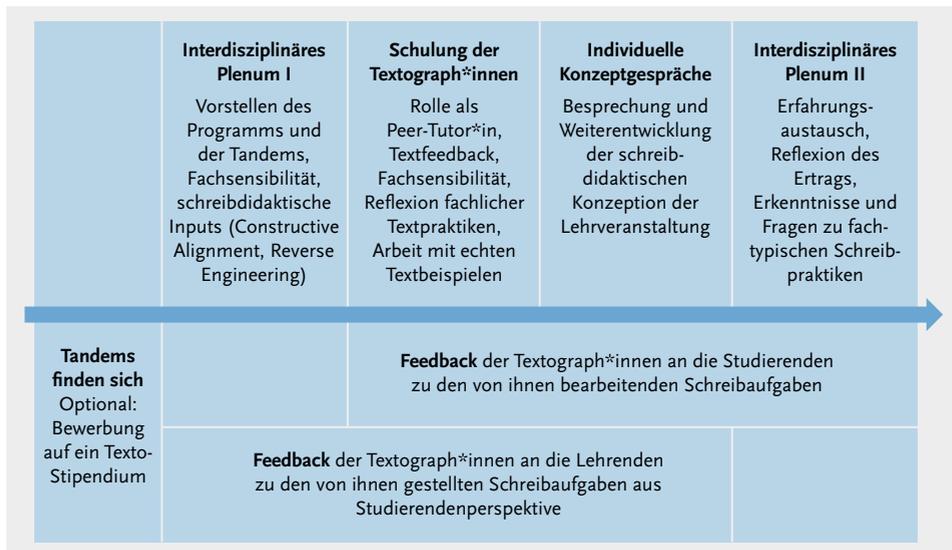


Abbildung 1: Prototypischer Ablauf eines Semesterdurchgangs im Textograph*innen-Programm

Den theoretischen Rahmen für das Programm bildet das Konzept der fachsensiblen Hochschuldidaktik (Scharlau & Keding 2016). Diese bringt Vertreter*innen verschiedener Fächer in Kontakt, um ihr akademisches und Lehrhandeln systematisch gemeinsam zu reflektieren. Im Kontrast mit anderen Fachpraktiken können eigene selbstverständliche und verleblichte Vorgehensweisen und oft kaum bewusste Ideale der eigenen Praxis wahrgenommen und benannt werden. Zudem nutzt das Textograph*innen-Programm die Vorteile der Peer-Ebene für die Explikation fachlicher Praktiken. Textograph*innen sind für die Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen „more capable peers“ (Vygotsky 1978). Sie haben schon einen Teil des Prozesses der Enkulturation in die jeweilige Fachcommunity erlebt. Als fortgeschrittene und damit kundige Studierende im Fach haben sie eine kulturelle Innenperspektive und können einschätzen, welches Vorgehen typisch für die Disziplin ist. Weil sie selbst noch in die Disziplin hineinwachsen, erfassen sie oft intuitiv die nächsten entwicklungsrelevanten Schritte der Studierenden. Unser Wissen über die Fachlichkeit von Lehre und Schreiben setzen wir im Programm zielgerichtet ein, um Lehrende, Textograph*innen und Studierende genau für diese Fachlichkeit zu sensibilisieren. Wir nehmen an, dass besonders das Nicht-so-leicht-Besprechbare akademischer

Schreibpraktiken wichtig ist, um „gute“ Texte zu schreiben – „gut“ im Sinne der jeweiligen fachlichen Ideale.

4 Eine programmbegleitende Interviewstudie

Fragestellungen

Die folgende Analyse zielt auf zwei Fragen. Im ersten Schritt wird untersucht, was Lehrende retrospektiv über ihre Ziele für die Texte der Studierenden und die Erträge des Peer-Textfeedbacks sagen. Was sollte sich am Schreiben der Studierenden ändern? Und hat es das getan? Im zweiten Schritt wird analysiert, was die Aussagen der Lehrenden über implizite fachliche Ideale für Texte verraten. Welche vormals impliziten fachlichen Schreibpraktiken werden von den Lehrenden expliziert – vielleicht (noch) nicht in der Lehre oder gegenüber den Textograph*innen, aber in einem rekapitulierenden Interview mit dem Schreibzentrum?

