



Zwischen Vermitteln und Bewerten

Der Umgang von Lehrenden der Universität Wien mit epistemologischen Entwicklungsprozessen

Katharina Forstner, Andreas Müller (Universität Wien)
Betreuer*in: Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Diese Forschungsarbeit untersucht epistemologische Entwicklung und Schreibentwicklung Studierender aus Lehrendenperspektive. Erkennen Lehrende den Entwicklungsstand Studierender in diesen Prozessen? Wie bewerten sie dabei auftretende Phänomene und wie bewältigen sie die Heterogenität studentischer Entwicklungsprozesse? Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit drei Lehrenden von geisteswissenschaftlichen Instituten durchgeführt. Diese Interviews wurden transkribiert und anschließend mit einem Codierverfahren orientiert an den Prinzipien der Grounded Theory codiert (Charmatz, 2014). Die Befunde wurden entlang von drei Dimensionen, „Beobachten“, „Bewerten“ und „Bewältigen von epistemologischer Heterogenität“ systematisiert. Hierbei zeigte sich, dass die Lehrenden vor allem selbständiges Denken und Argumentieren als wesentliche Marker studentischer Entwicklungsprozesse ansehen. Eine gelungene Argumentation ist den lehrenden wichtiger als die korrekte Verwendung wissenschaftlicher Fachbegriffe. Als wesentliche Bewältigungsstrategien von Heterogenität im studentischen Entwicklungsprozess sehen die Lehrenden Feedback in verschiedenen Stadien des Schreibprozesses sowie die Diskussion in Peer-Gruppen an. Die Arbeit verdeutlicht damit die bedeutsame Rolle, die Peer-Gruppen in der Herausbildung von argumentativen Schreibkompetenzen spielen können. Werden diese angeleitet und bewusst von den Lehrenden initiiert, können sie eine wertvolle Ergänzung zum Feedback der Lehrenden darstellen.

Keywords: Persönliche Epistemologie, Schreibentwicklung, Schreibdidaktik

Empfohlene Zitierweise:

Forstner, K. Müller, A. (2024): Zwischen Vermitteln und Bewerten Der Umgang von Lehrenden der Universität Wien mit epistemologischen Entwicklungsprozessen zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 11, 86–99. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241106>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

Zwischen Vermitteln und Bewerten

Der Umgang von Lehrenden der Universität Wien mit epistemologischen Entwicklungsprozessen

Katharina Forstner, Andreas Müller (Universität Wien)
 Betreuer*in: Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Einleitung

Studieren bildet, und das nicht nur im Hinblick auf das Erlernen von einschlägigem Fachwissen und der Ausprägung eines disziplinären Habitus, sondern auch im Hinblick auf die epistemologische Entwicklung Studierender. Die persönliche Epistemologie „betrifft persönliche Einstellungen zur Gewissheit von Wissen (z. B. objektiv vs. relativ), Komplexität von Wissen (einfach/konkret vs. komplex/bedingt/kontextabhängig), Quelle von Wissen (externe Autoritäten vs. die eigene Stimme) und Begründung für Wissen (Kriterien, z.B. Evidenz, schlussfolgerndes Denken)“ (Pintrich, 2002, 390 nach Römmer-Nossek et al. 2019, 66). Im Verlauf des Studienfortschritts wandelt sich der Wissensbegriff von Studierenden von einer autoritätsgegebenen, absoluten Wahrheit über eine relativistische Weltsicht hin zur Selbstverpflichtung Position zu beziehen (Perry, 1970, 10-11).

In unserer Forschung untersuchen wir somit den Umgang von Lehrenden mit zwei Entwicklungsprozessen: der persönlichen Epistemologie und dem wissenschaftlichen Schreiben. Erstere beschreibt den Wahrheitsbegriff einer Person: Je nach Entwicklungsstand nehmen die Studierenden die Welt als dualistisch oder relativ wahr und erkennen die Notwendigkeit, Verpflichtungen einzugehen und diese zu realisieren (Perry, 1970, 10-11). Die Schreibentwicklung bezieht sich konkret auf wissenschaftliche Texte und Ebenen wie die Wissenschaftssprache, Struktur und Argumentation (Pohl, 2007). Wie Römmer-Nossek et al. (2019) zeigten, hängen diese Entwicklungsprozesse eng zusammen, da wissenschaftliches Schreiben ständiges Argumentieren für die eigene Position einfordert, was nur gelingt, wenn der objektive Wahrheitsbegriff verworfen wird. Dieses Zusammendenken der Konzepte ermöglicht schreibdidaktische Unterstützung Studierender, da Schreibprobleme auf Schwierigkeiten beim Fortschritt in der epistemologischen Entwicklung hindeuten können und das Thematisieren dieser auf der Metaebene eine neue Interventionsmöglichkeit bietet (Römmer-Nossek et al. 2019).

Weniger beforscht ist hierbei im deutschsprachigen Raum die Perspektive der Lehrenden in den Disziplinen, die diese Entwicklungsprozesse begleiten und in der Regel keine Kenntnis der einschlägigen Schreibforschung besitzen. Wir fragen uns, ob diese die unterschiedlichen Entwicklungsstände Studierender wahrnehmen, wie sie in theoretischen Modellen zu epistemologischer Entwicklung (Perry, 1970) und Schreibentwicklung (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) beschrieben werden. Außerdem interessiert uns, ob die Lehrenden einen Zusammenhang zwischen den Entwicklungsprozessen wahrnehmen und etwa Probleme bei schriftlichen Hausarbeiten auf das Wissensverständnis Studierender zurückführen.

Konkret fragen wir uns:

1. Erkennen Lehrende den Entwicklungsstand Studierender hinsichtlich ihrer persönlichen Epistemologie und der Schreibentwicklung in heterogenen Seminargruppen?
2. Wie bewerten Lehrende Phänomene, die in diesen Entwicklungsprozessen auftreten?

