

# **Wie denken Lehrende über studentische Texte?**

## **Einblicke in Ziele und Erträge von Peer-Textfeedback aus der Sicht von Lehrenden im Rahmen eines fachsensiblen schreibdidaktischen Programms**

*Andrea Karsten, Universität Paderborn*

### **1. Einleitung**

Dieser Beitrag gibt erste Einblicke in die Erträge des fachsensiblen schreibdidaktischen Textograph\*innen-Programms des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. Kurz beschrieben handelt es sich bei dem Programm um eine Variante des Writing-Fellow-Ansatzes. Dessen Kern ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und studentischen Schreibberater\*innen über ein Semester hinweg im Rahmen einer spezifischen schreibintensiven Lehrveranstaltung, die mindestens zwei Schreibaufgaben enthält (Dreyfürst et al., 2018; Voigt, 2018). Textograph\*innen sind in unserem Fall Studierende, die aus demselben Fach stammen wie die Fachlehrenden, mit denen sie zusammenarbeiten. Im Kontext der ein Semester lang dauernden Zusammenarbeit sind die beiden Hauptaufgaben der Textograph\*innen, den Lehrenden eine Rückmeldung auf die von ihnen gestellten Schreibaufgaben und den Studierenden Feedback zu ihren daraufhin verfassten akademischen Texten zu geben.

Wenn wir in Paderborn unser Textograph\*innen-Programm als „fachsensibel“ bezeichnen, so beziehen wir uns auf den Gedanken, dass Schreiben und der Umgang mit Texten in verschiedenen Fächern nicht nur sehr unterschiedlich funktionieren, sondern dass fachliche Schreibpraktiken außerdem stark impliziten Charakter haben. Das heißt, sie sind nicht nur für Studierende schwer zu durchschauen, sondern gerade auch für die Lehrenden als Expert\*innen schwer konkret zu benennen und für Studierende erklärbar zu machen. Fachsensible Hochschullehre thematisiert entsprechend nicht nur die Spezifik der Fachpraktiken, die jeweils von Interesse sind, sondern sie nutzt außerdem reflexive und oft interdisziplinäre Formate, um Implizites zu explizieren.

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Ziele und Erträge des im Rahmen des Textograph\*innen-Programms durchgeführten Peer-Textfeedbacks aus Sicht der teilnehmenden Lehrenden. Ihre Einschätzungen und Gedanken zu den Texten ihrer Studierenden stammen aus qualitativen textbasierten Interviews im Rahmen einer noch laufenden Studie, die ich als Vertreterin des Schreibzentrums geführt habe. Ein Ziel des Beitrags ist also, zu beleuchten, was Lehrende unterschiedlicher Fächer über ihre Ziele mit der Teilnahme am Programm hinsichtlich der Texte ihrer Studierenden sagen. Was sollte sich durch das Programm an den Texten oder am Schreiben der Studierenden ändern? Und hat es das getan? Ein zweites Ziel – etwas mehr auf der Metaebene liegend – ist herauszufinden, was die Aussagen der Lehrenden über die impliziten Konventionen für Texte und für Schreibpraktiken in ihren jeweiligen Fächern verraten. Welche fachlichen Ideale und Lehrziele existieren in Bezug auf akademisches Schreiben und wie kommen sie indirekt in den fachlichen Schreiblehrpraktiken zum Ausdruck?

Der folgende Abschnitt skizziert zunächst das Ausgangsproblem, welches wir mit dem Textograph\*innen-Programm adressieren. Der dritte Abschnitt beleuchtet dann den zeitlichen Ablauf des Programms und erläutert die für das Programm grundlegenden Konzepte der Fachsensibilität und des Peer-Textfeedbacks. Der vierte Abschnitt umreißt unsere laufende qualitative textbasierte Interviewstudie mit den Lehrenden des Programms

und die Schwerpunktsetzung für diesen Beitrag. Der fünfte Abschnitt präsentiert schließlich Ergebnisse zu den beiden schon genannten Fragen zu Zielen und Erträgen und zu impliziten fachlichen Idealen, auf die dieser Beitrag fokussiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen.

## **2. „Die können einfach keine Texte schreiben!“ und „Keine Ahnung, was sie lesen will!“: Zwei Ausgangsprobleme für das Textograph\*innen-Programm**

Das Textograph\*innen-Programm ist als Kooperation zweier unserer Schreibzentrumsschwerpunkte entstanden: der interdisziplinären und fachsensiblen Weiterbildung von Lehrenden (Scharlau & Karsten, 2018a, b) und der studentischen Peer-Schreibberatung (vgl. Frahnert & Karsten, 2018; Karsten et al., 2018). In beiden Angeboten beobachten wir eine Grundproblematik, die von der jeweiligen Zielgruppe regelmäßig in unterschiedlichster in Workshops, Beratungen und Diskussionsrunden zur Sprache gebracht wird.

Lehrende, die unsere Angebote wahrnehmen, klagen immer wieder darüber, dass ihre Studierenden einfach keine guten Texte (mehr) schreiben könnten und dass ihre Rückmeldung und ihre Verbesserungsvorschläge nicht (richtig) umgesetzt würden. Häufig schließt daran auch die Klage an, dass überhaupt zu wenig Zeit sei, um ausführliches Feedback zu geben. Und dass – wenn man sich schon die viele Arbeit mache, eine Arbeit zu kommentieren – die meisten Studierenden das Angebot nicht einmal wahrnehmen würden, sich nach der Benotung ihrer Arbeit das Feedback bei ihnen „abzuholen“.

Studierende äußern immer wieder die Unsicherheit, nicht zu wissen, was genau eigentlich von ihnen bei schriftlichen Arbeiten erwartet werde. Sie fragen uns als überfachliches Schreibzentrum, was die Regeln für die Struktur, den Stil und die formale Gestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit seien und was jetzt eigentlich „richtig“ sei. Sie erzählen uns, dass sich ihre unterschiedlichen Dozent\*innen oft widersprechen oder dass diese sie mit Textentscheidungen allein ließen, unter Verweis auf die geforderte Eigenarbeit und die ausgeteilten oder auf Institutshomepages zur Verfügung gestellten Leitfäden. Oft werden wir auch mit Zitaten von Lehrendenvorgaben und der anschließenden Nachfrage konfrontiert, was Frau X oder Herr Y wohl damit meinen könnte: „Sie hat gesagt, dass wir ... Ich weiß aber gar nicht, wie ich das in meinem Text machen soll.“ Viele der in der Beratung und in Workshops gestellten Fragen von Studierenden betreffen fachliche Schreibpraktiken, zu denen nur fachinterne Personen zuverlässig Auskunft geben können. Gleichzeitig sehen wir in der studentischen Schreibberatung, dass im Rahmen von Peer-Feedback leichter eine gemeinsame Sprache gefunden werden kann, dass die Hemmschwelle niedriger ist, Fragen zu stellen, und dass eine der wichtigsten Aufgaben unserer studentischen Schreibberatung ist, Erwartungen von Lehrenden an die Texte der Studierenden zu „dolmetschen“.

