

Nadine STAHLBERG¹ (Hamburg) & Anika LIMBURG² (Bochum)

Schreiben im Zertifikatsprogramm Hochschuldidaktik: Evidenzen und Praxisbeispiele für einen stärkeren Einbezug eines wichtigen Tiefenlerninstruments

Zusammenfassung

Durch den Besuch hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme sollen Lehrende beim Erwerb professioneller Lehrkompetenz unterstützt werden. In diesen Programmen wird das Schreiben nicht systematisch berücksichtigt, obwohl es evidenzbasiert wichtigstes Lernmedium ist und wissenschaftliche Schreib- und Textkompetenz für ein erfolgreiches Studium unabdingbar ist. In diesem Beitrag begründen wir, warum das Schreiben einen so hohen Stellenwert hat, dass es in Zertifikatsprogrammen stärker berücksichtigt werden sollte, und wir geben konkrete Anregungen dafür, wie dort Inhalte, Methoden und Konzepte aus Schreibdidaktik und Schreibforschung einbezogen werden können.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm, Schreiben als Lerninstrument

¹ E-Mail: nadine.stahlberg@tuhh.de

² E-Mail: anika.limburg@rub.de



Evidence and best practices to raise teacher awareness of using writing as a learning tool

Abstract

Teacher training programmes support teachers in acquiring professional skills. Although writing has proved to be a significant learning tool, and academic writing skills are essential for graduating successfully, many teacher training programmes do not systematically incorporate writing skills. In this paper, we argue that writing is so important that it should be given greater consideration in the basic module of training programmes, as well as in the add-on module. Finally, we offer suggestions on how to intensify the inclusion of writing research and practice.

Keywords

Teacher training programmes, writing to learn

1 Einleitung

Viele hochschuldidaktische Institutionen bieten eine fundierte hochschuldidaktische Fortbildung an, die mit dem Erwerb eines Zertifikats abgeschlossen wird. In solchen Zertifikatsprogrammen wird Schreiben i. d. R. nicht systematisch berücksichtigt, obwohl es – wie wir in diesem Beitrag zeigen werden – das wichtigste Instrument zum Tiefenlernen darstellt, Texte in der Lehre selbst das Medium sind, mit dem viele Arbeitsaufträge gegeben werden (sollten) und gute Texte schreiben zu können in den meisten (nicht nur geisteswissenschaftlichen) Fächern Bedingung für ein erfolgreiches Studium und die Hochschulkarriere ist.

Wir sehen vielfältige Anknüpfungspunkte dafür, schreibdidaktische Annahmen, Forschungsergebnisse und Methoden im Zertifikatsprogramm nicht nur aufzugreifen, sondern gezielt und für Lehrende wie Studierende gewinnbringend einzusetzen. Ziel dieses Beitrags ist es daher, detaillierter auszuführen, inwiefern das Schreiben fester inhaltlicher Bestandteil solcher Zertifikatsprogramme sein sollte

(Kap. 2) und auf der Grundlage einer Beschreibung der Ziele und Inhalte des Zertifikatsprogramms (Kap. 3) konkrete Anregungen dafür zu geben, wo und wie dies in bestehenden Veranstaltungsformaten geschehen könnte (Kap. 4).

2 Zur Bedeutung des Schreibens und seiner Didaktik für die Hochschuldidaktik

Schreiben und Lernen

Wie groß die Bedeutung des Schreibens für das Lernen ist, wurde anhand von Daten des *National Survey of Student Engagement* (NSSE) deutlich. Bei dieser seit 2000 jährlich durchgeführten Umfrage, an der bis dato 1300 US-amerikanische und kanadische Hochschulen teilgenommen haben, beschreiben Studierende im ersten und letzten Studienjahr, wieviel Zeit und Aufwand sie in ihr Studium investieren, wie sie von ihrem Studium profitieren und wie sie ihre Studiensituation beurteilen (NSSE, 2015). Anhand der Daten von 2007 (mit Angaben von 231.000 Studierenden aus 586 Institutionen) untersuchten GONYEA & ANDERSON (2009) den Zusammenhang zwischen Schreiben und Tiefenlernen, also für Lernprozesse, die nicht rein auf Wissensaneignung, sondern auch auf dessen Anwendung, Evaluation etc. abzielen. Schreiben ist demnach das wirksamste Instrument für Tiefenlernen, weil es eine Vielzahl weiterer Lernaktivitäten bedingt, z. B. „reading widely, combining a variety of resources, discussing ideas with others, reflecting on how individual pieces of information relate to larger constructs or patterns, and applying knowledge in real-world situations“ (GONYEA & ANDERSON, 2009, S. 4f.).