3. Wie bewältigen Lehrende die Heterogenität studentischer Entwicklungsprozesse?

Daraus leiten wir ab, ob die eingesetzten Bewältigungsstrategien der Lehrenden die Schreibentwicklung Studierender effektiv unterstützen und an welchen Stellen Verbesserungsbedarf herrscht.

Dies realisierten wir mittels dreier problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) mit Lehrenden der Universität Wien. Dabei haben wir uns auf Lehrende aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern beschränkt, in denen schriftliche Arbeiten eine gewichtige Rolle spielen. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und codiert. Die Codierprozesse des initialen und fokussierten Codierens wurden an der *Grounded Theory* angelehnt (Charmatz, 2014). Obwohl der Arbeit kein Ziel der Theoriebildung zugrunde liegt, können unter Verwendung etablierter Codierv Verfahren die Praktiken im Forschungsfeld rekonstruiert und wesentliche Handlungsstrategien beschrieben werden. Dies dient uns einerseits zum besseren Verständnis der Problemlage und der Exploration von Interventionsmöglichkeiten, andererseits auch zum Abgleich mit der Theorie.

Forschungsstand

Um die Beobachtungen der Lehrenden zu kontextualisieren, bedienen wir uns zunächst an Perrys (1970) Modell zur epistemologischen Entwicklung, das er Ende der 1960er-Jahre aus Beratungsprotokollen in seiner Tätigkeit als Schreibberater für Studierende entwickelte. Er beschreibt neun Positionen, die er in drei Entwicklungsstufen zusammenfasst. Die Hauptlinie der Entwicklung beginnt mit „The Modifying of Dualism“. In dieser Phase legen Studierende ihren dogmatischen Glauben an eine autoritätsgegebene, objektive Wahrheit ab. Sie erkennen erstmals, dass auch unter Autoritäten wie Lehrenden eine Pluralität an Positionen und Nicht-Wissen existiert. Das führt zu Unsicherheit, dennoch gehen Studierende davon aus, dass es ‚die Wahrheit‘ gibt, es jedoch an den Mitteln, sie zu finden derzeit fehlt.

Während der Phase „The Realizing of Relativism“ legen Studierende ihr dualistisches Weltbild ab. Alles Wissen und alle Werte sind relativ, wodurch anfänglich der Eindruck entstehen kann, jede Meinung hätte ein Anrecht auf Gültigkeit. Schließlich erkennen Studierende, dass es notwendig ist, Selbstverpflichtungen einzugehen, die sich von unkritischem Glauben etwa durch logische Schlussfolgerungen unterscheiden.

Erst in der dritten Entwicklungsstufe, „The Envolving of Commitments“, sind Studierende tatsächlich in der Lage, diese Selbstverpflichtungen einzugehen und erfahren die Konsequenzen ihres Handelns. Selbstverpflichtung wird als stetiger Prozess gelebt (Perry, 1970, 10-11).

Römmer-Nossek et al. (2019) argumentieren, dass die epistemologische Entwicklung sich auch in gewissen Phänomenen wie Wissenschaftssprache und Textstrukturen zeigt, die in der Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens Studierender auftreten. Diese beschreibt Pohl (2007) in seinem Modell der Ontogenese des Wissenschaftlichen Schreibens.

Pohl (2007) beschreibt drei Entwicklungsstufen, die durch Phänomene im Text auf Ebene von Sprache und Struktur charakterisiert werden. Beim objektfokussierten Schreiben versuchen die Studierenden einen Untersuchungsgegenstand möglichst genau zu beschreiben, beim diskursfokussierten Schreiben sind sie sich der Pluralität in der Wissenschaft bewusst und versuchen, den Forschungsdiskurs abzubilden. Erst im dritten Schritt des argumentationsfokussierten Schreibens beziehen sie innerhalb

des Diskurses selbst Position (Pohl, 2007, 487-488).

Römmer-Nosseck et al. (2019) beziehen diese Dimensionen auf Perrys Entwicklungsstufen der persönlichen Epistemologie. Das objektfokussierte Schreiben korreliert mit den Phasen „The Modifying of Dualism“ und frühen Stufen der „Realisation of Multiplicity“, da Studierende in dieser Phase den Untersuchungsgegenstand im Sinne einer ‚Protokollwahrheit‘, so beschreiben wollen, wie er ‘tatsächlich, ist. Eine eigene Meinung oder eine Argumentation fehlen in Texten dieses Stadiums.

Im diskursbezogen Schreiben erkennen Studierende an, dass es keine absolute Wahrheit gibt. Daher versuchen sie in ihren Texten, den wissenschaftlichen Diskurs für Leser*innen verständlich darzustellen, eine eigene Meinung findet sich häufig im Schlussteil der Arbeit. Darin erkennen Römmer-Nosseck et al. (2019) die epistemologische Entwicklung als *contextual relativism*, eine Position in der „Realization of Relativism“.

Erst auf Ebene des „Envolving of Commitment“ kann argumentationsfokussiertes Schreiben gelingen, indem die Leser*innen im Sinne der ‚dialogischen Wahrheit‘ von der eigenen Position überzeugt werden sollen (Römmer-Nosseck et al., 2019, 68).

Um Beobachtungen der interviewten Lehrenden an Hausarbeiten zu kontextualisieren, ziehen wir Steinhoffs (2007) Forschung zur Entwicklung der Wissenschaftssprache heran, die sich vom fehlenden über den inadäquaten zum adäquaten Einsatz wandelt.

Steinhoff beschreibt als frühe Phänomene die „Transposition“ und „Imitation“. Einerseits setzen Studierende Formulierungen aus Schulaufsätzen, populärwissenschaftlichen und journalistischen Texten ein, die für den Kontext wissenschaftlicher Texte nicht angemessen sind, oder sie bilden Wortneuschöpfungen. Andererseits versuchen Studierende, die Wissenschaftssprache nachzuahmen, setzen diese jedoch häufig ohne Bedeutung oder in überzogener Weise ein, etwa durch hyperkomplexe Syntax. In der Phase der „Transformation“ kommt es scheinbar zu einem Zusammenbrechen der Schreibkompetenz, Formulierungsbrüche häufen sich, allerdings gibt es ein tieferes Verständnis für die Funktionalität der Ausdrücke. Erst in der letzten Entwicklungsstufe der „kontextuellen Passung“ beherrschen Studierende die allgemeine und fachspezifische Wissenschaftssprache, um fremde und eigene Gedanken im Text zu unterscheiden. Außerdem setzen sie Passivkonstruktionen sowie „man“ und „ich“ dem Habitus ihrer Disziplin folgend ein (Steinhoff, 2007, 419-424).