Das Textograph\*innen-Programm reagiert auf diese beiden Grundproblematiken, indem es Lehrenden und Studierenden fachliches Feedback zu Schreibaufgaben und den daraufhin entstehenden akademischen Texten ermöglicht und großen Wert auf die „Übersetzung“ zwischen dem, was Lehrende sagen, und dem, was Studierende verstehen, legt. Wie sieht dies konkret aus?

## **3. Ablauf und Konzeption des Textograph\*innen-Programms an der Universität Paderborn**

Kern des Programms ist, wie schon erwähnt, Feedback in zwei Richtungen: Die vom Schreibzentrum geschulten Studierenden – Textograph\*innen – geben Lehrenden Rückmeldung auf die gestellten Schreibaufgaben. Und sie geben anderen Studierenden, die dasselbe Fach studieren und nun die Veranstaltung der entsprechenden Lehrperson besuchen, Textfeedback zu den dort entstehenden akademischen Texten. Textograph\*innen sind in der Regel aus einem höheren Semester als die Studierenden, die an der Lehrveranstaltung teilnehmen und denen sie Feedback geben. Sie werden von Lehrenden vorgeschlagen oder sprechen selbst Lehrende auf das Programm an. In den meisten Fällen sind sie im Fach angestellt oder leisten ihre Tätigkeit als Textograph\*in im Rahmen eines Praktikums, das curricular gefordert wird. Für Lehrende, die keine eigenen Mittel haben, können wir sogenannte Texto-Stipendien anbieten, d.h. die Textograph\*innen werden vom Schreibzentrum angestellt, arbeiten aber nur im fachlichen Kontext der zu begleitenden Lehrveranstaltung. Zu Beginn des Semesters werden die angehenden Textograph\*innen vom Schreibzentrum ausgebildet. Die Ausbildung umfasst eine ausführliche Reflexion der verschiedenen eigenen Rollen (Student\*in, Tutor\*in, interessierte Fachleser\*in, Peer etc.) und der Beziehungen zu den anderen Akteur\*innen im Programm. Außerdem schulen wir angehende Textograph\*innen in Textfeedbackmethoden und Textanalysewerkzeugen und machen die Fachspezifik akademischer Texte in verschiedenen interdisziplinären Übungen erlebbar.

Die schreibdidaktische Sensibilisierung von Lehrenden ist ebenfalls ein Schwerpunkt des Programms. Im Rahmen eines ersten interdisziplinären Plenums, an dem zu Beginn des Semesters alle Tandems teilnehmen, weisen wir Lehrende auf das Konzept des Constructive Alignments hin (Biggs & Tang, 2011): Die in der Lehrveranstaltung verfolgten (schreibbezogenen) Lernziele sollen sich sowohl in den Tätigkeiten der Studierenden in der Veranstaltung spiegeln – konkret in der Bearbeitung von mindestens zwei Schreibaufgaben – und darüber hinaus im Format der Prüfungsaufgabe wieder aufgenommen werden. Wir empfehlen die Idee des Reverse Engineering (Bean, 2011), bei dem Lehrende ausgehend von der geplanten schriftlichen Prüfungsaufgabe mehrere kleinere Schreibaufgaben während des Semesters vorschalten, die in Anspruch und Komplexität aufeinander aufbauen und auf die abschließenden Aufgabe vorbereiten sollen. Die schreibdidaktische Konzeption der Veranstaltung und der Einsatz der Textograph\*in darin wird in einem Gespräch zwischen jedem Tandem und dem Schreibzentrum anschließend noch genauer in den Blick genommen und weiterentwickelt. Zudem gibt die\*der jeweilige Textograph\*in Feedback aus Studierendenperspektive: Sind die Schreibaufgaben verständlich? Wie genau werden sie aus Studierendensicht verstanden? Welche Erwartungen an die Texte bleiben vielleicht noch unklar und wie könnten sie für die Studierenden transparenter werden? Am Ende des Semesters findet ein zweites interdisziplinäres Plenum mit allen Tandems statt, in dem der Ertrag des Programms aus Sicht der Tandems, die möglicherweise konkretisierten fachlichen Erwartungen an akademische Texte und neu aufgetretene Fragen zur Sprache gebracht und reflektiert werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über einen prototypischen Semesterverlauf im Textograph\*innen-Programm.

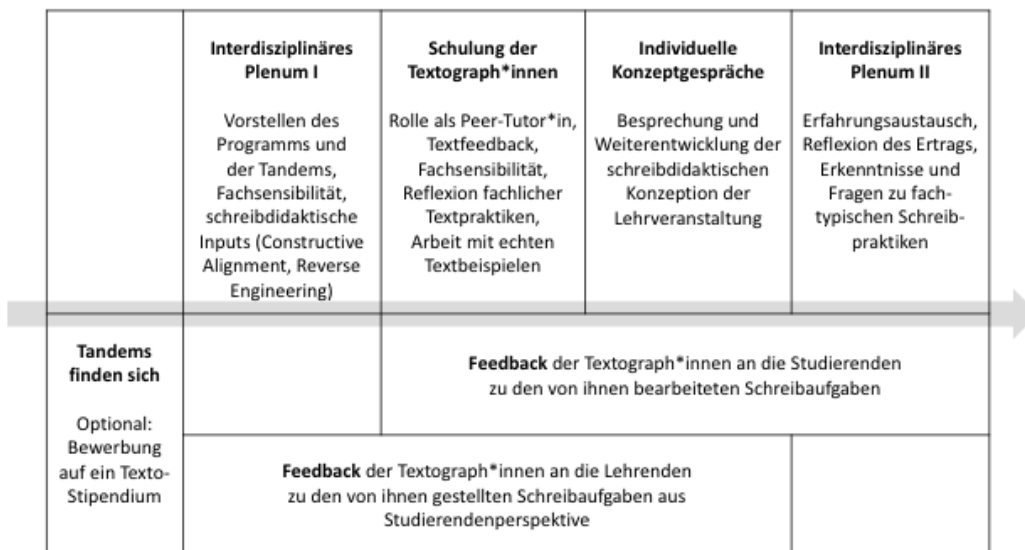


Abb. 1: Prototypischer Programmablauf

Den theoretischen Rahmen für das Programm bildet das Konzept der fachsensiblen Hochschuldidaktik (Scharlau & Keding, 2016), übertragen auf Schreibdidaktik:

Unter einer fachsensiblen Hochschuldidaktik verstehen wir einen hochschuldidaktischen Ansatz, der darauf abzielt, dass die Fächer oder Fachvertreter/-innen miteinander in Kontakt gebracht werden und – wichtiger noch – Elemente ihres akademischen und Lehrhandelns gemeinsam wahrnehmen und systematisch reflektieren und so dazu angeregt werden, die eigene Lehre als eine besondere Form wissenschaftlicher Praxis wahrzunehmen, zu explizieren und auf den Prüfstand zu stellen. Durch den Kontrast zu jeweils anderen Fächern können Annahmen und Vorgehensweisen bewusst werden, die in der eigenen Praxis so selbstverständlich, automatisiert oder verleiblicht sind, dass sie kaum noch wahrgenommen werden. (Scharlau & Keding, 2016, S. 40)

Eine fachsensible Schreibdidaktik richtet ihr Augenmerk auf die Aspekte wissenschaftlicher Schreibpraxis, die jeweils fachtypisch sind. Sie geht davon aus, dass Schreibpraktiken genau wie andere Wissenschaftspraktiken selbstverständlich, automatisiert und verleiblicht (im Sinne des Bourdieu'schen Habitus) sind und deshalb zu großen Teilen implizit bleiben. Genau wie in der fachsensiblen Hochschuldidaktik liegt der methodische Schlüssel zur Explikation fachlicher Schreib- und Textpraktiken darin, Vertreter\*innen verschiedener Fächer miteinander in Kontakt zu bringen und die jeweiligen Praktiken in den Mittelpunkt von Diskussion und Reflexion zu stellen.

Im Falle des Textograph\*innen-Programms kommt dazu noch der Kontakt von und Dialog zwischen zwei unterschiedlich Statusgruppen: Studierenden und Lehrenden. Die in Kontakt gebrachten Statusgruppen stoßen als komplementäre Akteurinnen in der Enkulturation Studierender in akademische Communities (vgl. Prior & Bilbro, 2012) ebenfalls die Explikation zentraler Praktiken an – besonders weil Textograph\*innen nicht mehr einfach nur Peers, sondern schon *more capable peers* (Vygotsky, 1978) sind. Sie haben selbst schon mehr Erfahrungen mit dem Enkulturationsprozess in die jeweilige Fachcommunity gemacht. Als fortgeschrittene und damit kundige Studierende im entsprechenden Fach haben sie eine kulturelle Innenperspektive und schon etwas mehr Erfahrung mit inhaltlichem Wissen und

den relevanten Schreib-, Lese-, Diskussions- und Studierpraktiken als die Studierenden. Sie können einschätzen, welches Vorgehen mehr oder weniger typisch für die Disziplin ist. Außerdem stehen sie in engem Austausch mit den Lehrenden und kennen deren Ziele, Erwartungen und Gründe, die mit den gestellten Schreibaufgaben verbunden sind. Dabei sind sie selbst noch am Hineinwachsen in die Disziplin und erfassen oft intuitiv die nächste entwicklungsrelevante Schritte der Studierenden (im Sinne von Vygotskijs Zone der nächsten Entwicklung, 1934/2002).

Aufbauend auf diesen Überlegungen zielt das Textograph\*innen-Programm darauf ab, Vorteile, die die Peer-Ebene für schreibbezogene Fragen bietet (Karsten et al., 2018), zu nutzen. Unsere Erfahrung mit der und unser Wissen über die Fachlichkeit von akademischem Schreiben und akademischer Lehre soll im Programm zielgerichtet eingesetzt werden, um Lehrende, Textograph\*innen und indirekt auch Studierende genau für diese Fachlichkeit zu sensibilisieren und zum Dialog anzuregen. Wir nehmen an, dass besonders das Nicht-so-leicht-Besprechbare akademischer Schreibpraktiken wichtig ist, um „gute“ akademische Texte zu schreiben und um „gute“ und dezidierte Rückmeldung zu geben – „gut“ jeweils vor der Folie der Konventionen der jeweiligen Fachcommunity. Das Textograph\*innen-Programm ist also nichts anderes als der Versuch, zumindest einen Teil des Nicht-Benennbaren akademischer Schreib- und Textpraktiken explizit zu machen und auf „Studierendenebene“ – und letztlich auch auf Textebene – zu bringen. Inwiefern gelingt dies?

#### **4. Eine qualitative textbasierte Interviewstudie: Was ändert sich und was soll sich überhaupt ändern?**

##### *Fragestellung*

An die „große“ Frage, inwiefern es gelingt, durch das Textograph\*innen-Programm implizite fachliche Schreib- und Textpraktiken benennbar zu machen, damit sie für Studierende wahrnehmbar, verstehbar und leichter umzusetzen werden, schließt die erste, „kleinere“ Frage an, die dieser Beitrag in dem Blick nimmt: Was sagen Lehrende nach mindestens einem Durchlauf des Programms, was ihre Ziele für die Texte ihrer Studierenden sind? Was sollte sich aus ihrer Sicht durch das Programm an den Texten oder am Schreiben der Studierenden ändern? Hat es das getan? Eine zweite (man könnte sagen: „mittelgroße“) Frage ist, was die Aussagen der Lehrenden über die impliziten Normen und Konventionen für Texte und für Schreibpraktiken in ihren jeweiligen Fächern verraten. Welche fachlichen Schreibpraktiken und damit verbundene Ideale und Lehrziele werden also von den Lehrenden tatsächlich expliziert – vielleicht (noch) nicht in der Lehre oder gegenüber den Textograph\*innen, aber in einem rekapitulierenden Interview mit dem Schreibzentrum? Wo drücken sich diese Ziele und Ideale – wiederum aus Sicht der Lehrenden – in den fachlichen Schreiblehrpraktiken aus?