Studienteilnehmer*innen

Insgesamt haben bisher sieben Lehrende einer Programmkohorte an der noch laufenden Interviewstudie teilgenommen. Für diesen Beitrag werden drei zufällig gewählte Interviews im Hinblick auf die genannten Fragen analysiert. Diese Interviews beziehen sich auf Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft (A) und den Literaturwissenschaften (B, C). Die drei Lehrpersonen A, B und C gehören zum akademischen Mittelbau. Die Lehrveranstaltung von A hatte die Entwicklung der Beratungskompetenzen von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zum Ziel. Die literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung von B war in einer der in Paderborn vertretenen Philologien angesiedelt und für Lehramts- und Bachelor-Studierende mit entsprechender Fachwahl konzipiert. Das literaturwissenschaftliche Seminar von C war in einer anderen Philologie angesiedelt und dort ebenfalls für Lehramts- und Bachelor-Studierende vorgesehen. Während sich Bs Veranstaltung mit Romanliteratur eines bestimmten historischen und geographischen Kontexts auseinandersetzte, hatte Cs Veranstaltung einen thematischen Fokus und enthielt auch Anteile von eigenem kreativen Schreiben der teilnehmenden Studierenden.

Material und Erhebungsmethode

Das Material für die Begleitstudie stammt aus Transkripten textbasierter Einzelinterviews. Alle Transkripte wurden anonymisiert, sodass weder die Namen von Lehrenden, Textograph*innen oder Studierenden noch das konkrete Fach der Lehrveranstaltung wiedergegeben werden. Aus dem sich noch im Entstehen befindenden Korpus wurden für diesen Beitrag beispielhaft drei Interviewtranskripte ausgewählt. Formulierungen daraus werden in der Ergebnisdarstellung teils indirekt, teils wörtlich zitiert.

Die Interviews wurden leitfadengestützt und teiloffen geführt. Vorab ließen uns die Lehrenden zwei Studierendentexte aus ihrer Veranstaltung zukommen, die dann

während des Interviews bereitlagen. Das textbasierte Design sollte die Möglichkeit der Konkretisierung von Aussagen bieten und Kontrastierungen zulassen. Die Texte sollten von einer Person stammen. Der erste Text sollte vor dem Textograph*innen-Feedback entstanden sein, der zweite Text am Ende des Semesters, also nach ggf. mehrmaligem Feedback. Einziges Kriterium für die Auswahl der Texte war, dass es sich nach Einschätzung der Lehrenden um „typische“ Exemplare handeln sollte – bezogen auf die Gesamtheit der studentischen Texte, die im Rahmen der Lehrveranstaltung entstanden sind. Dies ermöglichte, im Interview zu thematisieren, was „typisch“ für den entsprechenden Fachkontext bedeutet.

Auswertungsmethode

Die Auswertung der für diesen Beitrag ausgewählten Interviews orientiert sich an den vorgestellten Fragen nach den retrospektiv formulierten Zielen der Lehrenden für die Texte ihrer Studierenden, nach dem Ertrag des Feedbacks aus Sicht der Lehrenden und nach den impliziten fachlichen Idealen für Texte, die von den Lehrenden im Interview expliziert werden.

5 Ergebnisse

Was sollte sich durch das Peer-Textfeedback an den Texten der Studierenden ändern?