Methoden

Datenerhebung: Drei Problemzentrierte Interviews

Als empirische Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden drei problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) im Zeitraum von 25. April bis 7. Juni 2023 durchgeführt. Dieser Interviewtyp arbeitet mit vorab angefragten Metadaten, einem offenen Erzählimpuls inklusive Aufrechterhaltungsfragen sowie weiteren Interview-exmanenten Fragen. Dies erlaubt eine Kombination von großer Offenheit und Gestaltungsspielraum für die Interviewten mit einer gleichzeitigen thematischen Rahmung des Interviews, die gewährleistet, dass vor allem über geteilte Erfahrungen (Problemstellungen) der Interviewten gesprochen wird.

Hierfür wurden drei Interviews mit einer Dauer von je rund 60 Minuten durchgeführt. Zur Rekrutierung der Interviewpartner*innen wurden zwei geisteswissenschaftliche Institute gewählt, die durch intensive Schreibtätigkeit gekennzeichnet sind und zu welchen durch das Schreibmentoring-Angebot bereits ein erster Zugang bestand. Die Interviewpartner*innen wurden schließlich über das Vorlesungsverzeichnis der Universität ausgewählt. Entscheidend war dabei die Durchführung einer schreibintensiven Lehrveranstaltung (Seminar im Bachelor oder Master) im vorhergehenden Semester. Dadurch war garantiert, dass auf unmittelbar zurückliegende Erfahrungen referenziert werden konnte. Die Interviewpartner*innen wurden schließlich über die offiziell einsehbare Universitäts-Emailadresse kontaktiert und für ein Interview angefragt. Hierbei wurden zwei grundlegende Entscheidungen getroffen: Erstens bestand keine persönliche Bekanntschaft der Interviewpartner*innen mit den Interviewer*innen, um einen Interessenskonflikt zu vermeiden. Die Interview*erinnen und Interviewten waren somit auch von unterschiedlichen Instituten. Zweitens wurden alle drei Interviews unter Anwesenheit beider Autor*innen durchgeführt, um den Erkenntnisprozess und Austausch im Forschungsteam zu fördern. Die Interviews wurden in den Büroräumen der Lehrpersonen in persona durchgeführt. Vor dem Interview wurden Metadaten mit einem Befragungsbogen abgefragt, eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt und eine Tonaufnahme gestartet. Das Interview begann mit der initialen Erzählaufforderung:

„Wir interessieren uns dafür, wie sich Studierende in Ihrem Studium im Hinblick auf ihren Umgang mit Wissen und ihren Schreibprozess im Studium weiterentwickeln. Beobachten Sie bei Studierenden Unterschiede/Entwicklungen in Ihren Lehrveranstaltungen? Wie gehen Sie damit um?“

Zusätzlich wurden Nachfragen zu drei Themenfeldern vorbereitet:

- Operationalisierung von epistemologischen Entwicklungsprozessen
- Bewältigungsstrategien im Umgang mit Heterogenität
- Beurteilung von Abschlussarbeiten

Bei den Interviewpartner*innen handelt es sich um einen Mann (Herrn Gruber, Namen geändert) und zwei Frauen (Frau Hassl und Frau Fischer, Namen geändert), die jeweils über 3, 9 und 19 Jahre Lehr Erfahrung verfügten. Hierbei erfolgte bewusst eine Auswahl der Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungsstufen, um ein differenziertes Bild auf die Wahrnehmung von Lehrpersonen zu erhalten.

Die mittels Mikrofon aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss mit einer automatischen Texterkennung von Microsoft Word automatisch transkribiert und manuell vollständig nachkorrigiert.

Datenauswertung: Codierprozess orientiert an der *Grounded Theory*

Da es sich hier trotz der festgelegten Fragestellung und der theoretischen Fundierung um einen Zugang handelt, der offen für die Sichtweisen und Handlungsstrategien der Befragten ist, wurden Codiervorgänge aus der *Grounded Theory* zur Auswertung herangezogen. Obwohl die Zielsetzung der Arbeit nicht der Methodologie der *Grounded Theory* folgt (nämlich eine Theorie zu erarbeiten), wurden die methodischen Richtlinien der *Grounded Theory* verwendet, um einen reflektierten und nachvollziehbaren Auswertungsprozess durch Codierung der Daten zu gewährleisten. Hierbei wurde für das initiale und fokussierte Codieren die konstruktivistische *Grounded Theory* nach Charmatz (2014)

herangezogen. Zusätzlich wurden für die Erstellung der modellhaften Darstellung der Codebeziehungen (MAXMap) Einflüsse aus dem Codierparadigma der *Grounded Theory* nach Strauß und Corbin (1996) aufgegriffen. In einem ersten Schritt wurden alle drei Interviews im initialen Codieren (Charmatz 2014) mit „Line by Line Coding“ codiert. Jeder Zeile der Interviewtranskripte wurde dementsprechend ein induktiver Code zugewiesen. Hierbei wurde die Forschungssoftware MAXQDA2022 verwendet. Diese 133 verschiedenen Codes wurden anschließend im Hinblick auf ihre Relevanz, Bezeichnung und Sortierung überarbeitet und im fokussierten Codieren (Charmatz 2014) erneut an den Daten validiert. Zu diesem Zeitpunkt wurden die bis dahin offen erarbeiteten Codes mit den Fragestellungen der Arbeit entlang der Dimensionen „Beobachten“, „Bewerten“ und „Bewältigen“ ausgerichtet und in einer Concept MAP mittels der Funktion MAXMaps visualisiert. MAXMAPs ist eine Funktion innerhalb von MAXQDA, die es erlaubt die Codes auf einem digitalen Whiteboard händisch zu ordnen und zu gruppieren, um Gemeinsamkeiten und Beziehungen der Codes zu rekonstruieren und zu veranschaulichen. Aufgrund des sozialwissenschaftlichen Hintergrunds der Methoden und Autor*innen wurden, wie von Charmatz (2014) empfohlen, vor allem Codes zu Handlungspraktiken erstellt, um die Handlungslogiken im Feld zu rekonstruieren. Zentrales Ergebnis der Forschung ist hiermit, ganz im Sinne einer *Grounded Theory*, eine modellhafte Darstellung, die über die Verknüpfung von Codes und deren Beziehungen das Feld explorativ beschreibt.

