

Martin Dröge

Online-Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin im Rahmen einer schreibintensiven Lehrveranstaltung

Zusammenfassung

Die Studie untersucht den Einsatz einer Textographin in einer schreibintensiven Lehrveranstaltung. Das von ihr durchgeführte Online-Textfeedback stellt für die Hochschuldidaktik im Rahmen einer fachsensiblen Schreiblehre ein qualitätsverbesserndes Beratungs- und Betreuungskonzept dar. Das regelmäßige Feedback einer geschulten, mit den fachlichen Anforderungen vertrauten Textographin ermöglicht einen Austausch mit den Studierenden über die wissenschaftlichen Texte. Das Beratungsangebot auf Augenhöhe fördert die Reflexion der Studierenden über ihre Texte sowie über ihren Schreibprozess. Die nach dem Feedback erfolgte Überarbeitung des Textes führt zu einem vertiefenden und nachhaltigen Lernprozess.

Schlüsselwörter

Textfeedback, Textographin, Schreibdidaktik, wissenschaftliches Schreiben

1 Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben ist eine grundlegende Kompetenz, die Studierende beherrschen sollten. Die Seminararbeit ist an deutschen Universitäten der längste wissenschaftliche Text, den Studierende sehr häufig verfassen. Gleichzeitig ist sie eine zentrale Prüfungsform im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Hochschulstudiums. Vor der Einführung der Bachelor-Studiengänge mussten Studierende zwar ebenfalls fast in jedem Seminar eine Hausarbeit schreiben, jedoch zählte die Benotung nicht für die Abschlussnote, wie es jetzt, nach der Bachelor-Reform, der Fall ist. Die Bedeutung der Seminararbeit ist durch die Notenrelevanz gestiegen; die Vorbereitung der Studierenden auf diese Prüfungsleistung hat sich hingegen kaum verändert. Die Seminararbeiten von Studierenden entsprechen zudem oftmals nicht den Anforderungen, die an diese Form von wissenschaftlichen Texten gestellt werden (vgl. AWPT-Forschungsgruppe, 2015). Die Texte der Studierenden werden von den Dozent*innen zudem häufig direkt benotet – ohne vorheriges Feedback, das eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text ermöglichen und einen schreibdidaktischen Lernprozess anstoßen könnte.

Das Konzept für die Lehrveranstaltung ‚Wissenschaftliches Schreiben in der Neuesten Geschichte‘ versucht auf diesen problematischen Sachverhalt zu reagieren, indem die Schreiblehre intensiviert und in den Schreibprozess gezielt Feedback-Schleifen eingebaut werden. Der Schwerpunkt der Schreiblehre liegt auf dem onlinegestützten Textfeedback, das durch eine Tutorin aus der studentischen Peer-Gruppe erfolgt. Die in der Lehrveranstaltung eingesetzte Tutorin ist eine vom Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn im Vorfeld geschulte Geschichtsstudentin und wird als Textographin bezeichnet. Das Textfeedback erfolgt somit von einer aus dem Fach stammenden, geschulten Kommilitonin aus der Peer-Gruppe und wird größtenteils online durchgeführt.¹ Der Autor dieses Beitrags hat das Seminarkonzept entwickelt und erstmalig in dieser Form im Sommersemester 2016 durchgeführt. Wertvolle Unterstützung bei der Konzeption erhielt er vom Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn.²

Das Lehrkonzept stellt zumindest im Fach Geschichte eine vergleichsweise innovative Veranstaltungsform dar: Anstatt permanent Referate zu hören, wird hier innerhalb sowie außerhalb der Seminarsitzungen geschrieben. Zwar wird sehr häufig im Rahmen einer Prüfungsleistung im Anschluss an geschichtswissenschaftliche Seminare eine Hausarbeit eingefordert. Dass jedoch die Studierenden während des laufenden Semesters mehrere

¹ Josefine Finke, die die Aufgaben der Textographin übernahm, hat das Lehrprojekt überhaupt erst möglich gemacht. Für ihren unermüdlischen Einsatz möchte ich ihr herzlich danken. Da eine Studentin als Textographin eingesetzt war, wird die weibliche Form bei diesem Begriff genutzt. Der Dozent ist männlichen Geschlechts, ausgleichend wird hier die männliche Form gewählt.

² Besonderer Dank gilt Andrea Karsten, die als Mentorin das Projekt unterstützt hat, sowie Stefanie Schäfer. Beide Schreibexpertinnen des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität Paderborn haben wertvolle Hinweise für die Umsetzung des Lehrprojekts gegeben.

Schreibaufgaben erledigen, dass sie zudem während der Lehrveranstaltung Texte schreiben und dass sie gemeinsam Schreibübungen durchführen, ist im Fach Geschichte – und auch in vielen anderen Fächern – normalerweise nicht üblich. In den Studiengängen des Historischen Instituts der Universität Paderborn sind schreibintensive Lehrveranstaltungen kein Bestandteil des Curriculums.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich daher als ein Innovationsbericht, der den Einsatz von onlinegestütztem Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin auswertet und das neu entwickelte Lehr- und Beratungskonzept kritisch bewertet. Somit interessieren Vor- und Nachteile, Grenzen und Probleme von Online-Textfeedback, der Einsatz und die Rolle der Textographin sowie die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrkonzept. Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine theoretische Einordnung in die Schreibforschung und Schreibdidaktik. Kapitel 3 stellt das Lehrkonzept genauer vor. In Kapitel 4 werden die Forschungsfragen entwickelt und in Kapitel 5 wird die methodische Vorgehensweise erläutert. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse diskutiert, die in der Zusammenfassung abschließend resümiert werden.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Schreibforschung und Schreibdidaktik

Wird ein Musikinstrument erlernt, gilt es als ein Gemeinplatz, dass regelmäßiges Üben zum Erfolg führt. Wie auch bei anderen vergleichbaren komplexen kognitiven Tätigkeiten vollzieht sich das Schreiben zu einem großen Anteil im Arbeitsgedächtnis. Dies postulieren die kognitiven Ansätze verschiedener Schreibprozessmodelle, die seit Beginn der 1980er-Jahre beschrieben wurden und fortlaufend weiterentwickelt werden (zusammenfassend Dreyfürst & Sennewald, 2014; Girgensohn & Sennewald, 2012 sowie Gruber, 2010; vgl. weiterhin Beaugrande, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987, 2014; Flower & Hayes, 1981, 2014; Hayes, 1996, 2014; Kellogg, 1999, 2008, 2014; Molitor-Lübbert, 1989). Eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses durch regelmäßiges Schreibtraining ermöglicht eine Routine, mit der ein*e Schreiber*in kreativ und bezogen auf Leserschaft und Diskursgemeinschaften vorausschauend schreiben kann. Nach dem Schreibentwicklungsmodell von Ronald T. Kellogg (Kellogg, 2008, 2014), das an ältere Modelle anknüpft (Bereiter 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987, 2014), braucht ein*e Schreiber*in nach dem Erlernen der Schreibsprachkompetenz im Alter von 16-18 Jahren rund zwanzig Jahre Schreiberfahrung, um diese Routine zu erreichen. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schreibentwicklung linear verläuft (Rogers, 2008).

Entgegen den gängigen universitären Leistungsanforderungen können demnach Dozierende im Normalfall nicht erwarten, dass Studierende im Alter von Anfang zwanzig wissenschaftliche Texte verfassen können, die allen Anforderungen genügen. Schreibintensive Lehre hilft hier durch kontinuierliches Üben im Sinne eines ‚Learning by Doing‘, die Schreibkompetenz der Studierenden weiterzuentwickeln (Beaufort 2005, 2007, 2014; Kruse, 2003, 2007; Kruse & Chitez, 2012; Kruse & Jakobs, 1999). Dazu müssen innerhalb des Faches viele Schreibangebote geboten und klare sowie kleinteilige Schreibleitungen mit häufigen Rückmeldungen zu den Texten, die auch von Kommiliton*innen erfolgen können,

in schreibintensive Seminare eingebaut werden (vgl. Kellogg, 2008, S. 18f., 2014, S. 143f.; Lahm, 2016; Sternglass, 1997).