Lehrperson A mit ihrer Veranstaltung zum Thema Beratung in der Erziehungswissenschaft nennt als übergeordnetes Lernziel den „persönlichen Entwicklungsfaktor“ für die Studierenden und die „Auseinandersetzung mit der eigenen Berater*inertätigkeit“. Die Texte der Studierenden waren Reflexionstexte zu Beratungsübungen während des Seminars. As Ziel war, dass die Studierenden selbst etwas mit ihrem Text „anfangen“ können, sich zielführend reflektieren und so in ihrer Beratungstätigkeit weiterentwickeln. Das Feedback von As Textograph*in war in zwei Hauptkategorien aufgeteilt. Eine der Kategorien nennt A im Interview „Formales“, also „dass am Ende ein ordentlicher Text bei mir landet“. Die andere Kategorie nennt sie „Inhaltliches“. Der erste Aspekt dieser Kategorie ist „Konkretheit“. Damit bezieht sich A auf das Ziel, dass die Studierenden beschreiben, was während einer Beratungsübung passiert ist. Außerdem gehöre dazu, dass die Studierenden „für sich sprechen“ und „subjektiv formulieren“ und keine distanzierten Beschreibungen „durch man anstatt ich“ geben. Insgesamt gibt A an, dass die Texte ihrer Studierenden im Verlauf des Semesters konkreter geworden sind, und führt dies wesentlich auf das Textograph*innen-Feedback zurück. Ein weiteres inhaltliches Ziel ist „Kontextualisierung“. Damit meint A, wie ein Studierendentext in die Reflexion eines Beratungsübungsgesprächs einführt. Hier geht es darum, was das Beratungsanliegen war und worauf Beobachter*innen achten sollten. A erwartet eine knappe Einführung: „zwei Sätze“, „kurz und knackig“. Die Texte seien hier zwar besser geworden, es gebe aber noch Verbesserungspotential. Als dritten Aspekt einer guten Beratungsreflexion nennt A „Nähe und Orientierung am Beratungs-

gespräch“. Die Studierenden sollen in ihrem Text nicht andere Situationen aus dem eigenen Leben reflektieren, sondern nur Geschehnisse während der Beratungsübung. In dieser Kategorie seien die Texte im Verlauf des Semesters viel besser geworden. Ein vierter Aspekt ist A zufolge „Bezüge herstellen zu theoretischen Inhalten“. Es gab eine Schreibaufgabe gegen Ende des Semesters, die diesen Aspekt gesondert anvisierte. A erwartet, dass die Studierenden für reflektierte Phänomene und Wahrnehmungen die passenden Fachausdrücke aus dem Bereich der Beratung benutzen, beispielsweise den Begriff „Hypothesen“. Hier sieht sie recht große Veränderungen in den Texten der Studierenden vor und nach der entsprechenden Schreibaufgabe und dem Feedback des*der Textograph*in. Insgesamt beobachtet A, dass Veränderungen eintreten und die Studierenden auf Feedback eingehen, allerdings „oft nicht elegant, oft ein bisschen holprig“. Besonders deutlich für sie ist, dass die Beratungsreflexionen länger werden und Studierende genauer beschreiben, was in den Beratungsübungen passiert ist. Dies ist z. B. daran erkennbar, dass wörtliche Zitate aus den Übungen in den Text aufgenommen werden, „fast schon übertrieben an manchen Stellen“. Und auch beim Einbezug von Fachausdrücken, Fachwissen und Theorie sei die Verbesserung der Texte deutlich. Die Studierenden könnten sich nach dem Feedback „auf Inhalte [...] berufen“.