Ergebnisse

Durch den iterativen Prozess der Codierung der Daten wurde in MAXQDA eine sogenannte MAXMap erstellt, die im Anschluss kurz vorgestellt und auf deren einzelnen Bestandteile und ihre Verknüpfung eingegangen wird. Bei einer MAXMap handelt es sich um eine händisch erstellte Visualisierung, die im laufenden Forschungsprozess der Sortierung und Analyse der identifizierten offenen Codes dient und auch zur Präsentation der Ergebnisse verwendet werden kann.

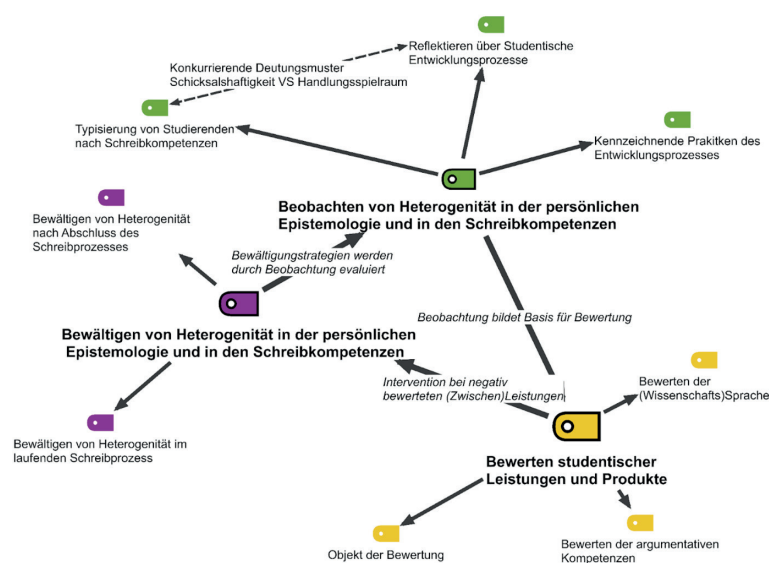


Abbildung 1: MAXMap der Analyse (reduziert)

Das Modell ist anhand dreier zentraler Dimensionen gegliedert, diese sind „Beobachten von Heterogenität in der persönlichen Epistemologie und in den Schreibkompetenzen von Studierenden“ (grün), „Bewerten studentischer Leistungen und Produkte“ (gelb), „Bewältigen von Heterogenität in der persönlichen Epistemologie und in den Schreibkompetenzen von Studierenden“ (blau). Diese drei Dimensionen basieren überwiegend auf der initialen Fragestellung und sind nicht kategorial (exklusiv) zu verstehen, sondern stellen verschiedene Blickwinkel und Zielsetzungen von Lehrendenhandeln im Hinblick auf Studierende dar.

Die „Beobachtung von Heterogenität“ spiegelt wider, in welchen Aspekten und inwiefern die Lehrenden Heterogenität beobachten oder nicht. Sie beobachten dabei oft Unterschiede in den Voraussetzungen, Kompetenzen und (Schreib-)Produkten von Studierenden. Diese Beobachtung bildet die Basis einer „Bewertung“ dieser Leistungen und Produkte. Gewisse Handlungsweisen werden als positiv eingeschätzt (z.B. selbständiges Denken) oder als unerwünscht betrachtet (z.B. fehlerhafte Verwendung der Wissenschaftssprache im Text). Diese Bewertung führt von der vorläufigen, (miss-)billigenden Kenntnisnahme bis hin zur Benotung am Ende des Semesters. Auf Basis dieser laufenden Bewertung im Semester erfolgt schließlich eine Intervention, durch „Bewältigungsstrategien“, die auf die erbrachten Leistungen der Studierenden einwirken sollen. Hierbei werden Studierende in ihrem Entwicklungsprozess durch das Handeln der Lehrperson beeinflusst. Der Erfolg dieser Interventionen wird schließlich wieder durch Beobachtung überprüft. Es ergibt sich somit ein Handlungs-dreieck aus Observation, Evaluation und Intervention anhand derer wir unsere Befunde abseits einer reinen Deskription in ihrer Logik darstellen und argumentativ fruchtbar machen möchten. Diese drei Dimensionen werden anschließend vorgestellt und anhand von Inhaltswiedergaben und Zitaten verdeutlicht. Dabei ist einschränkend zu bemerken, dass diese Befunde zeitlich, räumlich sowie institutionell gebunden sind und somit die Praktiken in Wien im Jahr 2023 an diesen beiden geisteswissenschaftlichen Instituten beschreiben, aber nicht verallgemeinerbar sind.

Mut zur Subjektivität: Beobachten von Heterogenität in der persönlichen Epistemologie und im Schreibprozess von Studierenden

Aufgrund der theoretischen Grundlagen geht unsere Untersuchung vom Vorhandensein zweier eng verschränkter Entwicklungsprozesse aus: der persönlichen Epistemologie und der Schreibkompetenzen. Unsere Forschung stützt sich auf die Erfahrungen von Lehrenden, die diesen Entwicklungsprozess am Verhalten von Studierenden teilweise beobachten können.