Den Ansatz, in schreibintensiven Seminaren Schreiben als Lernmedium einzusetzen, praktiziert die *writing across the curriculum*- und *writing in the disciplines*-Bewegung, die sich verstärkt seit den 1990er-Jahren im englischsprachigen Raum verbreitete und mittlerweile zunehmend an deutschen universitären Schreibzentren Fuß fasst (Bazerman et al., 2005; Bean 2001; Hughes & Hall, 2008; Jablonski, 2006; Zawacki & Rogers, 2011). Als schreibintensiv werden Seminare bezeichnet, in denen mehrere verschiedene Schreibaufgaben mit anschließender Revisionsphase durchgeführt werden (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 96). Dabei werden häufig authentische Schreibaufgaben eingesetzt, die für die Studierenden im weiteren Verlauf des Studiums hilfreich sind (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Bean, 2001; Bräuer & Schindler, 2010, 2013; Lahm, 2016). Neben diversen Formen des Freewriting ist hier für das Geschichtsstudium z. B. das Verfassen einer Rezension zu nennen.

2.2 TextographInnen, Writing Fellows und Peer-TutorInnen

Eine neuere Entwicklung in der universitären Schreibdidaktik ist die Verbindung von schreibintensiver Lehre mit TutorInnen aus der studentischen Peergruppe, die das wissenschaftliche Schreiben der Seminarteilnehmer begleiten (Girgensohn & Sennewald 2012, S. 93). Hier muss der Unterschied zwischen TextographInnen, Peer-TutorInnen in der allgemeinen Schreibberatung (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90ff.) und der seminarbezogenen Feedbackarbeit der Writing Fellows (Bazerman et al., 2005, S. 110) beachtet werden.

Die von den Schreibzentren eingesetzten Writing Fellows begleiten die schreibintensiven Seminare. Sie geben auf die Texte, die im Rahmen von Schreibaufgaben entstanden sind, individuelles und konstruktives Feedback (Kirschbaum, 2015). Der englischsprachige Raum ist im Bereich von Writing Fellow-Programmen führend, aber auch in Deutschland existieren an einigen universitären Schreibzentren verschiedene Writing Fellow-Programme (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt, 2016; Gutendorf, 2015).

Peer-TutorInnen hingegen geben auf einer allgemeineren Ebene Hilfestellungen auf Augenhöhe. Diese Form der Schreibberatung kann durch Dozent*innen oftmals nicht erfolgen, zum einen, weil diese aufgrund der hohen Studierendenzahlen nicht die zeitlichen Möglichkeiten haben, zum anderen, weil bei vielen Studierenden die Schwelle zu hoch ist, sich mit kleineren Problemen und Anfragen an die Dozent*innen zu wenden (Neupert, 2012). Jüngste Überlegungen befassen sich darüberhinausgehend mit Online-Schreibberatung (Dreyfürst, Dieter & Fassing, 2014).

Der/die Textograph*innen, wie sie durch das Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn geschult werden, kommen, anders als ein typischer Writing Fellow, direkt aus den Fachdisziplinen. Sie bringen demzufolge Kenntnisse und eigene Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben mit, die sie in der Fachkultur erlernt haben. Wesentlicher Unterschied ist, dass Writing Fellows zwar ausgebildete Schreibberater*innen mit Erfahrung im Textfeedback sind, aber nicht aus dem Fach stammen, in dem sie eingesetzt werden. Bei den Textograph*innen ist es genau umgekehrt: Sie sind weniger gut schreibdidaktisch ausgebildet, stammen aber aus dem Fach. Das Textograph*innen-Programm nimmt

somit stärker Rücksicht auf die unterschiedlichen Schreibkulturen in den wissenschaftlichen Disziplinen und unterstützt damit eine fachsensible Hochschuldidaktik (Scharlau & Keding, 2016).

2.3 Feedback auf Texte

Die Hauptaufgabe der Textograph*innen ist es, Feedback auf Texte zu geben. Feedback hilft, Lernprozesse grundlegend zu steuern (Fengler, 2009). Die Rückmeldungen von Leser*innen zu einem Text geben wertvolle Hinweise für die Überarbeitung des Textes – dies ist ein wichtiger Aspekt im gesamten Schreibprozess, der sehr viel zur Verbesserung eines Textes beiträgt. Gerade Schreibanfänger*innen planen jedoch selten ein Feedback auf ihre Texte ein und geben diese zu spät oder überhaupt nicht an einen Leser weiter. Teilweise kann es sogar zu ‚Zeige-Blockaden‘ kommen (Honegger, 2008). Darüber hinaus können Studierende an deutschen Universitäten nur äußerst selten auf institutionalisierte Feedback- und Überarbeitungsangebote zurückgreifen (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 110f.).

Ein reflektierter Einsatz von Feedback im Schreibprozess (Frank, Haacke & Lahm, 2013; S. 97-104; Kruse, 2015, S. 88f) berücksichtigt die zwei Paradoxe des Feedbacks (Elbow & Belanoff, 1989). Zum Ersten: Der/die Leser*in hat immer Recht und der/die Autor*in hat immer Recht. Der Feedback-Gebende kann zum Text alles äußern, was ihm bei der Lektüre des Textes aufgefallen ist. Der Feedback-Nehmende entscheidet, was er davon annimmt. Zum Zweiten: Der/die Autor*in hat die Verantwortung und sollte genau erklären, zu welchen Aspekten er Rückmeldung bekommen will. Er/sie muss sich als Feedback-Empfänger*in ruhig zurücklehnen und sollte im Moment des Feedbacks die Verantwortung abgeben und den Hinweisen zuhören (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, 111).

Das Feedback sollte zuerst ‚Higher Order Concerns‘, also für einen Text grundlegende und wichtige Aspekte, thematisieren; hierzu zählt der Inhalt, aber auch die Komposition des Textes. Zu den weniger zentralen Aspekten eines Textes, den sogenannten ‚Later Order Concerns‘, zählt etwa die sprachliche Oberfläche, die im Feedback nachrangig angesprochen werden kann. In dem Zusammenhang, welche Gesichtspunkte bei einem Feedback vorrangig angesprochen werden sollten, ist das Bietschhorn-Modell, das zur Textdiagnose dient, hilfreich (Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2014). Das Modell unterscheidet sechs verschiedene Schichten (Inhalte, thematische Entwicklung, Informationsdichte und außertextliche Bezüge, Leseführung, Sprache, textsortenspezifische Anforderungen), die von ‚Higher Order Concerns‘ zu ‚Later Order Concerns‘ abgestuft sind (Reigstad & McAndrews, 1984). Auf jeder Schicht treten typische Probleme auf, die sich erfassen lassen und denen jeweils eigene Lösungsoptionen zugeordnet werden können.

3 Beschreibung des Lehrkonzepts und der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung ‚Wissenschaftliches Schreiben in der Neuesten Geschichte‘ richtet sich an Studienanfänger*innen und Studierende im Grundstudium und umfasst mehrere parallel verlaufende Lehrebenen: Neben Schreiblehre und E-Learning werden wissenschaftspropädeutische und fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt. Die Schreiblehre als zentrale Ebene des Seminars umfasst sechs Schreibaufgaben. Diese sind miteinander verknüpft, sodass am Ende des Seminars aus einigen Teilen dieser kürzeren Texte eine Seminararbeit zusammengestellt werden kann. Alle Schreibaufgaben beziehen sich auf ein fachwissenschaftlich-inhaltliches Thema.