Die Bedeutung des Schreibens für das Lernen erschließt sich auch aus lerntheoretischer Perspektive: In konstruktivistischen Ansätzen wird Lernen als ein selbstgesteuerter, aktiver Prozess verstanden, in dem Wissen durch subjektive Interpretations- und Konstruktionsleistungen der Lernenden gebildet wird (HASSELHORN & GOLD, 2006, S. 60ff.). Vor diesem Hintergrund liefert Schreiben einen wesentlichen Benefit für die Gestaltung von Lernprozessen, da es eine lernendenzentrier-

te, aktivierende Methode ist, bei der die Studierenden den Lernprozess persönlich und aktiv durchleben und ihre eigenen Konzepte von Wirklichkeit entwickeln. Die Textform allein verlangt Schreibenden Konkretisierungen ab, um die im Kopf eher assoziativen, oft auch bildhaften Gedanken in Wort- und Satzform zu bringen.

Schreiben als Mittel der Fachsozialisation

Mit der hohen Bedeutung des Schreibens für das Lernen geht einher, dass Studierende sich durch das Schreiben im Fach schneller und tiefer fachspezifische Denk- und Handlungsweisen aneignen als in schreibärmeren Veranstaltungen (CARTER, 2007). Insofern fördert es stärker als jeder andere Faktor der Seminargestaltung das Engagement von Studierenden: Sie investieren mehr Zeit, schätzen die intellektuelle Herausforderung höher ein und finden die Inhalte interessanter, wenn Schreiben zu den regelmäßig in der und für die Veranstaltung erforderlichen Aktivitäten gehört (LIGHT, 2001). So steigt auch der individuelle Nutzen deutlich, den Studierende aus Lehrveranstaltungen ziehen.

Sinnvolle Schreibaufträge in der Fachlehre einzusetzen führt dementsprechend auch dazu, dass sich Studierende früher in das Studium einfinden, indem sie sich stärker mit ihrem Fach identifizieren. Sie entwickeln so eine größere intrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten, die Grundlage für die Art von Lernautonomie darstellt, die Bedingung für ein erfolgreiches Studium ist.

Schreiben als Problemlösen

Für die Lernforschung, die sich mit Informationsverarbeitungs- und -vermittlungsprozessen befasst, sind sowohl Erkenntnisse aus der Schreib(prozess)forschung als auch schreibdidaktische Ansätze eine wesentliche Bereicherung. In der prozessorientierten Schreibdidaktik und Schreibforschung sind kognitionspsychologische Modelle, die das Schreiben als kognitiven Problemlöseprozess beschreiben, allgemein anerkannt (HAYES & FLOWER, 1980; HAYES, 1996). So gehen HAYES & FLOWER davon aus, dass Schreibende beim Produzieren von Texten stets auf ihr gespeichertes Wissen zurückgreifen und das Langzeitgedächtnis folglich eine zent-

rale Rolle beim Schreiben spielt. Wissen muss abgerufen und der eigenen Textplanung entsprechend ausgewertet und sinnvoll strukturiert werden. Über das Schreiben finden also Prozesse der Informationsbearbeitung und Informationsstrukturierung statt.

Schreiben lernen

Anders als manch Lehrende/r annehmen mag, können Studierende die Fähigkeit, gute wissenschaftliche Texte zu schreiben, nicht in der Schule erwerben. POHL (2007) und STEINHOFF (2007) können nachweisen, dass und wie sich wissenschaftliche Schreib- und Textkompetenz während des Studiums sukzessiv entwickelt. Für Studienanfänger/innen ist es demnach typisch, dass sie in ihren Arbeiten ihre Vorstellungen von Forschung(sliteratur) imitieren und sich ihnen bekannter Mittel (z. B. aus dem Aufsatzunterricht) bedienen, um sie auf die neue Schreibaufgabe anzuwenden (STEINHOFF, 2007) und dass ihre Arbeiten vor allem auf die Darstellung von Gegenständen, nicht beispielsweise auf Diskursivität oder eine Argumentation ausgerichtet sind (POHL, 2007). Erst wenn mehrere Arbeiten geschrieben wurden, können Studierende demnach i. d. R. wissenschaftlich angemessen formulieren und argumentieren.