Diese von den Lehrenden beobachteten studentischen Verhaltensweisen haben wir in der Forschung als kennzeichnende Praktiken der studentischen Entwicklungsprozesse aufgefasst und codiert. Im Sinne einer prozessorientierten Schreibdidaktik sehen wir hierbei auch das textliche Produkt des Schreibens (z.B. eine Seminararbeit) als einen Ausdruck von prozeduralem Handeln an. Wir fragen hierbei nicht nach den Merkmalen studentischer Texte an sich, sondern schließen auf die dahinter liegenden Praktiken. Die von den Lehrenden beobachteten studentischen Praktiken wurden von uns in drei Codes beobachtet und codiert.

Dies ist einerseits die „korrekte Verwendung der (Wissenschafts-)Sprache“. Hierbei werden die Kompetenzen der Studierenden im Hinblick auf die korrekte Verwendung von Rechtschreibung und Grammatik ebenso beurteilt wie die angemessene Verwendung wissenschaftlicher Begriffe, Stilmittel und die Reproduktion disziplinär typischer Textstrukturen. Dies verdeutlicht folgendes Zitat von Frau Hassl:

Dass viele viele versuchen, wissenschaftlich zu schreiben und versuchen dann Fremdwörter zu benutzen, die aber irgendwie nicht treffend sind oder dann, ohne dass sie das nicht entsprechend reflektieren. Also ich glaube, das ist auch so ein Prozess in diese Wissenschaftssprache hineinzuwachsen und dann hat man am Anfang oft, dass es irgendwie noch schief geht. Und es schief wird schräg wird. Genau ich glaube, dass so wesentliche Sachen. (IN03-Hassl, Pos. 23-27)

Diese fehlerhafte Verwendung von Fachbegriffen entspricht weitgehend den im Forschungsstand beschriebenen Prozessen bei Imitation und Transformation (Steinhoff, 2010, 422-424). Festzuhalten ist hier, dass das Erlernen der Wissenschaftssprache als ein Prozess gesehen wird, der sich durch kontinuierliche Konfrontation mit der eigenen Disziplin mehr oder weniger notwendig einstellt. Die Studierenden übernehmen somit schrittweise die Sprach- und Schreibkonventionen ihrer Disziplin und werden anhand der Nähe und Ferne zu diesen Konventionen in einem späteren Schritt von den Lehrenden auch beurteilt.

Diese Aneignung der Wissenschaftssprache wird von Herrn Gruber auch als ein kreativer Prozess beschrieben, in dem auch Abweichungen durchaus positiv betrachtet werden:

Und manchmal passiert es, dass sie Wörter verwenden, die ich nicht kenne, und da bin ich dann so, dass ich recherchiere. Und manchmal stellt sich heraus, dass es Neologismen oder Wortneuschöpfungen sind, die sie sich selbst ausgedacht haben. So was passiert dann auch. Das sind aber auch so Phasen. Ich finde das gar nicht immer schlecht. Also irgendwie was Kreatives mit dabei und was zeigt, dass es offensichtlich oder manchmal einfach an bestimmten Begriffen fehlt, die eigentlich bräuchte, wenn sie dann so Hybride oder Zwischendinger sich überlegen, dann kann da schon auch was Produktives dahinter stecken. (IN02-Gruber, Pos. 68-80)

Hier zeichnet sich bereits in der positiven Bewertung dieses kreativen Umgangs mit Sprache ein weiteres Kennzeichen des Entwicklungsprozesses auf, der in allen drei Interviews immer wieder zentral auftritt: „Die Selbständigkeit des Denkens und die Entwicklung eines eigenen Standpunktes“. Frau Fischer verdeutlicht diese Position durch ihre Forderung der Entwicklung einer reflektierten Ich-Perspektive:

[B]ei uns ist so ein ganz wichtiger Punkt, wo die Studierenden praktisch ihre Schülerinnen-Auffassung von was Wissenschaft [ist] verlernen sollen. Das ist die Position der Autorin im Text. Die sollen sie lernen als eine reflektierte Ich-Perspektive zu formulieren. Und das ist was, wo ich wirklich in egal welchem Seminarformat, immer wieder in die Situation komme, dass einige das schon sehr integriert haben, in ihr Schreiben und in ihr Sprechen oder ihre Fragen, dass sie dann keine Fragen mehr stellen, weil sie nicht wundert, dass dieses „ich“ als auktoriales Ich im Text nicht nur möglich, sondern gewünscht ist, weil das ermöglicht, die Position, von der ich schreibe, transparent zu machen, und das ist für alles [...] Schreiben einfach grundsätzlich notwendig. Da gibt es keinen „man“, da gibt es keinen drum rum schreiben, wer da gerade spricht. (IN01-Fischer, Pos. 7-16)

Frau Fischer unterscheidet hier die Schüler*innen-Auffassung von Wissenschaft mit einem differenzierten Bild von Wissen, in dem verschiedene Positionen einander gegenüberstehen und

es wichtig ist, als Autor*in Position zu beziehen. Spannend an dieser Stelle ist die Verknüpfung von Wissenschaftssprache und der Positionierung: Das „Ich“ im Text macht die schreibende Person sichtbar, während das „man“ verschleiert, dass Wissen stets aus einer Situiertheit entsteht.

Die Sprachverwendung („ich“) spiegelt einerseits das Annehmen des Habitus der Disziplin wider (Steinhoff, 2010), andererseits ist sie Ausdruck der Entwicklung persönlicher Epistemologie und der Fähigkeit, dieser im Text Ausdruck zu verleihen. Frau Fischer fordert auch, was Pohl unter argumentationsfokussiertem Schreiben fasst, nämlich eine dritte Entwicklungsstufe studentischen Schreibens, die sehr fortgeschritten ist (Pohl, 2007, 496-497).