Die Studierenden erlernen in der Lehrveranstaltung die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens und verbessern ihre Fähigkeiten im Verfassen wissenschaftlicher Texte durch mehrere unterschiedliche Schreibaufgaben. Sie lernen mit dem Bietschhorn-Modell ein Analyseraster kennen, das zwar der Textdiagnose dient, dessen sechs aufeinander aufbauende Schichten jedoch sehr gut die schreibdidaktischen Ebenen eines wissenschaftlichen Textes veranschaulichen (Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2014). Auf diese Weise erlangen die Studierenden neben Wissen zum Schreibprozess Kenntnisse über den Aufbau, über die Funktionen sowie über die Elemente von wissenschaftlichen Texten. Gleichzeitig erlernen oder vertiefen die Studierenden den Umgang mit der E-Learning-Plattform Moodle.

Die folgenden Schreibaufgaben werden in der genannten Reihenfolge von den Seminararteilnehmer*innen bearbeitet: Die Studierenden schreiben eine Rezension, analysieren eine politische Rede, verfassen eine Einleitung, legen ein schreibdidaktisches Glossar an, d.h. sie verfassen zu einem zentralen Begriff eine um die Punkte Definition, Erklärung und Beispiel erweiterte Begriffsbestimmung, verfassen einen Essay und schreiben ein abschließendes Fazit. Für einige der Aufgaben wird Material bereitgestellt, für die Rezension wird ein für das fachwissenschaftliche Thema zentraler Aufsatz zur Verfügung gestellt. Probleme, die die Studierenden bei der Durchführung der Schreibaufgaben hatten, werden in der folgenden Seminarsitzung im Plenum besprochen. Während der Seminarsitzungen ist Zeit für den Schreibprozess eingeplant. Des Weiteren werden in der Präsenz kleine Schreibübungen, vornehmlich Freewriting und Brainstorming zum Clustern der Inhalte, durchgeführt.

Für jede Schreibaufgabe bleiben zwei Wochen Zeit. Nach einer Woche soll über die E-Learning-Plattform Moodle der Text zum ersten Mal eingereicht werden. Dieser Text erhält dann ein Online-Feedback von der Textographin. Im Rahmen der Studie werden zudem vergleichend Face-to-Face-Feedback-Gespräche von ihr geführt. Der Text soll von den Studierenden auf der Grundlage der Hinweise nochmals überarbeitet werden, um eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen anzuregen und um ein Tiefenlernen zu erreichen. Damit fördert das Lehrkonzept zudem gezielt ein kontinuierliches Selbststudium im Verlauf des Semesters. Der überarbeitete Text soll eine Woche später endgültig abgegeben werden. Dieser Text wird vom Dozenten bewertet – allerdings nur als Rückmeldung über den Leistungsstand und nicht zur Benotung einer Prüfungsleistung. Für die Abgabe der Arbeitsergebnisse werden feste Termine vorgegeben.

Das Feedback zu den Texten erfolgt ausschließlich durch die Textographin, die dieses selbstständig auf der Grundlage ihrer Schulung durchführt. Die Schulung und somit auch das Feedback basiert auf dem Response-Verfahren (Elbow & Belanoff, 1989; Karsten, 2009; Sommers, 1982). Die Eingabe der Feedback-Hinweise erfolgt über das Tool ‚Aufgabenabgabe‘ bei Moodle. Hier wird der Text in einem pdf-Editor kommentiert. Dabei ist es möglich, Hinweise neben den entsprechenden Textstellen zu geben oder einen längeren Kommentartext unter der Schreibaufgabe zu verfassen. Die Textographin gibt in ihren Online-Kommentaren Hinweise vornehmlich auf textbezogene Probleme und Ungenauigkeiten – jedoch verbessert sie die Texte nicht. Der Verfasser muss selbst die Probleme erkennen, diese verstehen und selbstständig nach Lösungsoptionen suchen, um daraufhin den Text zu überarbeiten und in Teilen neu zu formulieren. Dieser Prozess fördert das Tiefenlernen sowie ein besseres Verständnis für das wissenschaftliche Schreiben. Die Textographin, die zugleich als E-Tutorin geschult ist, steht zudem für technische Fragen zur Verfügung.

4 Forschungsfragen

Das Lehrforschungsprojekt verfolgt mehrere Fragestellungen, um das Lehrkonzept kritisch reflektieren zu können. Zunächst wird die Umsetzung des Textfeedbacks betrachtet: War dieses für die Studierenden verständlich? Damit eng verknüpft ist die Frage, wie die Studierenden die Kompetenz der Textographin einschätzen und ob sie die Kommilitonin in ihrer Beratungsfunktion akzeptieren. Weiter werden die Motivation sowie der Lernertrag, die aus dem Textfeedback resultieren, in den Blick genommen, indem die Selbsteinschätzung der Studierenden zu diesem Punkt thematisiert wird. Eine zentrale Fragestellung des Artikels ist, ob das Textfeedback die Studierenden zur Reflektion über ihren Text anregt und damit ein Tiefenlernen ermöglicht. Ein Vergleich von Online-Feedback mit Face-to-Face-Feedback-Gesprächen versucht, genauer Vor- und Nachteile der beiden Varianten zu erfassen, und fragt konkret zum einen nach technischen Problemen, zum anderen nach dem organisatorischen Aufwand. Des Weiteren interessieren die Einstellungen zu und die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrkonzept sowie deren Bewertung des Verhältnisses von theoretischer Schreiblehre und praktischem Schreiben.

5 Methode

Neben quantitativen Daten, die mittels Fragebogen erhoben wurden, fanden ein Einzelinterview sowie ein Gruppeninterview statt, um qualitative Aussagen zu den Forschungsfragen zu erhalten (Baur & Blasius, 2014; Bortz & Döring, 2016; Hussy, Schreier, Echterhoff, 2013; Porst 2014). Zunächst erfolgt eine Beschreibung des Samples. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die geringe Datengrundlage weder generelle noch repräsentative Aussagen zulässt. Daher können im vorliegenden Artikel lediglich Tendenzen beschrieben und mit der gebotenen Zurückhaltung interpretiert werden.

An der Lehrveranstaltung nahmen zu Beginn des Semesters noch 22 Studierende teil. Nach einigen Seminarsitzungen etablierte sich ein Kern von acht Studierenden, gegen Ende des Semesters besuchten nur noch sechs Teilnehmer*innen regelmäßig das Seminar. Das Profil der befragten Teilnehmer*innen ist den Ergebnissen der Veranstaltungsevaluation

der Universität Paderborn entnommen. Vier Studentinnen und zwei Studenten haben an der Evaluation teilgenommen, die gegen Ende des Semesters durchgeführt wurde. Von den sechs Teilnehmer*innen befanden sich vier Studierende im zweiten Semester, jeweils ein Studierender im ersten bzw. fünften Fachsemester. Das Alter wurde nicht erhoben. Alle Studierenden belegten das Fach Geschichte im Zwei-Fach-Bachelor.

Der allgemeine Fragebogen der Veranstaltungsevaluation wurde durch zusätzliche Fragen zum Textfeedback erweitert. Diese Fragen ergänzten und kontrollierten die Daten, die mit einem weiteren Fragebogen erhoben wurden, der nach jedem Textfeedback von den Studierenden ausgefüllt wurde. Insgesamt wurden 27 Fragebögen erfasst. Größtenteils stimmt der Kreis der Befragten mit dem der Veranstaltungsevaluation überein. Da aber in den ersten Semesterwochen, wie erwähnt, eine Fluktuation unter den Studierenden zu verzeichnen war, sind die beiden Gruppen nicht identisch. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden nach jedem Feedback einen Fragebogen ausgefüllt haben, sodass von einigen Teilnehmenden mehrere Fragebögen vorliegen, allerdings zu unterschiedlichen Schreibaufgaben. Nicht jeder Teilnehmende hat alle Fragebögen zu jeder Schreibaufgabe beantwortet, weil von den sechs gestellten Schreibaufgaben nur vier verbindlich zu erledigen waren. Zu den einzelnen Schreibaufgaben liegen daher jedoch differenzierte Ergebnisse vor, die in die Analyse einbezogen werden können. Mittels einer fünfstufigen Skala wurde die Zustimmung zu elf verschiedenen Aussagen abgefragt. Um einen Mittelwert zu berechnen, wurde die Option „Stimme voll und ganz“ mit dem Wert 5 und „Stimme überhaupt nicht zu“ mit dem Wert 1 codiert. Von den 27 Fragebögen beziehen sich 21 auf das Online-Feedback, sechs Fragebogen erfassen als Gegenprobe die durchgeführten Feedback-Gespräche.