Lehrperson B gibt als übergeordnetes Ziel ihrer Teilnahme am Programm an, „überhaupt erstmal zu vermitteln, worum’s eben [...] beim wissenschaftlichen Arbeiten gehen soll“. Die Texte der Studierenden waren zwei Exposés bzw. Vorarbeiten zu einer späteren Hausarbeit. Thema des Seminars war die literaturwissenschaftliche Analyse von Romanen eines bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexts mit diskursanalytischem Fokus. Auch B nennt zwei Schwerpunkte für die beiden Peer-Feedbackrunden: „Roter Faden“ und „das technische Handwerkszeug“. Mit letzterem Begriff meint sie, wie man zitiert und bibliographiert. Hier beobachtet sie eine deutliche Verbesserung der Texte. Sie erzählt, dass es im Seminar einen Textograph*innen-Input zu formalen Erwartungen gab, und merkt an: „Das sieht man auch nach diese[m Input], wo die dann nochmal genau das gelernt haben.“ Den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt zu benennen, fällt B schwerer: „Also ich kann dir, glaub ich, gar nicht so eine konkrete Sache sagen. Aber eben so ... Ja. Einmal eben, dass man inhaltlich irgendwie so einen Roten Faden hat.“ Im Interviewverlauf explizieren wir immer mehr, was eigentlich mit „Rotem Faden“ gemeint ist. B rechnet dazu die Frage- oder Problemstellung, die die Studierenden noch „präziser formulieren“ sollen. Die Gliederung soll „bündiger“ werden, sodass der Rote Faden darin erkennbar wird, und Überschriften sollen aussagekräftig sein. Bei allen Punkten bemerkt B im Verlauf des Semesters eine Veränderung hin zum gewünschten Zustand, auch wenn dieser noch nicht erreicht wird. Eine Ausnahme sei die Formulierung der Kapitelüberschriften, die oft nach dem Feedback „kompliziert“ und „hochgestochen“ würden, obwohl inhaltlich nicht viel verändert werde. Hier vermutet B, dass Studierende vielleicht Beispielformulierungen von Bs Textograph*in aufgegriffen haben, ohne jedoch auch die Inhalte ihrer Kapitel anzupassen. In manchen Fällen hätte B eine einfachere Überschrift aus der ersten Textversion ohne „bedeutungsschwangere“ Fachbegriffe besser

gefallen. Im Hinblick auf den Roten Faden kommt im Interviewverlauf heraus, dass B Wert darauf legt, dass in den Studierendentexten vor der Textanalyse alle „wichtigen Hintergrundinformationen bereitgestellt“ werden, die dann in der Analyse aufgegriffen werden. Davon beobachtet sie Abweichungen in zweierlei Richtungen: Zum einen würden oft später im Text „neue Fässer aufgemacht“, die in der Einleitung nicht angekündigt waren. Zum anderen würden im Theorieteil oft Konzepte vorgestellt, die dann aber in der Analyse nicht aufgegriffen würden. Hier ist B wichtig, „dass einfach so Begrifflichkeiten, die in den theoretischeren Kapiteln vorgestellt werden, dann auch in der Analyse durchaus benutzt werden, um [...] was rauszufinden im Text“.

Thema des Seminars von Lehrperson C war die Darstellung von dysfunktionalen psychologischen Phänomenen in der Literatur. Für die Studierendentexte, die im Seminar geschrieben werden, verfolgte C zwei Ziele: Es sollte eine „literarisch-ästhetische Annäherung“ an das Thema geben – die Studierenden sollten also selbst literarisch zum Seminarthema schreiben – und es sollte ein „intellektuell-theoretischer Zugang“ zum Thema erarbeitet werden. Letzteres sollte in einem zweiten Textformat geschehen, einer theoretischen Reflexion des eigenen literarischen Texts. Die Studierenden sollten dort ihre selbstverfassten Texte an die im Seminar gelesene literaturwissenschaftliche und psychologische Theorie rückbinden. Mit der literarisch-ästhetischen Schreibaufgabe wollte C die Studierenden dazu einladen, „in Anführungszeichen über das Ziel hinaus[zu]schießen“ und keine „biederen“ realistischen Erzählungen zu verfassen. Sie sollten die Möglichkeiten fiktionaler Literatur ausreizen und surreale und phantastische Elemente in ihre Texte einbauen. Die Ermutigung hierzu war explizit Teil des Feedbacks von Cs Textograph*in. Dennoch habe dies „nicht so gut geklappt“. Cs Wunsch war zu zeigen, dass Literatur nicht nur „das harmlose Lesevergnügen“ zum Zweck hat, sondern moralische Fragen stellen kann. Eine weitere Erwartung von C an die literarischen Studierendentexte war, dass sie an manchen Stellen „ins szenische Schreiben“ gehen und nicht aus „berichtender Distanz“ beschreiben, sondern Dialoge zwischen Charakteren durch wörtliche Rede inszenieren. Auch hier erfüllten die Texte der Studierenden auch nach dem Peer-Feedback meist nicht Cs Erwartungen, sondern blieben eher deskriptiv. Im Interview wird klar, dass die Absprache mit Cs Textograph*in war, die Studierenden bei den literarischen Texten eher „an der langen Leine“ zu lassen, also sie durch Feedback zu ermutigen, Neues auszuprobieren, ohne sie durch zu viele kritische Kommentare zu entmutigen. C vermutet, dass dieses vorsichtiger Vorgehen ein Grund sein könnte, warum das Feedback nicht so wie gewünscht angenommen wurde. Bei der Rückbindung des eigenen literarischen Texts an Theorietexte im zweiten wissenschaftlichen Textformat sollte Cs Textograph*in „strenger schauen“, „da wurde die Leine wieder kürzer“. Die Erwartung von C, dass die Studierenden auf theoretische Texte Bezug nehmen, wurde eher erfüllt als die Erwartungen in Bezug auf die literarischen Texte der Studierenden. Insgesamt beobachtete C bei späteren Textversionen nach dem Peer-Feedback einen stärkeren Einbezug von theoretischen Begriffen – teils implizit, teils durch korrekte Zitate und formal und inhaltlich richtige Verweise auf die im Seminar behandelten theoretischen Texte.