Neben diesen beiden zentralen kennzeichnenden Praktiken studentischer Entwicklungsprozesse wird mit untergeordneter Bedeutung auch noch „das Verständnis komplexer theoretischer Sachverhalte“ als Indikator für die Entwicklungsprozesse genannt. Dieses wird sowohl im Verhalten in Lehrveranstaltungen als auch in der korrekten Wiedergabe und argumentativen Verwendung bestehender Literatur im eigenen Text sichtbar.

Auf Basis dieser kennzeichnenden Praktiken reflektieren die Lehrenden über die Wahrnehmung studentischer Entwicklungsprozesse. Diese werden von den Lehrenden vor allem entlang des Studienfortschritts (Bachelorstudierende, Masterstudierende, Dissertant*innen) beschrieben. Hierbei erkennen die Lehrenden einerseits einen Entwicklungsprozess, der parallel zur Sozialisation innerhalb der Disziplin verläuft, andererseits beschreiben sie auch dazu querliegende Typisierungen, die vor allem auf unterschiedliche Studienvoraussetzungen abzielen. Dies zeigt sich beispielsweise an Frau Fischer. Sie wird wie folgt nach Beobachtungen im Entwicklungsprozess gefragt, eröffnet daraufhin aber eine eigene Typisierung, die beispielhaft für die hier Befragten steht:

KF: Kommt es dann vor weil Sie eben auch Bachelor- Masterarbeiten betreuen oder Seminare leiten, dass sie dieselben Studierenden an verschiedenen Punkten im Schreibprozess erleben?

IN01: Ja, ja, ich bin jetzt 4 Jahre hier und trotzdem hab ich das schon und es gibt so eine einen Typus, so eine Gruppe von Studierenden, die können einfach, die mögen Schreiben und die machen das gerne und man merkt ihnen an, die quälen sich da nicht. [...] Und genau aber es gibt die, die das einfach gerne machen und toll können von Anfang an dann gibt es die, wo ich merke, die Arbeiten an sich und an bestenfalls viele jeder so wie er kann in Peers und verbessern sich. (IN01-Fischer, Pos. 77-93)

Nach den Ursachen gefragt, antwortet Frau Fischer:

Wenn ich sage die mögen schreiben, dann hab ich so vor Augen das sind welche, die vielleicht auch Deutsch. Ich denke jetzt im deutschen System Gymnasium, Matura und so die vielleicht Deutsch Leistungskurs hatten, was ich zum Beispiel nie gemacht hätte, weil ich gedacht habe das krieg ich eh nicht hin und da einfach schon wirklich toll einfach eine sprach Nähe haben und das können und so so könnte man das alles irgendwie nachverfolgen. Man kann bestimmt auch das ganze wär interessant. Milieu spezifisch aufsetzen, aber auch das, was man in der Matura als Schwerpunkt nachdenkt, glaube ich schon auch viel mit Milieus zusammen. (IN01-Fischer, Pos. 289-295)

In diesem Beispiel werden verschiedene Befähigungen zum Schreiben (schreibaffin oder nicht) mit milieuspezifischen Unterschieden (akademisch geprägter Familienhintergrund oder nicht) in Verbindung gebracht. Dies findet sich jedoch auch in Bezug auf Fragen der Herkunft (Muttersprachler*innen

oder nicht). Hier sind stärker fatalistische Konzeptionierungen zu erkennen. Damit lassen sich bei den Lehrenden konkurrierende Deutungslogiken erkennen, die einerseits Schicksalsgebundenheit (Typisierung) und andererseits persönlichen Handlungsspielraum (Sozialisation in der Wissenschaft) beinhalten.

Argument schlägt sprachliche Finesse: Bewerten studentischer Leistungen und Texte

In der Lehrpraxis eng mit der Beobachtung von Unterschieden verknüpft, ist deren Bewertung. Wie werden die unterschiedlichen kennzeichnenden Praktiken nun von den Lehrenden bewertet?

Einerseits wird die korrekte Verwendung der Schriftsprache im Allgemeinen (Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion) bewertet, andererseits die Verwendung der Wissenschaftssprache im Speziellen (Begriffe, Stil, Zitation). Hierbei bewerten die Lehrenden die sprachlichen Fähigkeiten vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Konventionen und lassen diese in ihre, zumeist individuell konstruierten Bewertungsschemata, einfließen, wie dies Frau Fischer aufführt:

Ich mache beim Korrigieren immer 100 Punkte, 50 für Inhalt. Das ist sozusagen das, wo alle Dinge wo, wo ich wirklich alles, was halt geschrieben ist, anerkenne also die Punkte, die gemacht werden die Gedanken, die geäußert sind, so die sind im Grunde ein bisschen geschenkt diese 50 Punkte. Nicht geschenkt, aber so da achte ich nicht auf Formulierung oder so ich muss es halt trotzdem irgendwie bewerten. 10 für formales, also Rechtschreibung und Bibliographie und sowas und 40 für Argumentation. Und da geht es natürlich ums Formulieren können und also um die Gedanken, die man um die Gedanken, die man sich gemacht hat, in ein Argument zu bringen, und wenn ich zum Teil verstehe ich das Argument einfach nicht, weil es sprachlich so so nicht-deutsch ist. (IN01-Fischer, Pos. 102-110)

Dieses Beispiel verdeutlicht exemplarisch für alle hier durchgeführten Interviews die geringe Gewichtung des Formalen, wie Rechtschreibung und Bibliographie. Fehler in der Rechtschreibung werden dabei zwar als ärgerlich und störend aufgefasst, schlagen sich jedoch nur bedingt auf die Note nieder.