Zusätzlich wurden die Daten aus den Fragebogenevaluationen durch Interviews validiert und somit durch qualitative Aussagen ergänzt. Je ein Einzelinterview wurde mit einem*r Student*in sowie mit der Textographin durchgeführt. An einem Gruppeninterview in Form eines Evaluationsgespräches nahmen in der letzten Seminarsitzung sechs Studierende teil. In die Analyse der Lehrveranstaltung fließen zudem frei vermerkte Beobachtungen des Dozenten ein: Notizen zu Problemen, Unklarheiten, gelungenen Interventionen sowie zu guten und schlechten Erfahrungen können zur Auswertung herangezogen werden. Ergänzend werden die Erfahrungen der Textographin erfasst, um das Lehrkonzept aus einer zusätzlichen Perspektive erfassen zu können.

Zur Auswertung wurden die erhobenen Daten in ein Tabellenkalkulationsprogramm übertragen und die Mittelwerte berechnet. Bei der geringen Datengrundlage wurden bei der Darstellung der Ergebnisse die absoluten Zahlen beibehalten, weil Prozentangaben den Aussagegehalt verfälschen würden.

6 Ergebnisse und Diskussion

6.1 Umsetzung des Textfeedbacks durch die Textographin

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Studierenden die Durchführung des Textfeedbacks für gelungen halten: Zu einem sehr großen Teil stimmten die Befragten den beiden Aussagen zu, dass das online durchgeführte Feedback sowohl verständlich ($M = 4,2$)

als auch konstruktiv ($M = 4,4$) erfolgt sei. Diese Einschätzung trifft ebenso für die Feedback-Gespräche zu (beide $M = 4,3$).

Online-Feedback (N= 21)	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme teilweise zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Mittelwert
Das Feedback war verständlich.	10	8	2	1	0	4,2
Das Feedback war konstruktiv.	13	6	1	1	0	4,4

Tab. 1: Umsetzung des Online-Textfeedbacks.

Die Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation bestätigen die Akzeptanz der Textographin. Die Aussage, die Textographin habe ihre Aufgabe erfüllt, erhielt breite Zustimmung: Auf der Skala mit den beiden Polen „trifft überhaupt nicht zu“ = 1 und „trifft vollständig zu“ = 5 liegt der Mittelwert bei dieser Frage bei 4,5. Die hypothetische Frage, ob ein Textfeedback vom Dozenten mehr geholfen hätte, ergab eine teilweise Zustimmung ($M = 3,2$). Aus diesen Werten lassen sich neben der Akzeptanz der Textographin die ihr von den Kommilitonen*innen zugesprochene Kompetenz ableiten, das Feedback fachgerecht durchführen zu können. Auch die Angabe der meisten Studierenden, nur wenig Anspannung beim Feedback verspürt zu haben, deutet auf eine breite Akzeptanz der Textographin hin ($M = 1,7$).

In der freien Eingabe der Veranstaltungsevaluation wurde das verständliche und motivierende Online-Feedback der Textographin hervorgehoben. Diese Einschätzung geht zudem aus dem Einzelinterview hervor, wonach das Feedback als kompetent, positiv, gut annehmbar und motivierend empfunden wurde. Weiter wurde von der Interviewten angemerkt, dass ein bestätigendes Feedback der Textographin eine gewisse Freude hervorgerufen habe, während Aspekte des Textes, die stärker kritisiert worden seien, hingegen keine Auswirkung auf ihre Gemütslage gezeigt hätten, da der Ton der Kritik passend gewählt worden sei.

Entgegen der Erwartung überrascht der deutliche Befund auf die Frage nach bisherigen Feedback-Erfahrungen: Für viele Studierende ist es nicht ungewöhnlich, Feedback auf ihre Texte von Kommilitonen*innen zu bekommen. Der Mittelwert bei der Auswertung aller Fragebögen liegt bei der Beantwortung dieser Frage bei 1,6 und deckt sich mit der Kontrollfrage aus der Veranstaltungsevaluation ($M = 1,7$), wobei 1 wiederum mit „Stimme überhaupt nicht zu“ codiert ist. Demnach kann der Einsatz einer geschulten Textographin an die bereits von vielen Studierenden praktizierte Gewohnheit anknüpfen, Texte Kommilitonen*innen zur Lektüre zu geben, um Feedback zu erhalten. Das Textfeedback einer Textographin erfolgt dann hingegen systematischer und auf einem fachkundigeren Niveau.

6.2 Motivation, Reflexion und Lernertrag bei den Studierenden

Die Feedback-Schleifen im Schreibprozess dienen der Reflexion über den selbst verfassten Text. Durch nochmaliges Überarbeiten findet eine intensive Auseinandersetzung statt und dies fördert ein Tiefenlernen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. Für den Lernprozess der Studierenden ist es aus diesem Grund wichtig, dass das Feedback zur Überar-

beitung des Textes motiviert. Die Motivation hängt zu einem großen Teil von einem kompetent durchgeführten Textfeedback ab – die bisherige Auswertung attestiert für die beschriebene Lehrveranstaltung ein verständliches und konstruktives Textfeedback durch die Textographin, das sicherlich zugleich motivierend gewirkt hat.

Online-Feedback	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme teilweise zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Mittelwert
Das Feedback motiviert mich für die Überarbeitung des Textes. (N = 20)	10	2	5	3	0	3,9
Durch das Feedback habe ich mich noch einmal intensiv mit dem Text befasst. (N = 18)	6	8	4	1	0	4,1
Das Feedback war hilfreich für zukünftige Schreibarbeiten. (N = 19)	6	13	0	0	0	4,3

Tab. 2: Motivation und Lernertrag Online-Textfeedbacks.

Der Mittelwert von 3,9 für das Online-Feedback (N = 20) und der Mittelwert von 4 für das Feedback-Gespräch (N = 6) auf die Frage, ob das Feedback für die Überarbeitung motiviert, zeigt eine tendenzielle Zustimmung der Studierenden zu dieser Aussage und verifiziert damit die Annahme. Der Mittelwert 3,8 der entsprechenden Kontrollfrage der Veranstaltungsevaluation (N = 6) bescheinigt ergänzend die motivierende Wirkung, die für die Studierenden vom Textfeedback der Textographin ausging.

Auf die Frage, ob durch das Feedback eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text stattfand, äußerten sich zwei Drittel der Befragten bezüglich des Online-Feedbacks zustimmend (M = 4,1). Demnach hat das Online-Feedback sowohl zur Überarbeitung motiviert als auch zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text geführt. Eine Reflexion über den eigenen Text dürfte stattgefunden und damit einen Ansatz zum Tiefenlernen geboten haben. Allerdings müssen beim Feedback-Gespräch bei diesem Aspekt Abstriche gemacht werden, der Mittelwert liegt hier bei 3. Die Studierenden stimmen demnach nur teilweise zu, dass sie sich nach dem Feedback intensiv mit dem Text befasst haben. Zudem haben nur drei von sechs Befragten die Frage beantwortet. Diese beiden Sachverhalte hängen sehr wahrscheinlich damit zusammen, dass der Fragebogen nur kurze Zeit nach dem Feedback-Gespräch ausgefüllt wurde. Anders als beim Online-Feedback, das bereits einen Tag vor der Befragung eingesehen werden konnte, war nach dem Feedback-Gespräch keine Gelegenheit gegeben, sich intensiver mit dem Text auseinanderzusetzen. Folglich blieb eine Stellungnahme zu dieser Frage aus. Hier liegt ein Fehler in der Datenerhebung vor, da der Erhebungszeitpunkt falsch gewählt wurde.