Welche impliziten fachlichen Ideale kommen zum Ausdruck?

Im Interview mit der Lehrperson A kommt ein fachliches Ideal zum Ausdruck, das weniger leicht benennbar scheint als ihre oben wiedergegebenen Kriterien wie „Konkretheit“ oder „Nähe zum Beratungsgespräch“. A nennt den „Einbezug von Theorie“ als ein weiteres Peer-Feedback-Kriterium, doch kommt erst im Verlauf des Gesprächs heraus, wie dieser Einbezug genau ausgestaltet sein sollte: Es handle sich beim „Einbezug von Theorie“ um eine bestimmte Art der „Verwendung von Fachausdrücken“ durch die Studierenden. A sagt: „Am liebsten ist mir es, wenn sie sie selbstständig und selbstverständlich verwenden“, weil das der „common ground“ im Seminar gewesen sei. Es sei wichtig, dass die Studierenden nicht Ausdrücke verwendeten, die „wir nicht verwendet haben“ oder „die aus einem ganz anderen Bereich kommen, ‚Kunde‘ oder so was“. A legt Wert darauf, dass die Studierenden Fachausdrücke „selbstverständlich“ benutzen, indem sie etwa „die Beratervariablen“ oder „Empathie“ schreiben „und da nicht nochmal Rogers und alles einführen“. Dieses fachliche Ideal und Lehrziel widerspricht auf den ersten Blick der verbreiteten Forderung, dass in wissenschaftlichen Texten alle Quellen angegeben werden müssen. Um also entscheiden zu können, was der richtige Fachbegriff ist und in welchem Fall dieser Fachbegriff gerade nicht belegt werden muss, weil dies in As Worten „hölzerner“ wirken würde, benötigen die Studierenden inhaltlich-fachliches Wissen.

Im Interview mit Lehrperson B ist ebenfalls die Explikation impliziter fachlicher Ideale und weniger leicht benennbarer Lehrziele zu beobachten. Diese betreffen die Frage, wie die Studierenden bei der Analyse des literarischen Materials genau vorgehen sollen. B unterscheidet zwischen einer deskriptiven Analyse, die eine „Analyse auf Wortebene“ ist, und moderneren Ansätzen. Ausgangspunkt für diese Unterscheidung ist das Vorgehen in dem Text, den wir für das textbasierte Interview genutzt haben. B stellt fest, dass die dort vorgenommene deskriptive Analyse „veraltet“ sei, „weil man inzwischen ganz andere Ansätze verwenden würde“. Modernere Ansätze würden stärker auf die „gesellschaftliche Dimension“ schauen, weshalb an vielen Texten der Studierenden im Seminar „methodisch so ein bisschen was anzumerken“ wäre. Allerdings bemerkt B auch, dass es für Studierende „okay“ sei, erst einmal nur „konkret und intensiv“ den literarischen Text zu analysieren, also „gute konkrete Arbeit mit dem Text“ zu leisten, die noch nicht den historischen und gesellschaftlichen Kontext des Werks einbezieht. Im Laufe des Gesprächs kommt B zu dem Fazit: „Es kommt immer auf die Forschungsfrage an.“ Wichtiger sei ihr, dass der Rote Faden (s. o.) in einer studentischen Arbeit erkennbar sei und die Analyse zur Forschungsfrage passe. Dennoch sei es besser, wenn Studierende methodisch neuere Ansätze nutzen, die nicht rein deskriptiv sind, sondern einen historischen und gesellschaftlichen Bezug herstellen. Auch B geht es also darum, dass die Studierenden nicht einfach nur handwerklich korrekt im Sinne fachlicher Schreibpraktiken arbeiten. Um Texte zu schreiben, die tatsächlich auch impliziteren fachlichen Idealen entsprechen, müssen Studierende darüber hinaus wissen, welche Arten von Analysen „modern“ und damit relevant für die Forschungscommunity sind, auf die sich die Lehrveranstal-

