

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Wissenschaftliches Schreiben im Studium

- ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘ –
Kompetenzkonzept und Hochschulbildung
- Schreibintensive Seminare
Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen
Schreiben im Bachelor-Studium
- Lehrend in die Wissenschaft.
Die Qualifizierung von Doktorand/innen für
schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute
for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA
- Wissenschaftlich schreiben heißt vor allem denken –
zwölf Techniken für mehr Effizienz
- Förderung der Sprachkompetenz durch
vorlesungsbegleitende Schreibübungen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008
Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte die Datei des Manuskripts per E-Mail an die Redaktion (Adresse im Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage : www.universitaetsverlagwebler.de. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftewes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: www.hochschulwesen.info.

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 27.02.2010

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulentwicklung/-politik

Tobias Sander
,Den Menschen da abholen wo er steht' –
Kompetenzkonzept und Hochschulbildung

3

*Roman Banzer, Anja Zwingenberger &
Christina vom Brocke*
Schreibintensive Seminare
Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen
Schreiben im Bachelor-Studium

13

Swantje Lahm
Lehrend in die Wissenschaft.
Die Qualifizierung von Doktorand/innen für
schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute
for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA

21

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Philipp Mayer
Wissenschaftlich schreiben heißt vor allem denken –
zwölf Techniken für mehr Effizienz

28

Jörg Erik Kinner
Förderung der Sprachkompetenz durch
vorlesungsbegleitende Schreibübungen

33

Meldungen

36

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

Stellenausschreibung:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



IN SEARCH OF EXCELLENCE!

FunGene – Funktionelle Genomforschung – Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald ist eine traditionsreiche Universität mit etwa 12.000 Studenten, die in der Nähe der Ostseeküste in Vorpommern in einer landschaftlich sehr reizvollen Gegend angesiedelt ist. Die Bio- und Leberwissenschaften bilden einen zentralen Forschungsschwerpunkt der Universität. Im Themenfeld der funktionellen Genomforschung basiert die Expertise vor allem auf langjährigen Erfahrungen in der physiologischen Proteomics der Mikroorganismen. Aufbauend auf dieser Kernkompetenz gründeten die Mathematisch-Naturwissenschaftliche sowie die Medizinische Fakultät der Universität ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderbares Zentrum für Innovationskompetenz (ZIK) für Funktionelle Genomforschung. Das Zentrum verfügt über eine exzellente Proteomausstattung. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Systembiologie von Modellorganismen, Pathogenomics und Infektionsbiologie (gram-positive Bakterien), Funktionelle Genomforschung und Molekulare Medizin sowie die biotechnologische Anwendung der funktionellen Genomforschung. Mit dem Ausbau des Zentrums ist die Etablierung von zwei unabhängigen Nachwuchsforschungsgruppen in den Gebieten Pathoproteomics und Angewandte Proteomics verbunden.

Die Gruppen werden für fünf Jahre vom BMBF gefördert und sind mit Mitteln für vier wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen, Verbrauchsmaterialien und Reisen ausgestattet und haben eine exzellente Laboreinrichtung. FunGene und das BMBF suchen nun Nachwuchsforschungsgruppenleiter. Für eine/n erfolgreiche/n Leiter/-in wird eine Tenure-Track-Option in Erwägung gezogen.

Nachwuchsforschungsgruppenleiter/-in „Pathoproteomics“

Es wird ein/e junge/-r, herausragende/-r Wissenschaftler/-in gesucht, ausgewiesen in Funktioneller Genomforschung und/oder Infektionsbiologie (Imaging-Techniken), die/der auf die hervorragende Ausstattung in Proteomics zurückgreifen kann. Eine aktive Mitwirkung in einem deutschlandweiten Forschungsnetzwerk über die Proteomics pathogener Bakterien sowie ihre Interaktion mit dem Wirt wird erwartet. Bewerber/-innen sollten über eine Promotion in einem Feld der Mikrobiologie und/oder Infektionsbiologie verfügen, dort sehr gut publiziert haben und Auslandserfahrung mitbringen.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung bis 30.04.2010 an:

FunGene
Prof. Dr. Michael Hecker
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Institut für Mikrobiologie
Friedrich-Ludwig-Jahn-Straße 15, 17487 Greifswald
E-Mail: hecker@uni-greifswald.de

Nachwuchsforschungsgruppenleiter/-in „Angewandte Proteomics“

Der/Die Wissenschaftler/-in soll eine Gruppe leiten, die die Techniken der gelbasierten und gelbneuen Proteomics unter Hochdurchsatzbedingungen nutzt, um infektionsrelevante Fragen im epidemiologischen Kontext zu behandeln, junge Wissenschaftler/-innen mit einer Promotion und einer ausgewiesenen Publikationsliste auf dem Gebiet der Proteomics werden aufgefordert, sich zu bewerben. In diesem Zusammenhang ist auch das bereits vorhandene Netzwerk mit der Pharmaindustrie und Biotechnologie auszubauen.


Projekträger Jülich
Abteilung Technische und regionale Innovationen (TRI)
Forschungszentrum Jülich GmbH
Zimmerstraße 26-27, 10969 Berlin
E-Mail: k.-d.husemann@fz-juelich.de



Details zu den erforderlichen Unterlagen und Nachweisen unter:
<http://www.unternehmen-region.de>

Weitere Informationen:
Prof. Dr. Michael Hecker (hecker@uni-greifswald.de); <http://www.functional-genomics.uni-greifswald.de>

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:



Philipp Pohlentz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium

Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen. Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

*ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro*

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

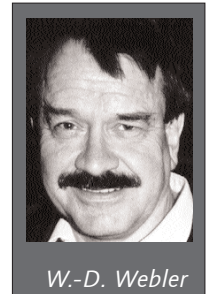
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die Beiträge zwei, drei und vier der vorliegenden Ausgabe des HSW gruppieren sich um den **Themenschwerpunkt „Wissenschaftliches Schreiben im Studium“**. Der erste Aufsatz bildet dazu quasi den Rahmen, da er sich auf die Kompetenzentwicklung bezieht und wissenschaftliches Schreiben zweifellos zu den Schlüsselkompetenzen gehört, die im Studium erworben werden sollen. Das HSW hat diesen Themenschwerpunkt gerne gewählt, weil wissenschaftliches Schreiben die zentrale Kommunikationsform in der Wissenschaft darstellt. Gleichzeitig knüpfen sich daran zahlreiche Probleme, insbesondere im Studium, aber auch bei wesentlich fortgeschrittenen Wissenschaftler/innen - vom geeigneten Themenzuschnitt, der Entwicklung geeigneter Fragestellungen über Techniken der Informationsbeschaffung, Probleme präziser, gut verständlicher Ausdrucksweise und Satzkonstruktion, dichter Darstellung bis zu Fragen wissenschaftlicher Standards (z.B. Umfang der Bezugnahme auf den Forschungsstand? Auswahl der relevanten Literatur bei viel bearbeiteten Themenfeldern usw.). Der Diskurs über wissenschaftliches Schreiben hat im HSW daher seinen festen Platz. Unter vielen Beiträgen erwähnt seien die HSW-Aufsätze von Otto Kruse (2005a, 2005b), Klaus-Dieter Bock (2000a, 2000b), Bock/Stäheli (1999) sowie auf die in Nachbarschaft dazu entstandenen umfangreicheren Werke von Otto Kruse et al. (2003), die Reflexionen und Anleitungen von Klaus-Dieter Bock (2004) und die Integration des Schreibens in die übrigen Lernanforderungen und ihre Bewältigung bei Sylvia Schubert-Henning (2007). Aus aktuellem Anlass - den der Bologna-Reform - kann auch die Abhandlung von Olga Dysthe (2007) zur Beachtung empfohlen werden.