##### *Studienteilnehmer\*innen*

Insgesamt haben bisher sieben Lehrende aus dem Textograph\*innen-Programm an der noch laufenden textbasierten Interviewstudie teilgenommen. Sie stammen alle aus demselben Durchgang des Programms. Alle Teilnehmer\*innen haben ihre schriftliche Einverständnis zur Teilnahme an der Studie gegeben. Im Rahmen dieses Beitrags werden drei zufällig gewählte Interviews im Hinblick auf die schon vorgestellte Fragestellung analysiert. Die drei für diesen Beitrag ausgewählten Interviews beziehen sich auf Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft (B) und den Literaturwissenschaften (C, D). Die drei Lehrpersonen B, C und D, deren Interviews hier analysiert werden, gehören zum akademischen Mittelbau. Die Lehrveranstaltung von B hatte die Entwicklung der Beratungskompetenzen von Studierenden verschiedener erziehungswissenschaftlicher Studiengängen zum Ziel und war

darüber hinaus im Studium Generale auch für Studierende anderer Fächer belegbar. Die literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung von C war in einer der in Paderborn vertretenen Philologien angesiedelt und für Lehramtsstudierende mit dem entsprechenden Unterrichtsfach und für Bachelor-Studierende mit entsprechender Fachwahl konzipiert. Das literaturwissenschaftliche Seminar von D war in einer anderen Philologie angesiedelt und dort ebenfalls für Lehramtsstudierende mit dem entsprechenden Unterrichtsfach und für Bachelor-Studierende mit entsprechender Fachwahl vorgesehen. Während sich Cs Veranstaltung mit Romanliteratur eines bestimmten historischen und geographischen Kontexts auseinandersetzte, hatte Ds Veranstaltung einen thematischen Fokus und enthielt Anteile von eigenem Kreativen Schreiben der teilnehmenden Studierenden zusätzlich zu literaturwissenschaftlichen Inhalten.

### *Material und Erhebungsmethode*

Das Material für die derzeit noch laufende Studie stammt aus Transkripten textbasierter Einzelinterviews mit bisher sieben Lehrenden. Die Transkription orientiert sich an der deutschen Rechtschreibung, wobei mündliche Besonderheiten wie Pausen, Interjektionen und für mündliche Sprache typische Formen (z.B. Verschleifungen) dann abgebildet wurden, wenn sie in markierter – also deutlich wahrnehmbarer – Form vorlagen. Alle Transkripte wurden anonymisiert, sodass weder 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 zufällige Interviewtranskripte ausgewählt.

Für die textbasierten Interviews wurden die Lehrenden vorab gebeten, dem Schreibzentrum zwei Studierendentexte zukommen zu lassen. Diese Studierendentexte sollten von einer Person stammen. Deren erster Text sollte vor dem Feedback der\*des Textograph\*in entstanden sein, ihr zweiter Text sollte am Ende des Semesters, also nach ggf. mehrmaligem Feedback entstanden sein. Bei den beiden Texten konnte es sich je nach schreibdidaktischer Konzeption der Lehrveranstaltung um verschiedene Versionen desselben Texts handeln oder um verschiedene Texte. Die Texte wurden vorab von den Lehrenden anonymisiert. 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 Textograph\*innen-begleiteten Lehrveranstaltung entstanden sind. Dieses Kriterium sollte zum einen dazu führen, dass die Aussagen der Lehrenden zu den Studierendentexten nicht zu stark an Sonderfällen orientiert waren und möglichst auf eine größere Menge studentischer Texte generalisierbar waren, die im Rahmen der Lehrveranstaltung geschrieben wurden. Zum anderen zielte das Kriterium darauf ab, in den Interviews thematisieren zu können, was überhaupt „typisch“ für den entsprechenden Fach- und Veranstaltungskontext bedeutet.

Die Interviews wurden leitfadengestützt in einer teiloffenen Form geführt. Der im Anhang wiedergegebene Leitfaden bildete eine grobe Orientierung, wobei die Reihenfolge, in der die Fragen gestellt wurden je nach Gesprächsverlauf variieren konnte und je nach thematischem Kontext nicht immer alle möglichen aufgeführten Fragen einer Leitfrage tatsächlich gestellt wurden. Diese teiloffene Gestaltung sollte Raum für z.B. Erklärungen, Narrationen, Wertungen und Fragen der Lehrenden geben. Die beiden Studierendentexte lagen während des Interviews bereit. Das textbasierte Design sollte die Möglichkeit der Konkretisierung und Verdeutlichung von Aussagen bieten und außerdem Nachfragen und Kontrastierungen zulassen.

### *Auswertungsmethode*

Für die gesamte zur Zeit noch laufende Studie soll das Material qualitativ im Stil der Grounded-Theory Methode (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet werden. Eine Besonderheit ist, dass theoretische Vorannahmen zur Fachlichkeit von Schreibpraktiken vorliegen – weshalb ein rein induktives analytisches Vorgehen nicht gewährleistet ist. Dennoch kann jedes Interview im Hinblick auf die genaue Ausgestaltung fachlicher Praktiken, wie sie im Interview zur Sprache kommt, offen und ohne den Einbezug von Vorannahmen kodiert werden. Ziel ist, die verschiedenen fachlichen Schreib- und Textpraktiken und die mit ihnen verbundenen Ideale, Konventionen und Texterwartungen aus den Interviews herauszuarbeiten und zu kontrastieren.

Die Auswertung der für diesen Beitrag zufällig ausgewählten Interviews orientiert sich dagegen an den schon vorgestellten konkreteren Fragen nach den Zielen der Lehrenden für die Texte ihrer Studierenden, die sie mit der Teilnahme am Programm und durch den Einsatz von Textograph\*innen-Feedback verfolgen, nach dem Ertrag des Feedbacks aus Sicht der Lehrenden und – auf Metaebene – nach den impliziten Normen und Konventionen für Texte in ihren jeweiligen Fächern, die von den Lehrenden im Interview expliziert oder angedeutet werden. Auch für die Beantwortung dieser Fragen wurde das Material kodiert – anders als für die Gesamtstudie jedoch durch die konkretere Fragestellung in einer stärker vorab fokussierten Form. Der nächste Abschnitt stellt die Ergebnisse dieser fokussierten Analyse vor.