Dieser Notwendigkeit, das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule zu erlernen, steht seine große Bedeutung als Prüfungsinstrument entgegen: Ca. 80 % aller Prüfungen sind an deutschen Hochschulen schriftlich (KERRES & SCHMIDT, 2011). Lehrende brauchen daher schreibdidaktische Wissensbestände und Methoden, damit sie sinnvoll in Curricula einfließen können.

Arbeitsweisen der Schreibdidaktik

Wegen der großen Bedeutung des Schreibens als Lerninstrument und des Erwerbs wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz fokussiert die hochschulische Schreibdidaktik beide Bereiche: das *learning to write* und das *writing to learn* (für einen Überblick s. GIRGENSOHN & SENNEWALD, 2012). Sie arbeitet daher ähnlich wie die Hochschuldidaktik sowohl fächerübergreifend als auch fachgebun-

den: Beim fächerübergreifenden ‚*Writing across the curriculum*‘-Ansatz steht die Nutzung des Schreibens als Lerninstrument, die Vermittlung von Textsortenkonventionen und von Schlüsselkompetenzen rund ums Schreiben im Vordergrund. Dies geschieht meist in fächerübergreifenden Lerngruppen (Workshops oder Seminaren) oder in Einzelberatungen, zum Beispiel durch Peer-Tutorinnen und -Tutoren. Beim disziplinspezifischen ‚*writing in the disciplines*‘-Ansatz werden die Potentiale des Schreibens für das Lernen fachspezifischer Inhalte und die Fachsozialisation fokussiert, beispielsweise im Rahmen von schreibintensiven Lehrveranstaltungen.

3 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme

Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme sollen Lehrende durch ein umfassendes Fortbildungscurriculum beim Ausbau der „Kompetenzen [unterstützen], die [sie] in der Hochschulausbildung zur professionellen Ausgestaltung ihrer zentralen Aufgabenbereiche benötigen“ (AHD, 2005, S. 2). Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, heute *deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik* (dghd), hat für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung solcher Programme Leitlinien mit Empfehlungscharakter formuliert (AHD, 2005). Auf diese Weise haben die Leitlinien einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung in der Hochschuldidaktik geleistet, indem sich an vielen deutschen Standorten vergleichbare Standards etablieren konnten.

Bei einem Umfang von 200 bis 240 Arbeitseinheiten à 45 Minuten sollen die Programme den Leitlinien zufolge in drei Module untergliedert sein:

Das *Basismodul* zielt auf „Grundfragen des didaktischen Handelns“ (ebd., S. 4) mit dem Schwerpunkt der „Organisation von Lernprozessen“. Im Vordergrund steht hier die Vermittlung hochschuldidaktischen Basiswissens und zentraler Aspekte der Veranstaltungsplanung, -durchführung und -auswertung. Angesichts der Bedeutung des Schreibens für das Lernen sehen wir hier viele Anknüpfungspunkte, wie das Schreiben systematisch und mit geringen Veränderungen in den bestehen-

den Veranstaltungstypen berücksichtigt werden kann (s. u.). Dies kann beispielsweise die Ergänzung bestehender Methodenrepertoires um schreibdidaktische Methoden betreffen oder den didaktisch sinnvollen Einsatz von Arbeitsaufträgen, die den Prinzipien gelingender Lehre gerecht werden.

Das *Erweiterungsmodul* fokussiert weitere zentrale Handlungsfelder Lehrender: „Prüfung, Beratung, Evaluation bzw. Qualitätssicherung und Entwicklung bzw. Innovation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen“ (ebd.). Hier wäre es aus unserer Sicht wichtig, zusätzliche Veranstaltungen zum *writing to learn* anzubieten, bestehende Veranstaltungen zum Prüfen, Betreuen und Beraten um lerntheoretische Aspekte aus der Schreibdidaktik zu ergänzen sowie in neuen Formaten Lehrende darin zu befähigen, Studierende beim *learning to write* angemessen zu unterstützen.

Da die Lehrenden im *Vertiefungsmodul* nach eigenen Bedürfnissen Schwerpunkte für eine Vertiefung mit hochschuldidaktischen Fragen haben, würde ein stärkerer Einbezug schreibdidaktischer Aspekte in Basis- und Erweiterungsmodul Lehrenden auch in diesem Modul die Möglichkeit geben, schreibdidaktische Aspekte stärker zu reflektieren.