Tobias Sander entwickelt in seinem Beitrag **„Den Menschen da abholen wo er steht“ – Kompetenzkonzept und Hochschulbildung** Empfehlungen für eine Neugestaltung der Schlüsselqualifikations- und Kompetenzprogramme an Hochschulen. Der Beitrag beleuchtet unterschiedliche Ausgangsbedingungen sozial offener Hochschulzugänge und deren angemessene Unterstützung. Dabei stützt er sich auf Teile der Debatte um die Kompetenzentwicklung und das Lebenslange Lernen, einige soziologische Anmerkungen zum Kompetenz- und Schlüsselqualifikationsbegriff sowie auf empirische Befunde einer eigenen Studie. Ausgehend von einer Analyse des Kompetenzbegriffs kommt der Autor zu dem Schluss, dass Kompetenzentwicklung als länger währender Prozess angelegt werden muss. Je nach Herkunft und Differenz zum Hochschulmilieu bedarf sie individuell unterschiedlicher Ausprägung. Hierzu werden dann Lösungsvorschläge angeschlossen.

Seite 3

Die Autorengruppe aus *Roman Banzer, Anja Zwingenberger & Christina vom Brocke* hat einen Artikel über **Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium** vor-



W.-D. Webler

gelegt. Es handelt sich um eine systematisierte Zwischenbilanz in einem Prozess der Erprobung und laufenden Optimierung. Vor allem bei der aktiven Einbeziehung der Studierenden werden neue Wege beschritten. Dabei werden auch Elemente des Peerfeedback und des Essay-Writing mit seiner (u.U. mehrfachen) Textüberarbeitung aufgegriffen. Es geht nicht nur um regelgerechtes Schreiben, sondern um nachhaltiges Lernen und die Schulung kritischen Denkens. Die Lehrenden ziehen sich in einem Rollenwechsel auf eine Rolle punktueller Intervention als Moderator/innen von Lernprozessen und Hüter wissenschaftlicher Standards zurück. Wichtige Wechsel betreffen auch die Einstellung der Studierenden zum Schreiben. Es geht nicht vordringlich darum, für eine am Ende des Semesters zu erbringende Prüfungsleistung zu trainieren, sondern eine allgemeine Handlungskompetenz kontinuierlich im Semester zu erwerben (vgl. Bock 2000a).

Seite 13

Welchen Nutzen ziehen Doktorand/innen aus Weiterbildungen, in denen der Einsatz des Schreibens in der Lehre zum Thema gemacht wird? Dieses ist die Leitfrage des Artikels von *Swantje Lahm*. Dazu hat sie bei einem Gastaufenthalt in den USA eine überzeugende Antwort gefunden. Unter dem Titel **Lehrend in die Wissenschaft. Die Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA** stellt sie einen Weg vor, wie an der dortigen Universität Lernprozesse organisiert werden, die den wissenschaftlichen Nachwuchs in forschendes Lehren einführen. Hier erschließt sich ein Muster, „wie die Qualifizierung für Lehre in einer Weise gestaltet werden kann, die der Professionalisierung ... in einem umfassenden Sinne zugute kommt: als Lehrende und als Forschende.“ (Fazit) Dieses Muster führt zu wesentlich reflektierteren Ergebnissen als der vom Wissenschaftsrat (nur) geforderte Erwerb von „Vermittlungskompetenzen“.

Seite 21

An Studierende wie auch Forschende gerichtet, hat *Philipp Mayer* seit einigen Jahren Kurse im wissenschaftlichen Schreiben entwickelt. Da wissenschaftliches Schreiben Zeit - viel Zeit kostet, liegt es nahe, nach der Unvermeidlichkeit dieses Aufwandes zu fragen. Seine Ergebnisse fasst der Autor unter dem Titel zusammen: **Wissenschaftlich schreiben heißt vor allem denken - zwölf Tech-**

niken für mehr Effizienz. Es geht also nicht in erster Linie um gutes Schreiben (darüber gibt es reichlich Literatur), sondern um den Zeitfaktor und um Antworten auf die Frage, warum „das Anfangen und das Dranbleiben“ so schwer fallen und wie der Schreibprozess selbst beschleunigt werden kann. Wie sein Titel verrät, identifiziert der Autor das Hauptproblem im Denken und bietet praktische Hilfe an. **Seite 28**