Deutlich stellt Frau Hassl diese Priorisierung dar:

Das sind genau diese Positionierungsprozesse die sie eigentlich lernen sollen. Während des Studiums sind sie aber oft sehr schüchtern. Sich das wirklich zu zu trauen. Ich finde es aber gut, wenn sie sich trauen, und sagt dann irgendwie auch oft: Mir ist lieber, dass sie sich trauen und wenn es dann schief geht, dann mache ich keinen Strick daraus, sondern dann ist es halt schiefgelaufen. Aber besser, als wenn es vielleicht gar nicht da wäre, oder das macht keinen Unterschied zu, als wenn es gar nicht da wäre. Mir ist lieber, sie versuchen es und das geht dann nicht so negativ ein, sondern wenn sie versuchen das klappt, dann geht es positiv ein und ansonsten war es halt ein Versuchen und wir versuchen es irgendwie das nächste Mal nochmal. (IN03-Hassl, Pos. 340-348)

Als wesentliches Kriterium wird hier die Selbständigkeit des Denkens der Studierenden betont. Die Studierenden sollen selbstbewusst und eigeninitiativ vorgehen und einen eigenen Standpunkt entwickeln. Es wird als wichtiger erachtet, dass eine eigene Position und Argumentation entwickelt wurde, anstatt dass durch Nachahmung grammatisch korrekte Texte entstehen. Die Stringenz und Argumentation der Arbeit ist ausschlaggebend. Zusätzlich spielt die Relevanz des Inhalts eine wichtige Rolle. Dieser muss zur Beantwortung der gut eingegrenzten Fragestellung beitragen.

Zwar werden auch Grammatik, Rechtschreibung und eine korrekte Anwendung der Wissenschaftssprache genannt, jedoch liegt der Schwerpunkt andernorts. Hierbei wird deutlich, dass auch die Lehrenden den Entwicklungsprozess vor allem als einen epistemischen Prozess betrachten, der weniger auf das Erlernen spezifischer Techniken abzielt, sondern auf die Einnahme einer gewissen Haltung und der Entwicklung argumentativer Sicherheit und Eigenständigkeit.

Fo(e)rden von Peer-Interaktion: Bewältigen von Heterogenität in der persönlichen Epistemologie und im Schreibprozess von Studierenden

Nachdem nun exemplarisch gezeigt wurde, woran die hier befragten Lehrenden die Entwicklungsprozesse von Studierenden festmachen, welche Entwicklungsprozesse sie beobachten und wie die verschiedenen kennzeichnenden Praktiken bewertet werden, kommen wir nun zur Kernfrage unserer Forschungsarbeit: Wie bewältigen Lehrende nun diese Unterschiede im Seminar? Wie versuchen sie in den Entwicklungsprozess einzugreifen?

Als wesentliche Bewältigungsstrategie benennen alle Lehrenden das Geben von Feedback. Hierbei wird Feedback von den Befragten an verschiedenen Phasen des Schreibprozesses eingesetzt und findet sowohl bei der initialen Rückmeldung zur Fragestellung und Inhaltsplanung (Code: „Bewältigung von Heterogenität im laufenden Schreibprozess“), als auch die eigentliche Korrektur und Benotung der Abschlussarbeit (Code: „Bewältigung von Heterogenität nach Abschluss des Schreibprozesses“) Anwendung.

In der abschließenden Bewertung fallen unterschiedliche Strategien auf, wie die verpflichtende Einladung zu einem Feedbackgespräch (Herr Gruber), das Zusenden einer händischen Korrektur (Frau Hassl) und Feedback nur auf Anfrage (Frau Fischer). Alle Lehrenden betonen dabei den großen Aufwand der Korrektur und Frustration mit dem Feedbackprozess.

Nach ihren Strategien zur Bewältigung von Heterogenität gefragt, betonen alle drei Lehrenden die Involvierung von Peer-Gruppen oder Peer-Feedback als wichtige Strategie. Hierbei sollen Studierende sich vernetzen, Texte gegenseitig Korrektur lesen und damit auch voneinander lernen. Auch hier wird ein wesentlicher Teil des Feedbackprozesses auf die Verantwortung von Studierenden ausgelagert, die sich eigenverantwortlich darum kümmern sollen. Dem sind sich die Lehrenden, wie Frau Fischer, auch bewusst:

Natürlich empfehle ich dann, dass die sich in Peer Groups begeben. Und es machen auch einige das merk ich ja. Ich weiß aber auch, dass es für Peers die, die wahnsinnig eine wahnsinnige Aufgabe ist, das irgendwie aufzufangen und da die die, die das Lernen mit zu unterstützen (IN01-Fischer, Pos. 113-116)

Allerdings thematisiert nur Herr Gruber, dass er gezielt Peer-Settings herstellt, die den Entwicklungsprozess fördern sollen:

Und ich schreib bewusst zum Teil auch vor, in welchen Gruppen sie Dinge machen sollen (...). Ich bin da halt so ein bisschen strategischer in der Hinsicht und überlege schon wirklich, OK, wem tut das gut, die eigenen Perspektiven und Erfahrungen mit anderen ins Verhältnis zu setzen, zu vergleichen und voneinander zu lernen. (IN02-Gruber, Pos. 212-223)

Zusätzlich wird auch noch die Anpassung von Anforderungen als Strategie genannt. Insbesondere bei Nicht-Muttersprachler*innen werden die Anforderungen im Hinblick auf Rechtschreibung und Grammatik herabgesetzt. Ebenso werden Hilfestellungen angeboten, durch die Kommunikation klarer Richtlinien und Beispiele, die insbesondere Studierende am Anfang des Entwicklungsprozesses unterstützen sollen.

Conclusio

Alle interviewten Lehrenden betonen die Wichtigkeit der Entwicklung einer eigenen Position in wissenschaftlichen Texten, die durch die Formulierung eines „Ich“ transparent gemacht wird. Der argumentative Umgang mit Texten und das Einnehmen einer reflektierten Subjektposition schildern die Lehrenden als Kompetenz, die einige Studierende verinnerlicht haben, während andere sich noch nicht trauen.

Die Lehrenden nehmen also Unterschiede in der Selbständigkeit des Denkens und die Entwicklung eines eigenen Standpunktes wahr. Dabei beschreiben sie Phänomene, die auf objektfokussiertes Schreiben nach Pohl (2007) hindeuten, etwa unpersönliche „man“-Formulierungen oder Passivkonstruktionen, sowie ein frühes Stadium der epistemologischen Entwicklung innerhalb des „Modifying of Dualism“ (Perry, 1970). Dem gegenüber stehen weit fortgeschrittene Studierende, die das geforderte argumentationsfokussierte Schreiben bereits beherrschen und sich innerhalb der Entwicklungsstufe „Envolving of Commitments“ befinden.