4 Ansätze für eine schreibdidaktische Fundierung hochschuldidaktischer Veranstaltungen

4.1 Anregungen für Veranstaltungen im Basismodul

Lehrende für die Bedeutung des Schreibens sensibilisieren

Damit Lehrende das Potential des Schreibens in ihren Veranstaltungen stärker ausnutzen, bedarf es zunächst einer Sensibilisierung für dessen Bedeutung. Wo also bislang in Veranstaltungen des Basismoduls beispielsweise Lerntheorien oder lern-

förderliche Faktoren vermittelt werden, sollten die in Kapitel 2 beschriebenen Erkenntnisse über den Stellenwert des Schreibens als Lerninstrument sowie die Notwendigkeit von Lernanlässen zum Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz ebenfalls einfließen.

Schreiben im Constructive Alignment I: Lernzielorientierung

Aus der Perspektive der Lehrveranstaltungsplanung lassen sich schreibdidaktische Erkenntnisse auf drei Ebenen einbinden. Zentral in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen zur Lehrveranstaltungsplanung ist es, im Sinne des *Constructive Alignments* Lernergebnisse, Lehr-/ Lernmethoden und Prüfung optimal aufeinander abzustimmen. Um eine Lehrveranstaltung nach dem *Constructive Alignment* zu gestalten, werden nach der Bestimmung der intendierten Lernergebnisse die Prüfungsformen festgelegt und hieran Aufbau, Struktur und Inhalte der Lehrveranstaltung ausgerichtet (BIGGS, 1996). Sowohl auf der Ebene der Prüfung als auch auf der Ebene der methodischen Planung ist Schreiben als Instrument, das Tiefenlernen fördert und Verständnis sichtbar machen kann, mitzudenken. Definierte Lernziele können durch Schreibaufgaben realisiert werden. Prüfungen wiederum sind vielfach schriftbasiert und bedienen sich schriftlicher Arbeitsaufträge, um Wissen und Verständnis von Studierenden sichtbar zu machen.

Schreibaufträge sind jeweils an Lernziele geknüpft, die ganz unterschiedliche Lernzielebenen berühren können. Zur Veranschaulichung sind Verknüpfungen mit Lernzieltaxonomien möglich, wie bspw. der Taxonomie nach BLOOM (1976) oder ihrer Erweiterung nach ANDERSON & KRATHWOHL (2001). Die nachfolgenden Arbeitsaufträge zeigen exemplarisch den Zusammenhang zwischen konkretem Schreibauftrag und Lernzielebene auf.

Auf der Ebene des *Wissens/Erinnerns* sind Schreibaufträge einsetzbar wie „Erklären Sie einem Freund, der ein anderes Fach als Sie studiert, den Begriff x“. Lernziele auf der *Verstehensebene* lassen sich durch Schreibaufträge wie „Erklären Sie einem Kommilitonen, der in der letzten Sitzung krank war, in einer kurzen E-Mail den Zusammenhang zwischen x und y“ verfolgen. Schreiben kann sich als Instrument des Tiefenlernens jedoch durch entsprechend formulierte Schreibaufträge

auch auf höher verortete Lernzielebenen wie bspw. *Analysieren, Evaluieren und Erschaffen* beziehen. Dies sollte in hochschuldidaktischen Veranstaltungen gezielt aufgegriffen werden, so dass die Lehrenden Anregungen für Schreibaktivitäten erhalten, die durch die vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und Fragestellungen das Tiefenlernen fördern.

Ein Beispiel für einen Schreibauftrag, der auf höhere Lernzielebenen abzielt, ist der folgende: „Schreiben Sie einen dreiseitigen Essay, in welchem Sie die Argumentation der beiden Autoren x und y zum Thema z vergleichen, ihre Argumentationen evaluieren und begründet Stellung für eine der beiden Argumentationen beziehen.“ Bei dieser Schreibaufgabe müssen nicht nur die Argumentationswege der beiden Autoren in Bezug auf ein spezifisches Thema verstanden und analysiert werden, auch sind die Argumentationen kritisch zu reflektieren, in einen thematischen Gesamtkontext (möglicherweise unter Rückgriff auf bereits bestehendes Wissen) einzuordnen und in einer eigenen Stellungnahme zu bewerten. Sie gehen demnach weit über die bloße Wissensdarstellung (*knowledge telling*, SCARDAMALIA & BEREITER, 1987) hinaus, indem sie eine Transformation bestehender Wissensbestände anregen (*knowledge transforming*, ebd.).