Der Hinweis eines Studierenden auf einem der Fragebögen, es wäre hilfreich gewesen, den verfassten Text nach dem persönlichen Gespräch zurückzubekommen, inklusive der von der Textographin gemachten Anmerkungen, widerspricht der Zielsetzung des Feed-

back-Gesprächs. Im Gespräch sollte lediglich auf problematische Textstellen und Verbesserungsoptionen hingewiesen werden, sodass die nochmalige eigene intensive Auseinandersetzung auf Basis dieser mündlich gemachten Hinweise einen Lernprozess anstößt.

Neben dem Befund, dass viele der Studierenden den Text intensiv bearbeitet haben, zeigt die Frage, ob das Feedback für zukünftige Schreibarbeiten hilfreich war, dass eine Reflektion über den Text erfolgt ist: Alle Befragten stimmten dieser Aussage entweder voll und ganz oder eher zu ($M = 4,3$). Die Erkenntnis der Studierenden, dass das durch das Feedback Erlernte hilfreich und von Bedeutung für das zukünftige Schreiben ist, setzt eine Reflektion über den eigenen Schreibprozess voraus. Das Einzelinterview deutet außerdem an, dass bei nicht klar formulierten Feedback-Hinweisen ebenso ein Reflexionsprozess einsetzte. Eine Befragte erläuterte, dass sie in diesem Fall selbstständig versucht habe, zu eruieren, was mit den Hinweisen gemeint sein könnte, um auf dieser Basis nach Lösungsoptionen zur Überarbeitung des Textes zu suchen. Ferner ist dem Einzelinterview die reflektierende Einschätzung zu entnehmen, dass die Befragte nach dem Feedback-Hinweis, der sie auf unpassende umgangssprachliche Formulierungen in einem der ersten Texte aufmerksam gemacht habe, bei späteren Schreibaufgaben auf diesen Aspekt geachtet habe. Auch weitere am Text aufgezeigte Unstimmigkeiten seien ihr erst durch das Feedback bewusst geworden und hätten einen Lernprozess angeregt. Ganz konkret wies die Interviewpartnerin in diesem Zusammenhang auf den hohen Lernertrag bei der Schreibaufgabe hin, die das Verfassen eines Essays einforderte. Insgesamt bilanzierte die Befragte, eine bewusste Einstellung zum Schreiben gewonnen zu haben. Sie gehe daher davon aus, Schreibprozesse zukünftig organisierter und geplanter erledigen zu können. Abschließend regte sie an, dass es in mehr Seminaren die Möglichkeit geben müsste, Texte zu schreiben, die in gleicher Form, wie es durch die Textographin durchgeführt wurde, Feedback erhalten sollten.

Das Evaluationsgespräch mit der gesamten Seminargruppe von sechs Teilnehmer*innen ergab, dass sowohl Ideen entstanden als auch ein Bewusstsein dafür geschaffen worden sei, auf welche Aspekte beim Schreiben zukünftiger wissenschaftlicher Texte zu achten sei. Ob aber das wissenschaftliche Schreiben nach dem Seminar besser geworden sei, war für die Gruppe nicht eindeutig zu beantworten. Dafür sei das Seminar sowie die Zeit nach der Schreiblehre zu kurz gewesen, um Verbesserungen an sich selbst feststellen zu können. Erst weitere in Zukunft zu schreibende Seminararbeiten und deren Bewertung könnten dazu Aufschluss geben. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Studierenden, die sich vorwiegend noch im Grundstudium befinden, im gegebenen Fall noch gar nicht einschätzen können, ob ihr wissenschaftliches Schreiben besser wird. Sie sind gerade erst dabei herauszufinden, was gutes wissenschaftliches Schreiben in der Geschichtswissenschaft überhaupt ist – sie haben noch keine Expertenperspektive auf ihre Texte, die es bräuchte, um diese Frage tiefgründig zu beantworten.

6.3 Vergleich, technische Probleme und organisatorischer Aufwand bei den Feedback-Varianten

Zur Forschungsfrage, welche Form des Textfeedbacks – Online-Feedback oder Feedback-Gespräch – die Studierenden als hilfreicher erachteten, liegt kein eindeutiger Befund vor. Die entsprechende Frage („Das Onlinefeedback auf meinen Text war für mich hilfreicher als das Feedbackgespräch“) sowie die Kontrollfrage („Ein Feedbackgespräch hilft mir mehr

als ein Onlinefeedback“) in der Veranstaltungsevaluation erreichen beide den Mittelwert 3. Demnach lässt sich nicht feststellen, welche Form des Textfeedbacks favorisiert wurde. Allerdings muss die geringe Datengrundlage, insbesondere für das Feedback-Gespräch, bei der Bewertung dieses Gesichtspunktes berücksichtigt werden.

Bei einer vergleichenden Bewertung der beiden Varianten des Textfeedbacks sind die Rahmenbedingungen von Bedeutung: Die für das Online-Feedback verwendete Technik muss einfach zu bedienen sein und reibungslos funktionieren, um die Durchführung des Textfeedbacks nicht zu beeinträchtigen. Ebenso sollte der organisatorische und zeitliche Aufwand für das Feedback-Gespräch in Grenzen gehalten werden. Bei der Online-Technik wurden Probleme erwartet: Zum einen wurden individuelle Schwierigkeiten im Umgang mit der für manche der Studierenden unbekanntem E-Learning Plattform Moodle sowie allgemeine Probleme bei den Einstellungen der Online-Kommunikation befürchtet. Die Annahme, technische Schwierigkeiten könnten den Ablauf des Feedback-Prozesses stören, traf laut Einschätzung der Studierenden nicht zu. Der größte Teil der Befragten stimmte der Aussage, dass die Abgabe des Textes zum Online-Feedback technisch überfordert, nicht zu ($M = 1,6$). Zudem stimmten die Studierenden der Kontrollaussage in der Veranstaltungsevaluation zu, dass der Umgang mit Moodle kein Problem darstelle ($M = 4,4$). Der Mittelwert bei der Frage nach technischen Problemen beim Online-Feedback liegt bei nur 1,3. Dieser Wert widerspricht allerdings den Beobachtungen des Autors, denn bei den ersten beiden Schreibaufgaben waren die Einstellungen der Online-Abgabe nicht richtig konfiguriert, was zu diversen Komplikationen führte. Scheinbar fielen diese Probleme jedoch bei der Bewertung durch die Studierenden nicht ins Gewicht. Lediglich eine Anmerkung auf einem der Fragebögen weist auf technische Schwierigkeiten beim Abgabeprozess hin. An anderer Stelle wurde angemerkt, dass das Online-Feedback relativ spät erfolgt sei. Neben Optimierungspotential bei der technischen Organisation des Online-Feedbacks könnte diese Anmerkung allerdings ebenso auf eine verspätete Abgabe hindeuten. Eine Auskunft aus dem Einzelinterview bestätigt hingegen wiederum einerseits die Zufriedenheit mit dem Ablauf des Online-Feedbacks und verneint andererseits technische Probleme.