Weniger Bewusstsein gibt es für die dazwischenliegenden Entwicklungsstufen, in denen die Studierenden bereits ein Bewusstsein für die Pluralität an Positionen entwickelt haben, ihnen jedoch der Mut fehlt, sich selbst darin einzuordnen. Keine der interviewten Lehrpersonen beschreibt die Wahrnehmung typischer Phänomene von diskursorientiertem Schreiben beziehungsweise „The Realization of Relativism“. Epistemologische Entwicklung ist laut den Lehrenden weniger ein Prozess, sondern vom Typ der Studierenden abhängig. Die Anwendung korrekter Wissenschaftssprache wird dagegen als natürlicher Prozess beschrieben, in den Studierende hineinwachsen und sich dabei durchaus mit kreativen Formulierungen ausprobieren.

Die Studierenden sollen dazu angehalten werden, reflektierte, argumentativ überzeugende, selbstbewusste Wissenschaftler*innen zu werden und entsprechende Texte zu produzieren. Hierbei stellt sich die Frage, ob sich die gewählten didaktischen Mittel der Lehrenden dafür eignen und welche weiteren Erkenntnisse sich für die hochschuldidaktische Praxis ableiten lassen.

Die Lehrenden sehen Feedback als wichtige Methode zur Unterstützung der Studierenden an. Allerdings nehmen Studierende Feedback vor allem dann wahr, wenn es handlungsrelevant ist, etwa verbesserungsorientiert auf Teilleistungen gegeben wird und Zeit bleibt, dieses in den Text einzuarbeiten (Buchberger, 2017). Die Praxis, Feedback auf Endabgaben zu geben, ist daher vergleichsweise ineffizient, vor allem da die Lehrenden sich hierbei auf sprachliche Korrekturen fokussieren, anstatt Inhalte und Argumentationsstruktur zu thematisieren. Es besteht also ein Spannungsverhältnis zwischen den Zielen der didaktischen Intervention (selbständiges Denken fördern) und den dafür aufgewendeten Mitteln (ausführliche Korrekturen im Zuge der Benotung).

Vielversprechender ist hingegen die von den Befragten angedachte Involvierung studentischer Peer-Gruppen. Hier müssen der Peer-Gruppe aber auch erweiterte Aufgaben zukommen als nur ein Korrektorat für eventuell sprachlich holprige Texte zu sein. Ansonsten verfehlt auch diese Intervention ihr Ziel. Wertvoll erscheint hingegen der Einsatz von Peer-Gruppen für die Förderung von argumentativen Fähigkeiten. Unserer Ansicht nach haben erfolgreich angeleitete und moderierte Diskussionen deutlich mehr Potential zur Positionsbildung und Stärkung argumentativer Kompetenzen beizutragen als die eindimensionale Bereitstellung von (schriftlichem) Feedback im Zuge der Benotung.

Hierbei erscheint uns die Herausbildung der dritten Stufe, argumentationsfokussiertes Schreiben, nicht nur über Textfeedback von Lehrenden gewährleistet, sondern vor allem über die Konfrontation und Diskussion in Peer-Gruppen. Diese haben auch das Potential, Lehrende im besonders wertvollen kontinuierlichen Feedbackprozess während dem laufenden Semester zu unterstützen, anstatt nur eine abschließende Benotung vorzunehmen.

Diese Peer-Gruppen benötigen jedoch Anleitung und Moderation und sind nicht als spontane emergente Phänomene zu erwarten. Auch vor dem Hintergrund zweier aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen erscheint uns eine solche Ausrichtung sinnvoll: der durch die Corona-Pandemie beförderte Digitalisierung von Lehrformaten und die einfache Verfügbarkeit generativer künstlicher Intelligenz. Insbesondere die Pandemie hat, wie wir auch im Schreibmentoring erfahren durften, Präsenzformate vor eine erhebliche Herausforderung und die Möglichkeiten zu Diskussion und Austausch vor neue Hürden gestellt. Die Entwicklung generativer KI hingegen erlaubt die einfache Erzeugung sprachlich hochwertiger Texte, ohne dass diesen ein tiefergehendes Problemverständnis oder umfassende Schreibkompetenzen zugrunde liegen. Im Kontext dieser beiden gegenwärtigen Gesellschaftsphänomene erscheint uns die Stärkung von diskursiven und argumentativen Kompetenzen im Peer-Setting besonders erstrebenswert. Denn auch ein formal makelloser Text ist für die Wissenschaft und auch für die Autor*in selbst wertlos, wenn er argumentationslos und positionslos verbleibt. Ein wissenschaftlicher Text muss die Position und Argumentation eines Menschen abbilden, der den Inhalt des Textes vertritt und für diesen verantwortlich zeichnet. In dieser Hinsicht sehen wir auch für das Peer-Schreibmentoring große Potentiale solch einen Raum zur Verfügung zu stellen, der die Diskussion über Texte und durch Texte befördern kann. Hierbei erscheint es lohnenswert darüber nachzudenken, in welcher Form und mit welchen Mitteln die Peer-Gruppen diese Ziele unterstützen können.

Literatur

Buchberger, S. (2017). *Feedback durch Lehrende*. Infopool besser lehren. Center for Teaching and Learning, Universität Wien. [abgerufen am 31.10.2023 von <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/feedback-durch-lehrende/>]

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications.

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Jossey-Bass. Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Max Niemeyer.

Römmer-Nossek, B., Unterpertinger, E. Rismondo, Frano P. (2019). Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung. In: *Journal für Schreibwissenschaften*, Ausgabe 2/2019. 61-79.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Max Niemeyer.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. Der Letzten Aufl. ed. Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum, Qualitative Social Research 1, no. 1 (2000): 26.