Auch für die Prüfungsgestaltung liefert Schreiben – im Gegensatz zu anderen Methoden wie in vielen Fächern verbreitete einfache Multiple-Choice-Verfahren oder Berechnungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Fächern – ein wichtiges Instrument, um auch tiefergehendes Verständnis und Wissen über Zusammenhänge zu prüfen. Neben umfangreichen Schreibaufgaben, wie beispielhaft oben genannt, zeigen Prüfungsaufgaben, die das Begründen von Ergebnissen in Form kürzerer Texte, die Dokumentation von Lösungswegen oder das Formulieren von Anwendungsbeispielen einfordern, inwieweit Studierende das Gelernte tatsächlich verstanden haben und anwenden können.

Schreiben im Constructive Alignment II: Schreibdidaktische Methoden

Constructive Alignment bedeutet immer auch die Auswahl angemessener Methoden, mittels derer die angestrebten Lernergebnisse erzielt werden sollen (BIGGS, 1996). Da niedrigschwellige schreibdidaktische Methoden, die nicht viel Zeit er-

fordern, Lehrenden ein hilfreiches methodisches Instrumentarium liefern, mit Hilfe dessen sie Lernprozesse – selbst in großen Veranstaltungen – initiieren und fördern können, sollte für ihren Einsatz sensibilisiert werden.

Um den „Methodenkoffer“ der Lehrenden systematisch zu befüllen, können bewährte schreibdidaktische Methoden einerseits direkt mit den Lernzielen der jeweiligen hochschuldidaktischen Veranstaltung abgestimmt und mit den Teilnehmenden durchgeführt werden. Eine anschließende Reflexionsrunde kann die Übertragung von der hochschuldidaktischen Veranstaltung auf die eigene Lehre anstoßen. Hier sind vor allem niedrigschwellige und ohne große Vorbereitung einsetzbare Methoden denkbar, wie das *Freewriting* oder das *Minute Paper*. Das *Freewriting* ist eine Methode, in der Denktex te entstehen: Über einen festgelegten Zeitraum von bspw. fünf Minuten wird aufgeschrieben, was einem zu einem bestimmten Thema durch den Kopf geht. Wichtig ist, den Stift dabei nicht abzusetzen, so dass der Gedankenfluss unzensiert eingefangen werden kann (ELBOW, 1998). *Freewriting* eignet sich, um bspw. Vorwissen zu aktivieren, Lernziele zu brainstormen oder erste Schritte der Lehrveranstaltungsplanung zu reflektieren. Das *Minute Paper* kann bspw. eingesetzt werden, um erworbene didaktische Kenntnisse zu reflektieren bzw. zu überprüfen. Es beinhaltet in der Regel die Frage nach dem wichtigsten Lerninhalt einer Lerneinheit sowie nach einem nicht verstandenen Aspekt und lässt Raum für weitere Kommentierungen zu Lerneinheit und Gelerntem (ANGELO & CROSS, 1993).

Neben der unmittelbaren Anwendung schreibdidaktischer Methoden in hochschuldidaktischen Veranstaltungen können bewährte Methoden in entsprechenden Workshopeinheiten auch selbst als Gegenstand thematisiert und diskutiert werden. Hierbei lassen sich auch größere Schreibaufträge in den Blick nehmen, die auf das Beurteilen oder Anwenden von in Seminaren und Vorlesungen erworbenem Wissen abzielen. Nach einer Diskussion des didaktischen Mehrwerts der jeweiligen Methode können Möglichkeiten für den Einsatz in der eigenen Lehre reflektiert werden. Stets sind hierbei die Ziele der jeweiligen schreibdidaktischen Methode zu betrachten. Reflexive Schreibaufträge, die auf das Durchdenken und Durchleben eigener Lernprozesse abzielen (z. B. Portfolio, Lernjournal), sind von solchen zu

unterscheiden, die das Durchdringen inhaltlicher Zusammenhänge fokussieren (z. B. Stellungnahme zu einer These).

Schreiben im Constructive Alignment III: Lese-, Schreib- und andere Lernstrategien

Bei der lernzielorientierten Planung der Lehrveranstaltung und der Prüfung wird in hochschuldidaktischen Veranstaltungen zum Lehren und Lernen oft wenig Aufmerksamkeit darauf gerichtet, welche Voraussetzungen Studierende erfüllen müssen, um die geplanten Lernziele erreichen zu können. Im Zusammenhang mit Lernprozessen gerät dabei neben der Lehrveranstaltung auch das Selbststudium der Studierenden und damit die Frage danach, wie Lehrende das Selbststudium unterstützen können, in den Blick.