tung bezieht. Sie brauchen also inhaltliches Wissen über die aktuellen Forschungsdiskurse und -methoden.

Das Interview mit Lehrperson C zeigt im Hinblick auf implizite fachliche Ideale eine Ambivalenz, die sich in zwei potentiell widersprüchlichen Lehrzielen niederschlägt. Wie oben wiedergegeben hatten C und Cs Textograph*in abgesprochen, dass die Studierenden bei den kreativen Schreibaufgaben eher „an der langen Leine“ gelassen werden sollten. Cs Textograph*in sollte die Studierenden zu „mutigeren“ Texten motivieren, aber keine kritischen Kommentare abgeben, um ihnen im Erstkontakt mit eigenem kreativen Schreiben nicht die Freude am Schreiben zu nehmen. Im weiteren Gespräch kommt Cs Begründung für diese Entscheidung zum Ausdruck: „Ich bin Literaturwissenschaftler, nicht Literaturkritiker.“ Das Selbstverständnis dieser Lehrperson ist also, dass sie als Fachperson literarische Texte, auch von Studierenden, zwar analysieren kann, es aber nicht ihre Aufgabe – vielleicht auch nicht ihre Kompetenz – ist, über den „ästhetischen Mehrwert“ von Textstellen zu entscheiden. Deshalb möchte C die literarischen Texte der Studierenden nicht bewerten. Gleichzeitig drehen sich große Teile des Interviews um die Beobachtung, dass Cs Studierende in ihren literarischen Texten vorsichtig und wenig mutig seien. Der Erzählstil sei deskriptiv, „harmlos“ und „bieder“. Auch beim eigenen Schreibprozess seien die Studierenden sehr vorsichtig damit, größere Änderungen zu wagen: „Wenn sie Abänderungen machen wollen, dann kleine.“ C beobachtet, dass die Studierenden in der Überarbeitung nach dem Feedback oft lediglich Sätze teilen oder Kommata einfügen. Was den Schreibprozess und die Erzählweise der Texte betrifft, möchte C deshalb die Studierenden „pushen“. Es gehe darum, dass sie nicht das schreiben, von dem sie denken, dass es von C gewollt ist, sondern sich „mal austoben können“. So steht das Ziel, den Studierenden viel Entscheidungsfreiheit zu lassen, neben dem Wunsch, dass diese Entscheidungsfreiheit dann zu Texten und Schreibprozessen führt, die Cs fachlichem Ideal von Mut und Ausprobieren entsprechen. Cs doppelte Botschaft an die Studierenden ist: „Findet euren eigenen Zugang, euren eigenen Stempel und bedient nicht unbedingt die Erwartungen, außer die Erwartung, die wir mit dem Rahmen der Aufgabenstellung vorgeben.“

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende vor allem bei den konkret formulierbaren Zielen für die Texte ihrer Studierenden deutlich die Erträge abschätzen können, die mit dem Peer-Textfeedback erzielt werden. In allen Interviews klingt an, dass sich Lehrende und Textograph*innen über die Ziele für die Texte der Studierenden ausgetauscht und Kategorien für das Feedback entwickelt haben. Oft bilden diese Kategorien eine Unterscheidung zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten ab. Bei den formalen Aspekten beobachteten alle drei Lehrenden deutliche Verbesserungen in den Studierendentexten nach dem Textfeedback. Was die inhaltlichen Ziele betrifft, fallen die Erträge aus Sicht der Lehrenden gemischter aus. Dies ist besonders dort der