Bei der Bewertung des Feedback-Gesprächs wurde erwartet, dass die Studierenden zeitliche Schwierigkeiten haben könnten, den Gesprächstermin wahrzunehmen. Dementgegen stimmten fast alle Befragten zu, dass die vereinbarten Termine in ihren Stundenplan passten ($M = 4,3$). Zudem wurde der Aussage, dass die rund zehnminütigen Gespräche zu lange dauerten, überhaupt nicht zugestimmt ($M = 1,3$). Die geringe Anzahl von nur sechs Feedback-Gesprächen, die von der Textographin durchgeführt werden konnten, deutet allerdings auf organisatorische Probleme bei dieser Feedback-Variante hin. Diese waren zum einen durch die Fluktuation unter den Studierenden in den ersten Wochen bedingt, sodass einige der Studierenden nicht zu den per Email vereinbarten Terminen erschienen und demnach auch später nicht mehr zur Verfügung standen. Zum anderen fielen bei einer anderen Schreibaufgabe die Termine für das Feedback-Gespräch in eine Ferienwoche, sodass die Gespräche nicht stattfanden.

6.4 Allgemeine Auswertung und Zufriedenheit mit dem Textfeedback

Insgesamt lassen sich an dem überwiegend geäußerten Wunsch nach mehr Seminaren mit Textfeedback ($M = 4,3$) bei den Studierenden die Zufriedenheit, die Akzeptanz und ein Verständnis für die Bedeutung und den Nutzen von Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin herauslesen. Auch die gute Bewertung des Verhältnisses zwischen Lernerfolg und Zeitaufwand ($M = 4,2$) deutet auf Zufriedenheit und Akzeptanz seitens der Studierenden für das Lehrkonzept hin. Konkrete Verbesserungsvorschläge der Studierenden, die der freien Eingabe der Veranstaltungsevaluation zu entnehmen sind, beziehen sich weniger auf das Textfeedback, sondern auf die fachwissenschaftlich-inhaltliche Ebene. Hier wurde gewünscht, im Seminar besprochene Inhalte schriftlich zu fixieren und zugänglich zu machen. Lediglich ein allgemeiner Hinweis auf die Verbesserung der Organisation knüpft an das bereits angesprochene Optimierungspotential auf der organisatorischen Ebene an.

Das Evaluationsgespräch mit der Gruppe ergab ferner, dass die Erwartungen der Studierenden an das Seminar weitgehend erfüllt worden seien, da die grundsätzlichen Schritte zum Schreiben einer Hausarbeit systematisch erlernt worden seien. Des Weiteren beurteilte die Gruppe mit Blick auf die Arbeitsbelastung übereinstimmend die Leistungsanforderungen für eine Teilnahme am Seminar als vergleichsweise umfangreich. Jedoch empfand die Gruppe den Arbeitsaufwand als nicht übertrieben hoch, weil das wissenschaftliche Schreiben als eine wichtige Schlüsselkompetenz im Studium erachtete wurde, die ein entsprechend höheres Arbeitspensum rechtfertige.

Die Gruppe schlug zudem vor, noch mehr kleinere Schreibübungen in das Seminar einzubinden. Dabei seien neben Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben mehr kreative Schreibübungen gewünscht. Demgegenüber müsse keine Seminarzeit für die umfangreicheren Schreibaufgaben eingeplant werden, da die Seminargruppe übereinstimmend meinte, größere Schreibaufgaben könnten besser zu Hause erledigt werden. Auf die Nachfrage, ob lediglich einmal im Semester Textfeedback auf eine umfangreiche Schreibaufgabe oder mehrmals im Semester Feedback auf verschiedene kürzere Texte erwünscht sei, antwortete die Gruppe, das Textfeedback auf mehrere, für sich abgeschlossene Schreibaufgaben könne genauso wie das Feedback durch die Textographin beibehalten werden.

6.5 Verhältnis von Schreiblehre und Schreibpraxis

Neben der Evaluation des Textfeedbacks wurde zugleich die Zielsetzung des Lehrkonzepts, Schreibdidaktik neben den fachwissenschaftlichen Inhalten stärker in das Seminar zu integrieren, in den Blick genommen. Neben Einsichten über Umfang und Verständlichkeit der Schreibaufgaben interessierte die Einschätzung der Studierenden zum Verhältnis von theoretischer Schreibdidaktik und Schreibpraxis sowie von Schreiblehre und fachwissenschaftlichem Inhalt. Die Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation auf die Fragen zur Länge ($M = 3,2$) sowie zur Anzahl ($M = 2,8$) der zu bearbeitenden Schreibaufgaben ergaben keinen eindeutigen Befund. Die Mittelwerte belegen eine nur teilweise Zustimmung. Nach Ansicht der Studierenden wurden weder zu viele noch zu wenige Schreibaufgaben gestellt. Ebenso beurteilten sie den Umfang der Schreibaufgabe als nicht zu lang und nicht zu kurz. Diese Werte sowie die Bestätigung der Aussage, die Formulierung der Aufgabenstellung

sei verständlich ($M = 4$), lässt den Schluss zu, dass Umfang und Design der Schreibaufgaben keine Veränderungen erfordern. Eine Stellungnahme aus dem Evaluationsgespräch mit der Seminargruppe hielt einen detaillierten Erwartungshorizont zu den Aufgabenstellungen für wünschenswert.

Die Gesprächspartnerin des Einzelinterviews beurteilte die theoretische Schreiblehre als hilfreich. Auf die Frage, ob noch mehr und häufigeres Schreiben zum Einüben der wissenschaftlichen Schreibkompetenz besser gewesen wäre, entgegnete sie, dass sie bei der Bearbeitung der praktischen Schreibaufgaben gut ausgelastet gewesen sei, da recht viel geschrieben werden musste – nicht nur zu Hause, sondern auch im Seminar. Das Verhältnis von Theorie und Schreibpraxis bewertete sie als gut passend. Ebenso bezog sie Stellung zu Anzahl und Umfang der Schreibaufgaben: Ihrer Ansicht nach haben weniger, dafür längere Schreibaufgaben Vor- und Nachteile. Zudem brachten ihrer Meinung nach die verschiedenen Textsorten eine Einarbeitung in das inhaltliche Thema aus unterschiedlichen Perspektiven mit sich.

6.6 Erfahrungen der Textographin

Ein Interview mit der Textographin ergab aus einer weiteren Perspektive zusätzliche Aufschlüsse über den Einsatz des Textfeedbacks im Rahmen der durchgeführten Lehrveranstaltung sowie über die Gestaltung des Lehrkonzepts. Bei der ursprünglichen Teilnehmerzahl von 22 Studierenden hatte die Textographin einen viel höheren Zeitaufwand für das Textfeedback erwartet und entsprechend mehr Zeit eingeplant. Bei der tatsächlichen Anzahl von rund sechs bis acht Teilnehmer*innen, die regelmäßig ihre Texte einreichten, sei es ihr jedoch möglich gewesen, beim Feedback mehr in die Tiefe zu gehen. Ein detailliertes Feedback, wie es bei diesen wenigen Textabgaben habe geschehen können, wäre bei einer größeren Seminargruppe, die weitaus mehr Texte produzierte hätte, nicht möglich gewesen. Die niedrige Teilnehmerzahl empfand sie daher als passend, eine gering höhere Anzahl an Seminarteilnehmern und der damit verbundene Arbeitsaufwand wäre auch noch gut zu bewältigen gewesen, so die Einschätzung der Textographin. Zudem hatte die Textographin erwartet, dass die Ausführung des Feedbacks über den in die E-Learningplattform Moodle integrierten pdf-Editor besser funktioniert hätte.

In ihrer Rolle als Textographin verstand sich die Befragte als Unterstützerin, die nicht anleitend den Weg für eine Lösung vorgibt. Sie habe sich als eine den Mitstudierenden gegenüber offene Kommilitonin gesehen, die die unterschiedlichen Schreibtypen bei ihrem Feedback beachtet habe. Sie habe sich auf einer Ebene mit den Studierenden gefühlt, jedoch habe sie die Einblicke in die Struktur des Lehrkonzepts und ihren Erfahrungs- und Wissensvorsprung nutzen können, um den Feedbackempfängern Ausblicke auf mögliche Optionen zur Verbesserung ihrer Texte zu geben.