## 5. Ergebnisse

*Welche Ziele für und Erwartungen an akademische Texte gibt es im jeweiligen Fach, das durch die Lehrperson stellvertretend wird? Was sollte sich ändern? Hat es das getan?*

Die Lehrperson B, deren Veranstaltung zum Thema Beratung in der Erziehungswissenschaft angesiedelt war, nennt als übergeordnetes Lernziel der Veranstaltung den „persönlichen Entwicklungsfaktor“ für die Studierenden und die „Auseinandersetzung mit der eigenen Beratertätigkeit“. Die Texte, die die Studierenden in ihrer Veranstaltung schrieben, waren Reflexionstexte zu Beratungsübungen während des Seminars. Bs Ziel für die studentischen Texte war, dass die Studierenden selbst etwas mit ihrem Text „anfangen“ können, sich zielführend reflektieren und so in ihrer Beratungstätigkeit weiterentwickeln können. Das Feedback der Textographin war in zwei Hauptkategorien aufgeteilt. Eine der Kategorien nennt B „Formales“, also „dass am Ende ein ordentlicher Text bei mir landet. Also auch auf LOC-Ebene<sup>1</sup>.“ Die andere Kategorie nennt B im Interview „Inhaltliches“. Darunter rechnet B verschiedene Aspekte. Der erste Aspekt ist „Konkretheit“. Damit bezieht sich B auf das Ziel dass Studierende konkret beschreiben, was während einer Beratungsübung passiert ist. Zur Konkretheit der Beratungsreflexionen gehört auch, dass Studierende „für sich sprechen“ und „subjektiv formulieren“ sollen, also dass sie keine distanzierten Beschreibungen „durch man anstatt ich“ geben sollen. Insgesamt gibt B an, dass die Texte ihrer Studierenden im Verlauf des Semesters sehr viel konkreter geworden sind und führt dies zu einem wesentlichen Teil auf das Feedback der Textographin zurück. Ein weiterer Aspekt ist „Kontextualisierung“. Damit meint B, wie ein Studierendentext in ein Beratungsübungsgespräch einführt, das

---

<sup>1</sup> Mit „LOC“ bezieht sich B auf eine schreibdidaktische Unterscheidung zwischen Higher Order Concerns (HOW) und Lower Order Concerns (LOC) von Reigstad & McAndrews (1984), auf die wir die Textograph\*innen im Ausbildungsworkshop hinweisen. HOC sind strukturelle und inhaltliche Textaspekte, während LOC formalere Aspekte wie Rechtschreibung, Grammatik und Zitation betreffen und im Feedback – so die schreibdidaktische Annahme – erst relativ spät im Textentstehungsprozess und im Feedback behandelt werden sollen.

reflektiert werden soll. Hier geht es vor allem darum, was das Beratungsanliegen war und worauf Beobachter\*innen achten sollten. B erwartet hier eine knappe Einführung: „Zwei Sätze“, „kurz und knackig“. B gibt an, dass die Texte hier zwar besser geworden seien, es sei aber noch Verbesserungspotential gebe. Als dritten Aspekt für gute inhaltliche Präsentation einer Beratungsreflexion nennt B „Nähe und Orientierung am Beratungsgespräch“. Studierende sollen B zufolge in ihrem Text nicht andere Situationen aus dem eigenen Leben reflektieren, sondern nur Geschehnisse während der Beratungsübung. Sie schätzt die Entwicklung über das Semester so ein, dass die meisten Text hier sehr viel besser geworden sind. Ein vierter Aspekt ist nach Bs Angabe „Bezüge herstellen zu theoretischen Inhalten“. Dieser Aspekt betrifft die Verwendung von Fachausdrücken. Es gab eine Schreibaufgabe gegen Ende des Semesters, die diesen Aspekt gesondert anvisierte. B erklärt: „Wirklich direkter Bezug auf Literatur wäre so die Kür.“ Generell erwarte sie eher, dass die Studierenden für reflektierte Phänomene und Wahrnehmungen die passenden Fachausdrücke aus dem Bereich der Beratung benutzten, beispielsweise den Begriff „Hypothesen“. Hier sah B recht große Veränderungen in den Texten der Studierenden vor und nach der entsprechenden Schreibaufgabe und dem Feedback der Textographin. Insgesamt beobachtet B, dass Veränderungen sichtbar werden und Studierende auf Feedback eingehen, allerdings „oft nicht elegant, oft ein bisschen holprig.“ Besonders deutlich für sie ist, dass die Beratungsreflexion 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 ist die Verbesserung der Texte besonders deutlich. Die Studierende können sich nach dem Feedback „auf Inhalte [...] berufen“, die nun „als selbstverständlich“ in ihre Texte einfließen.

Die Lehrperson C aus der Literaturwissenschaft gibt als übergeordnetes Ziel mit ihrer Teilnahme am Textograph\*innen-Programm an, „überhaupt erstmal zu vermitteln, worum’s eben überhaupt beim wissenschaftlichen Arbeiten gehen soll.“ Die Texte ihrer Studierenden waren zwei Exposéversionen 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 C nennt zwei Schwerpunkte für die beiden Feedbackrunden ihrer Textographin: „Roter Faden“ und „das technische Handwerkszeug“. Mit letzterem Begriff mein sie, wie man zitiert, bibliographiert und dass Quellenangaben vollständig und korrekt werden. Hier beobachtet sie eine deutliche Verbesserung der Texte. Sie erzählt, dass es im Seminar einen Input der Textographin zu formalen Erwartungen gab und bemerkt: „Das sieht man auch nach diese[m Input], wo die dann nochmal genau das gelernt haben.“ Der zweite inhaltliche Schwerpunkt fällt C schwerer zu benennen: „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 Laufe des Interviews explizieren wir immer mehr, was eigentlich mit „Rotem Faden“ gemeint ist. B rechnet dazu die Frage- oder Problemstellung, die Studierende 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 C im Verlauf des Semesters eine Veränderung hin zum gewünschten Zustand, auch wenn dieser noch nicht erreicht wird. Einzige Ausnahme sind die Formulierung der Kapitelüberschriften, die oft nach dem Feedback „kompliziert“ und „hochgestochen“ werden, obwohl inhaltlich nicht viel verändert wird. Hier vermutet C, dass Studierende vielleicht Beispielformulierungen der Textographin aufgegriffen haben, ohne jedoch auch die Inhalte ihrer Kapitel anzupassen. In manchen Fällen hätte C eine einfachere Überschrift aus der ersten Textversion ohne „bedeutungsschwangere“ Fachbegriffe besser gefallen. Im Hinblick auf den Roten Faden kommt im Verlauf des Interviews heraus, dass C 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 Richtung. Zum einen würden oft später im Text „neue Fässer aufgemacht“, die in der Einleitung nicht angekündigt werden. Zum anderen würden im Theorieteil oft Konzepte vorgestellt, die dann aber in der Analyse nicht aufgegriffen werden. Hier ist C 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.“