Fall, wo sie ihre eigenen Erwartungen auch im Interview nicht von vornherein explizit benennen können (etwa Bs „Roter Faden“) oder wo widersprüchliche Erwartungen nebeneinander bestehen (As Erwartung, Fachausdrücke ohne Quelle zu nutzen, die vermeintlich dem Gebot des Zitierens widerspricht, und Cs ambivalente Erwartung, dass die Studierenden ‚von sich aus‘ mutigere Texte schreiben sollen).

Die textbasierten Interviews vertiefen offenbar das Potential des fachsensiblen Textograph*innen-Programms, implizite Textpraktiken und -erwartungen wahrnehmbar und benennbar zu machen. Im reflexiven und fachheterogenen Setting des Interviews können Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten in fachlichen Idealen für akademische Texte erkannt und thematisiert werden. Wie es A im Interview formuliert: „Ich muss mich ja jetzt [im Interview] schon erklären. Ich musste mich auch bei [meinem*r Textograph*in] immer erklären: Warum ist das eigentlich so?“

Eine These des Textograph*innen-Programms ist, dass Lehrende, Textograph*innen und Studierende vom fachgemischten und statusgruppenübergreifenden Austausch profitieren. Die Interviews zeigen, dass der Dialog zwischen Lehrenden und Textograph*innen über Feedbackkriterien und textbezogene Lehrziele dies in Teilen leistet. Das eigentlich forschungsbezogene Format der begleitenden Interviewstudie trägt darüber hinaus dazu bei, fachliche Ideale für Texte zu benennen und zu reflektieren. Ein Beispiel ist die Erkenntnis aus den Interviews, dass Studierendentexte genau wie ‚fortgeschrittenere‘ akademische Texte oft Einzelfallentscheidungen verlangen, die nicht nur von Wissen über fachliche Textideale, sondern auch von diskursspezifischem inhaltlichem Wissen abhängen. Unsere Hoffnung ist, dass Lehrende und Textograph*innen durch die Kombination unterschiedlicher Gesprächsformate über die Zeit immer mehr solcher fachlichen Feinheiten ansprechen können. Ziel ist, dass durch dieses Explizitwerden und die Peer-Übersetzung fachlicher Erwartungen durch die Textograph*innen letztlich die Studierenden fundiertere Entscheidungen in ihrem Schreiben treffen können.

Literatur

- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (Hg.) (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Elton, L. (2010). Academic Writing and Tacit Knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151–160.

- Frahnert, V. & Karsten, A. (2018). Fachsensibilität als Ressource für den Writing-Fellow-Ansatz. Das Textograph*innen-Programm der Universität Paderborn. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 127–139. Bielefeld: wbv.
- Karsten, A., Frahnert, V. & Schäfer, S. (2018). Am Schreiben teilhaben. Das Textograph*innen-Programm an der Universität Paderborn. In T. Stroot & P. Westphal (Hg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung*, 242–261. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lampi, J. P. & Reynolds, T. (2018). Connecting Practice & Research: From Tacit to Explicit Disciplinary Writing Instruction. *Journal of Developmental Education*, 41(2), 26–28.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (2. Aufl.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Scharlau, I., Karsten, A., Nettingsmeier, P., Golombek, C. & Schäfer, S. (2016). Zwei Fenster mit verschiedener Sicht. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibzentren und Schreibwerkstätten*, 163–166. Hamburg: Universität Hamburg.
- Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*, 39–55. Wiesbaden: Springer VS.
- Voigt, A. (Hg.) (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Herausgegeben von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Autorin

Dr. Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. In Schreibdidaktik und -forschung befasst sie sich mit individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden und Lehrenden. Kontakt: andrea.karsten@uni-paderborn.de