Berücksichtigt werden muss daher, welche Lese-, Schreib- und Lernstrategien Studierende für das Erreichen konkreter Lernziele beherrschen müssen. Solche Strategien werden nur selten in der Schule ausreichend vermittelt. Zudem es fällt Studierenden schwer, Strategien aus der Schule für das Studium nutzbar zu machen.

In hochschuldidaktischen Veranstaltungen zum Lehren und Lernen können entsprechende Strategien vorgestellt werden, damit sie in die Planung von Lehrveranstaltungen und Arbeitsaufträgen für das Selbststudium einfließen können (für einen Überblick von Schreibstrategien s. ORTNER, 2010, von Lesestrategien s. LANGE, 2013, von Lernstrategien s. MANDL & FRIEDRICH, 2006). Auch können Ergänzungen von Arbeitsaufträgen beispielhaft gezeigt werden wie „Tipp: Nutzen Sie dafür die Lesestrategie des *Skimming*“.

Die Eigenständigkeit von Studierenden wird durch den Erwerb sinnvoller Strategien gefördert. Lese- und Schreibaufträge können das Bewusstsein für Lernstrategien schärfen, wenn sie sinnvolle Bearbeitungsstrategien erfordern, beispielsweise wenn ein Leseauftrag den Einsatz konkreter Lesestrategien enthält (z. B. Exzerpt verfassen, *Concept Map* skizzieren).

Wissen organisierende Schreibaufträge helfen dabei, bspw. Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und geeignete Lernstrategien zu entwickeln (z. B. *Mind Map*,

Concept Map, Wissenslandkarte). Reflexive Schreibaufträge begleiten den Lernprozess und können ihn auf einer Metaebene bewusst machen (z. B. Lernjournal, Lernportfolio, Lesetagebuch). Nicht nur Studierende gewinnen durch das Schreiben reflexiver Texte Einblicke in ihre Lernprozesse und Lernerfolge, auch für Lehrende werden über das Schreiben Denken, Wissen und *Conceptual Change*-Prozesse sichtbar.

Schreiben als Aktivierungsmedium: Vorbereitung und Beteiligung erhöhen

Mangelnde Beteiligung in Lehrveranstaltungen sowie eine fehlende Vorbereitung der Studierenden lassen sich gezielt durch spezifische Arbeitsaufträge minimieren, denn ob und inwieweit sich Studierende vorbereiten, hängt entscheidend von der Formulierung des Arbeitsauftrages ab. Schreibaufträge wie „Lesen Sie zur nächsten Sitzung den Text ‚Führungsethik im HX-Konzern‘ und schreiben Sie zur Vorbereitung auf eine Gruppendiskussion einen einseitigen Text, in dem Sie die vier Kardinaltugenden auf den Text anwenden“ anstelle einfacher Leseaufträge wie „Lesen Sie bis zur nächsten Sitzung den Text“ erhöhen nicht nur die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden tatsächlich Zeit in das Lesen des Textes investieren, sie fördern auch das Verständnis und den Transfer der gelesenen Informationen. Dadurch wiederum werden Diskussionen in den Lehrveranstaltungen sichtbar lebendiger und vielfältiger. Gleiches gilt für andere Formen der vorbereitenden Informationsaufnahme, bspw. die Verwendung von audiovisuellem Material wie Videos.

Da den Arbeitsaufträgen eine solch wichtige Rolle bei der Motivationsförderung sowie beim Initiieren von Lernprozessen zukommt, sollten hochschuldidaktische Weiterbildungen dem Gestalten von Arbeitsaufträgen entsprechend Raum geben und Lehrende gezielt auf die Formulierung von Arbeitsaufträgen vorbereiten, die der Passivität von Studierenden entgegenwirken.