Das Seminar der Lehrperson D war ebenfalls in der Literaturwissenschaft angesiedelt, jedoch in einer anderen Philologie. Thema des Seminars war die Darstellung von dysfunktionalen psychologischen Phänomenen in der Literatur. Für die Studierendentexte, die im Seminar geschrieben werden, verfolgte D zwei Ziele: Zum einen sollte es 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. Konkret sollte letzteres in einem zweiten Textformat geschehen, nämlich einer theoretische Reflexion des eigenen literarischen Texts, in der die Studierenden ihre selbstverfassten Texte an die im Seminar gelesene literaturwissenschaftliche und psychologische Theorie rückbinden sollten. Mit der literarisch-ästhetischen Schreibaufgabe verfolgte D das Ziel, die Studierenden dazu einzuladen „in Anführungszeichen über das Ziel hinaus[zu]schießen“ und keine „biedereren“ 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 der Textographin. Dennoch habe dies „nicht so gut geklappt“. Der Hintergedanke war, dass Studierende eine größere Palette von literarischen Texten kennenlernen sollten. Denn deren Lesesozialisation beziehe sich vor allem auf Bestseller und „kindlich anmutende“ All-Age-Liteartur. Der Wunsch war, das aufzubrechen und zu zeigen, dass Literatur nicht nur „das harmlose Lesevergnügen“ zum Zweck hat, sondern moralische Fragen stellen kann. Eine weitere, damit verbundene Erwartung von D an die literarischen Studierendentexte war, dass sie an manchen Stellen „ins szenische Schreiben“ gehen und z.B. einen Streit zwischen Charakteren nicht aus „berichtender Distanz“ beschreiben, sondern etwa durch wörtliche Rede als Streitgespräch inszenieren. Auch hier erfüllten die Texte der Studierenden in der Regel auch nach dem Feedback der Textographin zu diesem Aspekt nicht die Erwartungen von D, sondern blieben eher deskriptiv. D berichtet im Interview, dass ihre Absprache mit der Textographin war, die Studierenden bei den literarischen Texten eher „an der langen Leine“ zu lassen, also sie durch Feedback zu ermutigen, Neues auszuprobieren, aber sie nicht mit zu vielen kritischen Kommentare zu entmutigen. Sie vermutet, dass dieses vorsichtigeres Vorgehen ein Grund sein könnte, dass das Feedback der Textographin nicht so wie gewünscht angenommen wurde. Bei der Rückbindung des eigenen literarischen Texts an Theorietexte im zweiten wissenschaftlichen Textformat sollte die Textographin „strenger schauen“, „da wurde die Leine wieder kürzer“. Die Erwartung von D, dass Studierende auf theoretische Texte Bezug nehmen, wurde tatsächlich eher erfüllt als ihre Erwartungen in Bezug auf die literarischen Texte der Studierenden. Insgesamt beobachtete D bei späteren Textversionen nach dem Feedback der Textographin einen stärkeren Einbezug von theoretischen Begriffen – teils impliziter, teils durch korrekte Zitate und formal und inhaltlich richtige Verweise auf die im Seminar behandelten theoretischen Texte.

*Welche impliziten fachlichen Ideale und Lehrziele kommen zum Ausdruck? Wie spiegeln sich diese in Schreiblehrpraktiken?*

Im Interview mit der Lehrperson B kommt ein fachliches Ideal zum Ausdruck, das weniger leicht benennbar scheint als ihre oben wiedergegebenen Kriterien wie „Konkretheit“ oder „Nähe zum Beratungsgespräch“. Zwar nennt B auch den „Einbezug von Theorie“ als ein Kriterium, auf das die Textographin speziell geachtet hatte, doch kommt erst im Verlauf des Gesprächs heraus, wie genau dieses Kriterium ausgestaltet sein sollte. Genaugenommen handelt es sich beim „Einbezug von Theorie“ um eine bestimmte Art der „Verwendung von Fachausdrücken“ durch die Studierenden. B 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 Studierende nicht Ausdrücke verwendeten, die „wir nicht verwendet haben“ oder „die aus einem ganz anderen Bereich kommen, ‚Kunde‘ oder sowas“. Worauf B Wert legt ist, dass diese Fachausdrücke zum einen also die richtigen (i.S.v. im Seminar eingeführten) sind und dass die Studierenden diese „selbstverständlich“ benutzen und nicht zitieren, etwa „zu sagen ‚die Beratervariablen‘ oder ‚Empathie‘, und da nicht nochmal Rogers<sup>2</sup> und alles einzuführen“. Dieses fachliche Ideal und Lehrziel widerspricht auf den ersten Blick der verbreiteten Forderung, dass in wissenschaftlichen Texten alle Quellen angegeben werden müssen. Gerade deshalb ist es schwer für Studierende transparent zu machen. Inhaltliches Wissen ist nötig, um entscheiden zu können, was der richtige Fachbegriff ist und in welchem Fall dieser Fachbegriff gerade nicht belegt werden muss, weil dies in Bs Worten „hölzerner“ wirken würde. Das Interview mit B zeigt, dass es im Grunde für die Präsentation von Fachbegriffen als *common knowledge* keine explizierbare Regel gibt. Jede Verwendung eines nicht gekennzeichneten Fachbegriffs – jede Entscheidung, welcher Begriff gewählt wird und ob er zitiert wird – hängt vom Textinhalt und von seinem fachlichen Kontext ab: Wer schreibt diesen Text? In welchem Zusammenhang? Für welche Leser\*innen?