Die Beziehung zu den Seminarteilnehmern*innen bewertete die Textographin zwar nicht als distanziert, dennoch schätzte sie ihre Verbindung zu den Studierenden entfernter ein als es möglich sei, wenn man selbst am Seminar teilnimmt. Obwohl ein Austausch über die Texte stets angeboten wurde, wäre eine stärkere Präsenz der Textographin durch noch häufigere Anwesenheit in den Seminarsitzungen als dies tatsächlich erfolgt sei, sicherlich förderlich gewesen, um eine engere Beziehung zur Seminargruppe aufzubauen. Dies hätte bei der Umsetzung des Textfeedbacks zusätzlich geholfen.

Die Textographin habe sich in ihrer Rolle wohlgefühlt, so ihre Auskunft, denn es habe ihr Freude bereitet, ihre Hilfe an der Schnittstelle zwischen Dozent und Studierenden anzubieten und ihr Erfahrungswissen weiterzugeben. Zudem habe sie das positive Feedback der Studierenden als motivierend erlebt. Gleichzeitig habe sie sich kompetent gefühlt, Feedback auf Texte zu geben. Durch die sehr hilfreichen Anleitungen, die sie während der TextographInnen-Schulung erhalten habe, sei sie auf der theoretischen Ebene sehr gut vorbereitet gewesen. Bezüglich der konkreten Formulierung des Feedbacks, welches keine Vorgaben machen sollte, sondern lediglich hinweisend gestaltet sein sollte, äußerte sie die Einschätzung, dass sie noch weitere Übung und Erfahrungen bräuchte, um routinierter Hinweise formulieren zu können.

Auf die Frage, welche Form des Textfeedbacks sie als hilfreicher für die Studierenden erachte, benannte die Textographin eindeutig das Online-Feedback. Zum einen sei dieses für sie einfacher durchzuführen gewesen. Zum anderen schätzte sie das Online-Feedback als effizienter und nachhaltiger ein: Die Studierenden könnten sich die Texte zu einem späteren Zeitpunkt nochmals vergegenwärtigen und die Hinweise sowie ihre Überarbeitungen anschauen, um die Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz zu verfolgen. Beim Feedback-Gespräch überwogen aus ihrer Sicht die Nachteile. Manche Studierenden verbänden mit einem persönlichen Gespräch eine Bewertung ihrer Leistung, weniger ein neutrales Feedback. Da die Studierenden keine Notizen machten, sei davon auszugehen, dass die Hinweise zum Text nicht behalten wurden. Sie habe den Eindruck gewonnen, die Studierenden ließen das Feedback über sich ergehen. Nachfragen habe es daher während der fünf- bis zehnminütigen Gespräche nicht gegeben. Folglich habe eine tiefergehende Besprechung des Textes nicht stattgefunden, so die Auskunft der Textographin.

Entgegen der Rückmeldungen der Studierenden bezüglich Umfang und Länge der Schreibaufgaben favorisierte die Textographin eine große Schreibaufgabe. Die Anforderung, ein ganzes Semester lang an einem längeren Text zu arbeiten, könne ihrer Meinung nach das Lehrkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben mit unterstützendem Textfeedback weiterentwickeln. Ebenso müsse die technische Umsetzung weiter verbessert werden. Der Einsatz des pdf-Editors, der bei der E-Learningplattform Moodle zur Verfügung stehe, ermögliche zwar, dass alle Informationen und Hinweise zum Feedback und zum Text an einem Ort von Textographin, Dozent und Studierenden abgerufen werden könnten. Dennoch erfülle der pdf-Editor nicht die Anforderungen, die eine effiziente Umsetzung eines Online-Textfeedbacks bieten müsse. Neben einer besseren Benutzerfreundlichkeit fehle es an Übersichtlichkeit.

Abschließend bilanzierte die Textographin, das Seminar habe ermöglicht, das Schreiben wissenschaftlicher Texte auszuprobieren. Mehr Seminarangebote, in denen wissenschaftliche Texte geschrieben werden, ohne direkt benotet zu werden, seien für Studierende wichtig und hilfreich, so ihr Plädoyer.

6.7 Verhältnis von Schreiblehre und fachwissenschaftlichen Inhalten

Eines der Lernziele der schreibintensiven Lehrveranstaltung war es, durch vielfältige Schreibansätze und durch mehrere, selbstständig durchgeführte Schreibprozesse eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Inhalten anzuregen.

Nach Einschätzung des Dozenten ist dies jedoch nur teilweise bei einzelnen Studierenden gelungen.

Im Einzelinterview ergab sich die Frage, ob das gleichzeitige Erlernen von fachwissenschaftlichem Inhalt bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe nicht überfordert habe. Die Befragte verneinte dies. Wenn dies bei anderen Studierenden der Fall gewesen sein sollte, dann am ehesten zu Beginn des Seminars. Hier seien tatsächlich beide Lerninhalte, Schreibdidaktik und Fachwissen, neu gewesen. Habe man jedoch die bereitgestellten Aufsätze bearbeitet, sei schnell ein Überblick über das fachwissenschaftliche Thema möglich gewesen. Die Seminargruppe war im Evaluationsgespräch hingegen der Ansicht, mehr fachwissenschaftliche Inhalte seien erforderlich, um die Schreibaufgaben besser erledigen zu können. Im Seminar erarbeitete thematische Fachinhalte sollten zudem schriftlich festgehalten und zur Verfügung gestellt werden. Das Verhältnis von Schreiblehre und fachwissenschaftlichem Inhalt sollte daher zu Gunsten letzterem angepasst werden, so ein Fazit der Seminargruppe.

Die Textographin gab an, dass bei der praktischen Umsetzung des Feedbacks manchmal Schwierigkeiten aufgetaucht seien, weil ihr als Textographin nicht immer die fachwissenschaftlichen Inhalte bekannt gewesen seien, sodass sie teilweise Probleme gehabt habe, die Textstruktur und einzelne fachbezogene inhaltliche Textpassagen adäquat zu bewerten. Dieser Aspekt bestätigt nochmals den Ansatz, TextographInnen aus dem jeweiligen Fach heranzuziehen, weil hier das fachliche Vorwissen stärker vorhanden ist als bei Writing Fellows oder Peer-Tutor*innen. Zudem lässt sich daraus schlussfolgern, dass die Textographin durchgängig am Seminar teilnehmen sollte, um einen besseren Einblick in die fachwissenschaftlichen Inhalte zu erhalten. Dieser Gesichtspunkt ist für ein kompetentes Feedback nicht zu unterschätzen. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ließe sich eine Textographin auch in eine reguläre fachwissenschaftliche Lehrveranstaltung ohne expliziten schreibdidaktischen Fokus integrieren.

7 Zusammenfassung

Die ausgewerteten Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass das Textfeedback verständlich und konstruktiv war. Das Feedback, das vielfach als hilfreich für zukünftige Schreibaufgaben eingeschätzt wurde, motivierte die Studierenden zur Überarbeitung des Textes und erreichte dadurch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text. Es kann also davon ausgegangen werden, dass eine Reflexion über den Text stattgefunden hat und damit ein Tiefenlernen ermöglicht wurde. Damit kann der Einsatz von Online-Textfeedback und Feedback-Gesprächen im Rahmen des schreibintensiven Seminars grundsätzlich als positiv bewertet werden. Allerdings liegt kein eindeutiger Befund vor, welche Form des Textfeedbacks von den Studierenden favorisiert wurde und als hilfreicher einzustufen ist.

Entgegen befürchteter technischer Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Online-Textfeedbacks zeigt die Auswertung der Fragebögen, dass die Studierenden nicht mit der Textabgabe auf der E-Learning-Plattform Moodle überfordert waren. Obwohl es zu keinen gravierenden technischen Problemen kam, kann dennoch die technische Umsetzung des

Online-Feedbacks durch eine intuitiver zu bedienende Benutzeroberfläche optimiert werden. Eine Bewertung der Feedback-Gespräche fällt schwer, da die geringe Datengrundlage keine validen Aussagen zulässt.