4.2 Anregungen für Veranstaltungen im Erweiterungsmodul

Schriftliche Arbeiten betreuen

Veranstaltungen zum Betreuen Studierender bei deren schriftlichen Arbeiten sind an vielen Standorten im Erweiterungsmodul integriert. Die schreibdidaktische Fundierung stellt hier sicher, dass diese Veranstaltungen lerntheoretischen Aspekten entsprechen und *Best-Practice*-Beispiele einbringen (Anregungen bei LIMBURG, in Vorb.). Insbesondere um Studierende so zu unterstützen, dass sie in ihrer Selbstständigkeit nicht eingeschränkt, sondern gestärkt werden, bietet die Schreibdidaktik viele Möglichkeiten. Schreibberatung beispielsweise verhilft Schreibenden, selbst Lösungen für ihre Fragen und Probleme zu finden. Durch gezieltes Nachfragen, aktives Zuhören und andere Interventionen werden Reflexionsprozesse initiiert, ohne dass Lehrende vorgefertigte Antworten geben (LANGE & WIETHOFF, 2014).

Umgang mit Texten und anderen Produkten – Feedback

Erkenntnisse aus Schreibberatung und Schreibforschung liefern wichtige Impulse für das Thema Feedback. Der Prozess der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz kann durch Feedback von Lehrenden effektiv unterstützt werden. Dafür sind allerdings einige grundlegende Kriterien zu beachten, die im Diskurs der Schreibberatung bereits aufgearbeitet wurden:

- Textfeedback ist streng von Textkorrektur zu unterscheiden, denn während Textkorrektur in der Regel zu einem besseren Textprodukt führt, ist Feedback prozessorientiert und zielt auf die Verbesserung der akademischen Schreibkompetenz der Studierenden ab.
- Fragen an den Text zu stellen und das eigene Verständnis widerzuspiegeln (weiterführend u. a. GRIESHAMMER et al., 2012) stellt Studierenden eine Leserperspektive zur Verfügung, in die sie sonst nur selten Einblick erhalten.
- Feedback sollte sich auf etwa drei Beobachtungen aus dem Bereich sog. *Higher Order Concerns* beziehen, also beispielsweise darauf, ob eine Fra-

gestellung entwickelt und konsequent verfolgt wird, der Text sachlich korrekt und für die Adressatinnen/Adressaten verständlich ist.

- Positive Rückmeldungen motivieren stärker, werden leichter akzeptiert als defizitorientierte (z. B. ILGEN et al., 1979) und bewirken am ehesten eine Verbesserung der Texte. Rein defizitorientiertes Feedback hingegen führt dazu, dass die Texte nach der Überarbeitung an Qualität einbüßen (HILLOCKS, 1986).
- Da Studierende Konventionen kennen und anwenden lernen müssen, sollte jede Rückmeldung begründet werden (z. B. mit Formulierungen wie „Weil es in wissenschaftlichen Texten üblich ist...“).

Leistungsbeurteilung

Schreiben ist Werkzeug der Leistungsbeurteilung – Abschlussarbeiten, Klausuren etc. werden mit Korrekturzeichen und Kommentaren versehen, Gutachten werden geschrieben etc. BÜKER & LANGE (2010) beschreiben Instrumente, mit denen auch Lehrende in hochschuldidaktischen Veranstaltungen reflektieren können, wie sie sich schriftlichen Prüfungsleistungen nähern und welchen Nutzen ihre oft intuitiv verwendete Vorgehensweise für sie und die Studierenden hat. BÜKER & LANGE differenzieren beispielsweise ‚in den Text reinschreiben‘ von ‚an den Rand schreiben‘ und ‚auf ein separates Blatt schreiben‘ etc.

Zudem sind Texte oft Gegenstand der Beurteilung. Die Schreibdidaktik bietet hier Anregungen dafür, wie Korrekturen so gestaltet werden können, dass die Notenfindung erleichtert wird und Studierende besser aus den Korrekturen lernen können (s. dazu LIMBURG, 2015). So können Beurteilungskriterien sinnvoll anhand von Textmodellen, also Beispielen gelungener Umsetzung, vermittelt werden. Auch die Gestaltung von Leitfäden für schriftliche Arbeiten kann in hochschuldidaktischen Veranstaltungen mit schreibdidaktischer Fundierung thematisiert werden: Die häufige Überbetonung formaler Aspekte bei gleichzeitiger Vernachlässigung einer positiven Beschreibung des Sinns wissenschaftlichen Arbeitens verschlechtert die Lernbedingungen für den Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz.

5 Fazit

Schreiben bietet viele Potenziale für das Lehren und Lernen an Hochschulen. Es fördert Tiefenlernen und kann die fachliche Sozialisation von Studierenden begünstigen. Es stellt ein wirksames Aktivierungsmedium dar und liefert eine sinnvolle Methode für die Gestaltung von Übungs- und Prüfungsaufgaben auf höheren Lernzielebenen. Weiterhin können Schreibaufträge dabei helfen, Lernstrategien zu entwickeln und Lernprozesse selbstständig zu organisieren.