Im Interview mit der Lehrperson C ist ebenfalls ein Fall zu beobachten, in dem implizite fachliche Ideale und weniger leicht benennbare Lehrziele besonders deutlich zur Geltung kommen. Hier betrifft es die Frage, wie genau die Studierenden bei der Analyse des literarischen Materials vorgehen sollen. C 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. C 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, d.h. an vielen Texten der Studierenden im Seminar wäre „methodisch so ein bisschen was anzumerken“. Allerdings bemerkt C auch, dass es für Studierende „okay“ sei erstmal nur „konkret und intensiv“ den literarischen Text zu analysieren – „gute konkrete Arbeit mit dem Text“, die noch nicht den historischen und gesellschaftlichen Kontext einbeziehen muss, in dem der Text entstanden ist. Im Laufe des Gesprächs kommt C zu dem Fazit: „Es kommt immer auf die Forschungsfrage an.“ Wichtiger ist ihr, dass der Rote Faden (s.o.) in einer studentischen Arbeit erkennbar ist und die Analyse zur Forschungsfrage passt. Dennoch ist es aus ihrer Sicht besser, wenn Studierende methodisch neuere Ansätze zu nutzen, die nicht rein deskriptiv sind, sondern einen historischen und gesellschaftlichen Bezug herstellen. Auch in diesem Fall geht es also darum, dass Studierende eigentlich nicht nur handwerklich korrekt im Sinne fachlicher Schreibpraktiken arbeiten müssen. Um Texte zu schreiben, die tatsächlich auch impliziteren fachlichen Idealen entsprechen, müssen Studierende darüber hinaus wissen, welche Arten von Analysen in Cs Worten „modern“ und damit relevant für die Forschungscommunity sind, auf die sich die Lehrveranstaltung bezieht. Sie brauchen inhaltliches Wissen über die aktuellen Forschungsdiskurse und -methoden und müssen ihr eigenes Vorgehen zu diesen aktuellen Entwicklungen in Bezug setzen.

---

<sup>2</sup> Gemeint ist Carl Rogers (1902-1987), US-amerikanischer Psychologe und Psychotherapeut, der die klientenzentrierte Gesprächstherapie entwickelt hat, die für viele Beratungsansätze grundlegend ist.

Das Interview mit der Lehrperson D zeigt im Hinblick auf implizite fachliche Ideale eine Ambivalenz, die sich in zwei potentiell widersprüchlichen Lehrzielen niederschlägt. Wie oben wiedergegeben hatten D und ihre Textographin abgesprochen, dass die Textographin die Studierenden bei den kreativen Schreibaufgaben eher „an der langen Leine“ lassen sollte. Sie sollte die Studierenden zu „mutigeren“ Texten motivieren, aber keine kritischen Kommentare machen, um ihnen im Erstkontakt mit eigenem kreativen Schreiben nicht die Freude am Schreiben zu nehmen. Im Zuge des weiteren Gesprächs kommt eine weitere Begründung von D für diese Entscheidung zum Ausdruck: „Ich bin Literaturwissenschaftler, nicht Literaturkritiker.“ Ihr Selbstverständnis ist also, dass sie als Literaturwissenschaftlerin literarische Texte, auch von Studierenden, zwar analysieren kann, dass es aber nicht ihre Aufgabe – vielleicht auch nicht ihre Kompetenz – ist, über den „ästhetischen Mehrwert“ von Textstellen zu entscheiden. Deshalb möchte D die literarischen Texte der Studierenden auch nicht bewerten. Gleichzeitig drehen sich große Teile des Interviews um die Beobachtung, dass die Studierenden von D in ihren literarischen Texten vorsichtig und wenig mutig seien. Ihr Erzählstil sei deskriptiv, „harmlos“ und „bieder“. Auch was den eigenen Schreibprozess betrifft, seien die Studierenden sehr vorsichtig, größere Änderungen zu wagen: „Wenn sie Abänderungen machen wollen, dann kleine.“ D beobachtet, dass ihre Studierenden in der Überarbeitung nach dem Feedback der Textographin oft lediglich Sätze teilen oder Kommata einfügen. Sowohl was den Schreibprozess als auch die Erzählweise in den Texten betrifft, möchte D deshalb ihre Studierenden „pushen“. Ihr geht es darum, dass sie nicht schreiben, was sie denken, was von D gewollt wird, sondern dass sie sich „mal austoben können“. Es steht also das Ziel, den Studierenden viel Entscheidungsfreiheit zu lassen, neben dem Wunsch, dass diese Entscheidungsfreiheit dann zu Texten und Schreibprozessen führt, die Ds fachlichem Ideal von Mut und Ausprobieren entsprechen. Ds 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 bei den konkret formulierbaren Zielen für die Texte ihrer Studierenden deutlich die Erträge abschätzen können, die mit dem Peer-Textfeedback durch die Textograph\*innen erzielt werden. In allen drei Interviews klingt an, dass sich Lehrende und Textograph\*innen über die Ziele für die Texte der Studierenden ausgetauscht haben und stärker oder schwächer ausdifferenzierte Kategorien für Feedbackfoki entwickelt haben. Oft bilden diese Kategorien eine Unterscheidung zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten ab. Bei formalen Aspekten beobachteten alle drei Lehrenden deutliche Verbesserungen in den Studierendentexten nach dem Textfeedback. Was die inhaltlichen Ziele betrifft, fallen die Erträge nach Einschätzung der Lehrenden gemischter aus. Dies ist besonders dort der Fall, wo Lehrende ihre eigenen Erwartungen auch im Interview nicht von vornherein explizit benennen können (etwa Cs „Roter Faden“) oder wo widersprüchliche Erwartungen nebeneinander bestehen (Bs Erwartung, Fachausdrücke ohne Quelle zu nutzen, die vermeintlich der gängigen Regel widerspricht, dass theoretisches Wissen zitiert werden muss, und Ds ambivalente Erwartung, dass die Studierenden ‚von sich aus‘ mutigere Texte schreiben sollen). Die textbasierten Interviews vertiefen das Potential, das schon für das fachsensible Design des Gesamtprogramms charakteristisch ist: Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten in fachlichen Idealen und Konventionen für akademische Texte können genauer beleuchtet werden. Wie es B in Bezug auf das Interview formuliert: „Ich muss mich ja jetzt

[im Interview] schon erklären. Ich musste mich auch bei meiner Textograph\*in immer erklären: Warum ist das eigentlich so.“

Eine These – und unsere Hoffnung für die längerfristige Wirkung des Programms ist –, dass im weiteren Prozess Lehrende, Textograph\*innen und Studierende vom fachgemischten und statusgruppenübergreifenden Austausch im Programm (inkl. im Rahmen der noch laufenden Interviewstudie) profitieren und dass so schrittweise immer mehr fachliche Ideale für Texte benannt und expliziert werden können. Auf diese Weise können Lehrende und Textograph\*innen auch Feinheiten und vermeintliche Widersprüchlichkeiten ansprechen und ihre Erwartungen Studierenden gegenüber detaillierter und definierter äußern. Wir hoffen, dass Studierende so fundiertere Entscheidungen in ihrem Schreiben treffen können. Was dieser Beitrag als erster Blick in die Auseinandersetzung von Lehrenden mit Studierendentexten schon jetzt nahelegt ist, dass Studierendentexte genau wie ‚fortgeschrittenere‘ akademischen Texte in vielen Fragen Einzelfallentscheidungen verlangen, die sehr eng nicht nur von Wissen über fachliche Textideale, sondern auch von inhaltlich-fachlichem Wissen abhängen.