Die positive Evaluation des Textographinnen-Einsatzes, die gute Bewertung des Verhältnisses zwischen Lernerfolg und Zeitaufwand für die Lehrveranstaltung insgesamt sowie der Wunsch, Textfeedback in mehr Seminare einzubeziehen, lassen eine Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrkonzept erkennen. Das dem Lehrkonzept zu Grunde gelegte Verhältnis von theoretischer Schreiblehre und praktischem Schreiben wurde als passend beurteilt. Die Anteile im Lehrkonzept von Schreiblehre und fachwissenschaftlichem Inhalt sollten jedoch zu Gunsten des letzteren verändert werden, um auf der Grundlage breiterer fachwissenschaftlicher Kenntnisse, die Schreibaufgaben besser bewältigen zu können.

Der Einsatz einer Textographin, die in einer schreibintensiven Lehrveranstaltung Online-Textfeedback durchführt, stellt für die Hochschuldidaktik im Rahmen einer fachsensiblen Schreiblehre ein qualitätsverbesserndes Beratungs- und Betreuungskonzept dar. Das regelmäßige Online-Feedback einer geschulten, mit den fachlichen Anforderungen vertrauten Textographin ermöglicht einen Austausch über die wissenschaftlichen Texte mit den Studierenden. Das Beratungsangebot auf Augenhöhe fördert die Reflexion der Studierenden über ihre Texte sowie über ihren Schreibprozess. Die nach dem Feedback erfolgte Überarbeitung des Textes führt tatsächlich zu einem vertiefenden Lernprozess.

Das Lehrkonzept reduziert durch den Einsatz von Online-Textfeedback zum einen den Aufwand, der mit der Abgabe von Texten auf Papier verbunden ist. Online-Textfeedback kann die Anzahl der Rückmeldungen erhöhen, weil einige organisatorische Schritte wegfallen. Zum anderen sinkt durch das Feedback von einer Textographin die Schwelle, Texte vor einer Bewertung einem kompetenten Leser zum Feedback vorzulegen. Aufgrund dieser zwei Aspekte reichen mehr Studierende Texte ein und können von einem Feedback profitieren – dies sind weitere, aus den ausgewerteten Befunden abgeleitete Thesen, die noch weiter erforscht werden müssen.

Die empirische Datengrundlage des Lehrforschungsprojekts ist nicht repräsentativ und Befunde können daher nicht verallgemeinert werden. Dennoch ist aus den aufgezeigten Tendenzen ablesbar, dass das eingesetzte Lehrkonzept in weiten Teilen funktioniert hat und bei den Studierenden auf Zuspruch gestoßen ist. Eine Übertragung des Konzepts auch auf andere Seminare bietet sich daher an. Dies wird der Autor in zukünftigen Lehrveranstaltungen umsetzen, auch um das Konzept weiterzuentwickeln. Die Studie konnte keine objektiven Daten über die Verbesserung der Textqualität erheben. Die Beantwortung der Frage, ob schreibintensive Lehre verbunden mit dem Textfeedback einer Textographin dazu führt, dass Studierende in Seminararbeiten besser abschneiden, bleibt künftigen Forschungen überlassen.

Literatur

AWPT-Forschungsgruppe (2015). Mit Überarbeitung zum perfekten Text - aber wie? Eine Analyse zur Qualitätsverbesserung studentischer Exzerpte im Kontext eines schreibintensiven Seminars. Zeitschrift Schreiben. Online verfügbar unter <http://zeitschrift->

- schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/awpt_ueberarbeiten.pdf [letzter Zugriff am 01.09.2016].
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bazerman, C. et al. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bean, J. (2001). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing critical thinking and active learning in the classroom*: San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beaufort, A. (2005). Adapting to new writing situations: How writers gain new skills. In E. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 201–206). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond. A new framework for university writing instruction*. Logan: Utah State University Press.
- Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 153-167). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2014). Knowledge-telling und knowledge-transforming. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 87–93). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bereiter C. (1980). Development in writing. In L. Gregg & Steinberg, E. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S.73–93). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Bräuer G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. Zeitschrift Schreiben. Online verfügbar unter http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf [letzter Zugriff am 01.09.2016].
- Bräuer, G. & Schindler, K., (2013). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Stuttgart: Fillibach.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production. Toward a science of composition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Dreyfürst, S., Dieter, S. & Fassng, D. (2014). Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 321–335). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 209–229.
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.). (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Elbow, P. & Belanoff, P. (1989). *Sharing and responding*. New York: Random House.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flower, L. & Hayes, J. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 35–57). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012) *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt, WBG.
- Gruber, H. (2010). Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien. In A. Saxalber & U. Esterl (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 17–39). Innsbruck: Studien Verlag.
- Gutendorf, J. (2015). *Textfeedback zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine empirische Untersuchung von Peer-Feedback im Rahmen des „Writing Fellow Programms“ an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt an der Oder*. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/200> [letzter Zugriff am 01.09.2016].
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Randsdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. (2014). Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 58–86). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Honegger, M. (2008). Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. *Zeitschrift Schreiben*. Online verfügbar unter http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/honegger_zeigeblockade.pdf [letzter Zugriff am 01.09.2016].
- Hughes, B. & Hall, E. (Hrsg.) (2008). Rewriting across the curriculum: Writing Fellows as agents of change in WAC. *Across the Disciplines. Journal of Language, Learning, and Academic Writing* (5). Online verfügbar unter <https://wac.colostate.edu/atd/fellows/> [letzter Zugriff am 22.08.2017].
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Jablonski, J. (2006). *Academic writing consulting and WAC: Methods and models for guiding cross-curricular literacy*. New York: Hampton Press.
- Karsten, A. (2009). Response – ein dialogisches schreibpädagogisches Verfahren. In A. Karsten, (Hrsg.), *Vielfalt des Schreibens: Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung* (S. 98–102). Berlin: Lehmanns Media.
- Kellogg, R. (1999). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.

- Kellogg, R. (2014). Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 127–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kirschbaum, A. (2015). Drei Semester als Writing Fellow – ein Erfahrungsbericht. *Journal der Schreibberatung* 6, 71–77.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Schreibdidaktik* (S. 111–143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2015). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 57–83). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Kruse, O. & Jakobs, E. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, Jakobs, E. & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (2. Aufl., S. 19–34). Neuwies: Universitätsverlag Weblar.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Molitor-Lübbert, S. (1989). Schreiben und Kognition. In G. Antos & H. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 278–296). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Neupert, M. (2012). Schreibberatung durch Peer-TutorInnen – eine sinnvolle Ergänzung der universitären Lehre. *Journal der Schreibberatung*, 3, 75–81.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Reigstad, T. J. & McAndrews, D. A. (1984). *Training tutors for writing conferences*. Urbana: Clearinghouse on Reading and Communications.
- Rogers, P. (2008). The development of writers and writing abilities: A longitudinal study across and beyond the college-span. Dissertation, University of California. Santa Barbara: o.A..
- 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 (Hrsg.) *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sternglass, M. (1997). *Time to know them: A longitudinal study of writing and learning at the college level*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ulmi, M., Bürki G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Zawacki, T. & Rogers, P. (2011). A history of inquiry: The resilience of writing across the curriculum. In T. Zawacki, & P. Rogers (Hrsg.), *Writing across the curriculum: A critical sourcebook* (S. 1–10). Boston: Bedford/St. Martin's.

Autor

Dr. Martin Dröge. Universität Paderborn, Historisches Institut, Lehrstuhl für Neueste Geschichte, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Deutschland.
Email: martin.droege@upb.de



Zitiervorschlag: Dröge, M. (2017). Online-Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin im Rahmen einer schreibintensiven Lehrveranstaltung. *die hochschullehre*, Jahrgang 3/2017, online unter: www.hochschullehre.org