Für die Hochschuldidaktik ergeben sich aus der Berücksichtigung schreibdidaktischer Erkenntnisse und Methoden daher wertvolle Synergien, die unmittelbar in das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm einfließen sollten. Es erfordert weder viel Aufwand noch viel Zeit, die hier beschriebenen Anregungen zur schreibdidaktischen Fundierung des Zertifikatsprogramms umzusetzen. Durch die Anregungen erhalten Lehrende die Möglichkeit, neben der Ausschöpfung neuer Potenziale für Lernprozesse und fachkulturelle Akkulturation auch schwierige Lehr- und Lernsituationen zu reduzieren und produktiver zu handhaben. Unruhe, Passivität und mangelnder Beteiligung, unzureichendem Verständnis der fachlichen Inhalte, fehlender Eigenständigkeit und Selbstorganisation sowie mangelnder Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung seitens der Studierenden kann auf diese Weise begegnet werden.

Damit in der Hochschuldidaktik aber das volle Potential, dass das Schreiben in der universitären Lehre bietet, angemessen berücksichtigt wird, bedarf es der Weiterqualifizierung hochschuldidaktischer Moderatorinnen und Moderatoren. Die aktuellen Bestrebungen der *dghd*, mehr Fortbildungen für Moderatorinnen und Moderatoren hochschuldidaktischer Workshops anzubieten, sind daher besonders gut und wichtig. Auch die Bestrebungen, die Standards für die Zertifikatsprogramme länderübergreifend weiterführend auszuarbeiten, sind ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Die Erwägungen aus diesem Beitrag müssten hier auf jeden Fall aufgegriffen werden.

6 Literaturverzeichnis

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley.

Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.) (2005). *Leitlinien zur Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*.
<http://www.dghd.de/download.php?f=affa3cfba405681a9b89dee617eeba3>, Stand vom 17. März 2016.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.

Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.

Büker, S. & Lange, U. (2010). Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In H. Brand, S. Duxa, G. Leder & C. Riemer (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule* (S. 207-226). Göttingen: Universitätsverlag.

Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *CCC*, 58(3), 385-417.

Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Feilke, H. & Augst, G. (1989). *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Tübingen: Niemeyer.

Gonyea, R. & Anderson, P. V. (2009). *Writing, Engagement, and Successful Learning Outcomes in College*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
<http://cpr.indiana.edu/uploads/Gonyea-Anderson%20AERA%202009.doc>, Stand vom 17. März 2016.

- Girgensohn, K. & Sennewald, N.** (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J.** (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayes, J.** (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 1-27). Mahwah/NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S.** (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hillocks, G.** (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133-170.
- Ilgel, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S.** (1979). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of applied psychology*, 64, 349-371.
- Kerres, M. & Schmidt, A.** (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 11(2), 173-191.
- Lange, U.** (2013). *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Lange, U. & Wiethoff, M.** (2014). Systemische Schreibberatung. In St. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 283-299). Opladen/Toronto: Budrich.
- Light, R. J.** (2001). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge: Harvard University Press.

Limburg, A. (2015). *Leistungsbeurteilung*. <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/leistungsbeurteilung/>, Stand vom 17. März 2016.

Limburg, A. (in Vorb.). Seminar- und Abschlussarbeiten betreuen. In Interne Fortbildung und Beratung (Hrsg.), *Wissen, was zählt – Ideen für die Lehre II*. Bochum: RUB.

Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

NSSE (2015). <http://nsse.indiana.edu/>, Stand vom 17. März 2016.

Ortner, H. (2010). *Schreiben und Denken*. Tübingen: de Gruyter.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transformation in written composition. In S. Rosenberg (Hrsg.), *Advances in Applied Psycholinguistics* (Bd. 2, S. 142-75). Cambridge: University Press.

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

Autorinnen



Dr. Nadine STAHLBERG || Technische Universität Hamburg,
Zentrum für Lehre und Lernen || Am Schwarzenberg-Campus 3,
D-21073 Hamburg

www.tuhh.de/zll/

nadine.stahlberg@tuhh.de



Dr. Anika LIMBURG || Ruhr-Universität Bochum, Schreibzent-
rum || Universitätsstr. 150, D-44801 Bochum

www.ruhr-uni-bochum.de/schreibzentrum

Anika.Limburg@rub.de