## Literatur

- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2. Aufl.). John Wiley & Sons.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University*. Open University Press.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F., & Voigt, A. (Hrsg.). (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. wbv.
- Frahnert, V., & Karsten, A. (2018). Fachsensibilität als Ressource für den Writing-Fellow-Ansatz. Das Textograph\*innen-Programm der Universität Paderborn. In Voigt, A. (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption* (S. 127–139). wbv.
- Karsten, A., Frahnert, V., & Schäfer, S. (2018). Am Schreiben teilhaben. Das Textograph\*innen-Programm an der Universität Paderborn. In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung* (S. 242–261). Julius Klinkhardt.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. In M. Castelló & C. Donahue (Hrsg.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (S. 19–31). BRILL.
- Scharlau, I., & Karsten, A. (2018a). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible Fortbildung für Lehrende (1). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Bd. 85, Ergänzungslieferung (L.1.37)).
- Scharlau, I., & Karsten, A. (2018b). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible Fortbildung für Lehrende (2). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Bd. 86, Ergänzungslieferung (L.1.38)).
- 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* (S. 39–55). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

- Voigt, A. (Hrsg.). (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption.* wbv.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg. & Übers). Beltz.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Hrsg.). Harvard University Press.

## Anhang

### Interviewleitfaden

1. Wie heißt Ihre Lehrveranstaltung im Textograph*innen-Programm offiziell? In welchem Fach oder Studiengang ist sie angesiedelt?
2. Was waren Ihre Ziele mit der Teilnahme am Textograph*innen-Programm? Gab es konkrete Ziele für das Schreiben oder die Texte der Studierenden? Welche genau? Welche noch?
3. Was war(en) die Schreibaufgabe(n) für die Texte, die Sie mir mitgebracht haben? Was haben die Studierenden als Aufgabenstellung gesehen, was gehört?
4. Welche konkreten Ziele oder Erwartungen hatten Sie an die Texte der Studierenden? Gab es dabei Unterschiede zwischen den verschiedenen Text(version)en gegen Anfang, Mitte und Ende des Semesters? Haben sich die Erwartungen im Laufe des Semesters geändert? Wenn ja, was waren Gründe?
5. Können Sie mir Stellen zeigen, an denen diese Erwartungen umgesetzt worden sind oder hätten umgesetzt werden können? Wie sind sie umgesetzt worden? Was wäre (noch) möglich gewesen?
6. Was war der Fokus des Textograph*innen-Feedbacks zwischen den beiden Texten? War der Feedbackfokus vorher gemeinsam abgesprochen, von der*dem Textograph*in festgelegt oder individuell?
7. Können Sie mir Stellen zeigen, an denen dieser Feedbackfokus besonders zum Ausdruck kommt? Warum hier? Wie genau? Wo noch? Was wäre (noch) möglich gewesen?
8. Wir hatten alle, die an diesen Interviews teilnehmen, um „typische“ Studierendentexte für ihre jeweilige Veranstaltung gebeten. Warum haben Sie diese beiden Texte ausgewählt? Was ist daran typisch? Was genau? Was noch?
9. Können Sie mir Stellen zeigen, an denen das besonders zum Ausdruck kommt? Warum hier? Was genau? Wo noch? Was wäre noch typisch gewesen?
10. Haben Sie ausgehend von diesen Texten Fragen an mich als Schreibdidaktikerin und -beraterin? Welche noch? Warum diese?
11. Welche Dinge, ausgehend von diesen Texten, würden Sie gerne mit den anderen Lehrenden im Textograph*innen-Programm besprechen oder diskutieren? Welche noch? Warum diese?
12. Welche Dinge, ausgehend von diesen Texten, würden Sie gerne mit anderen Lehrenden aus Ihrem Fach besprechen oder diskutieren? Welche noch? Warum diese?
13. Was würden oder möchten Sie bei einer erneuten Teilnahme am Textograph*innen-Programm anders machen in Bezug auf die Schreibaufgaben und das Feedback? Wie genau? Warum? Was noch?
14. Was würden Sie in jedem Fall wieder gleich machen? Was genau? Warum? Was noch?

15. Welche offenen Fragen oder Dinge, die noch angesprochen werden sollten, haben Sie?
--

16. Was nehmen Sie als wichtigste Erkenntnis, Idee, Frage etc. aus dem Gespräch mit?
--

-----

### **Englisches Abstract**

This contribution gives insights into the goals and gains of a discipline-sensitive writing center program at Paderborn University, the Textographer Program, as they have been described by the participating teachers in text-based interviews. As a variant of the Writing Fellow approach, the program brings together teachers and student writing tutors – textographers – from the same subject area in a writing-intensive course that includes at least two writing tasks. During the one-semester collaboration, the two main tasks of the textographers are to provide teachers with feedback on their writing tasks and students with feedback on their resulting academic texts. The contribution focuses on the aims and results of the peer text feedback conducted within the Textographer Program from the perspective of the participating teachers. For this purpose, the initial problem addressed by the Textographer Program is outlined first. Then, the program’s central steps and theoretical background are presented, followed by a description of the methodological setup of the interview study with the participating teachers. A first analysis of three qualitative text-based interviews then sheds light on what teachers from different subjects say about their goals with their students’ texts and in what way they perceive that their goals have been met after the textographers’ feedback and text revision. Teachers’ statements about the implicit disciplinary ideals for texts in the interviews are a second analytical focus. After presenting the analytical findings, the contribution concludes with a discussion of the main conclusions drawn from these findings.

-----

### **Kurze Angabe zur Person**

Dr. Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. Ihre inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte dort sind die schreibdidaktischen Angebote für Lehrende und Promovierende.