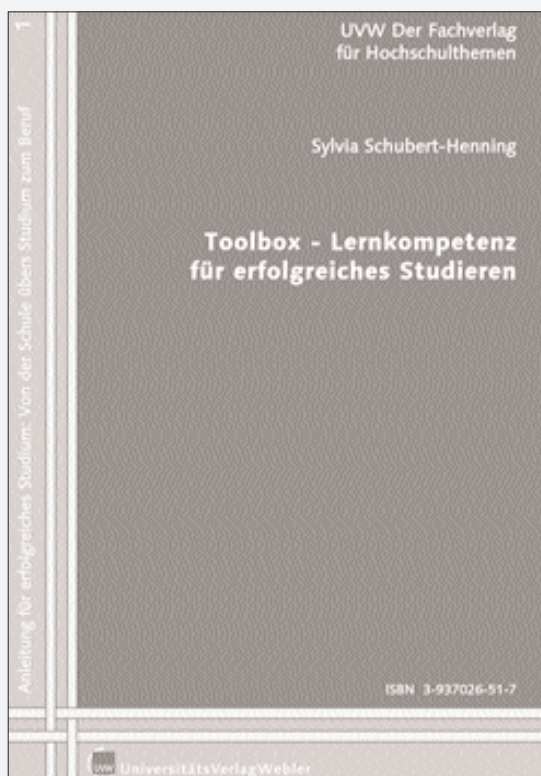
Jörg Erik Kinner berichtet über seine Erfahrungen mit der **Förderung der Schreibkompetenz durch vorlesungsbegleitende Schreibübungen.** Mängel in der Schreibkompetenz von Studierenden werden anscheinend immer häufiger. Da sich Wissenschaft sowohl in der Forschung, als auch in der Praxis über Sprache vermittelt, sind solche Defizite besonders gravierend. Das steigert sich noch einmal in der Mathematik. Daher ist in der Osnabrücker Mathematikdidaktik der Versuch unternommen worden, dem Defizit gegen zu steuern und eine Besserung durch vorlesungsbegleitende Übungen

herbeizuführen. Das dort gewählte Muster hat Erfolge vorzuweisen. Es lässt sich seinem Grundmuster nach leicht auf andere Fachdisziplinen übertragen. **Seite 31**

Literaturhinweise

- Bock, K.-D. (2004): Seminar-/Hausarbeiten - ...betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt / ...ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen (Ein Text auch für Studierende). Bielefeld.*
- Bock, K.-D. (2000a): Zum Unterschied von Prüfungs- und Studienleistungen. Ein Fazit nach 5 Jahren „Eckdatenverordnung - Universitäten“ in NRW. In: Das Hochschulwesen, Jg. 48/H. 1, S. 15-23.*
- Bock, K.-D. (2000b): Überlegungen zu der Frage, wie man lehren kann, schreiben zu lernen. Im Anschluss an die Lektüre des Buchs von Narr, W. D./Stary, J. (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. In: Das Hochschulwesen, Jg. 48/H. 3, S. 94ff.*
- Bock, K.-D./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neu(artigen) Veranstaltung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 47/H. 4, S. 124-128.*
- Dysthe, O. (2007): How a reform affects writing in Higher Education Studies in Higher Education, Vol. 32/No. 2, pp. 237-252.*
- Kruse, O. (2005): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. In: Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 5, S. 170-180 und Jg. 53/H. 6, S. 214-218.*
- Schubert-Henning, S. (2007): Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. Bielefeld.*

Sylvia Schubert-Henning Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen.

Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung.

Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfängersphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2009,
4. Auflage, 110 Seiten, 14.60 Euro

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Tobias Sander



Tobias Sander

„Den Menschen da abholen wo er steht“ – Kompetenzkonzept und Hochschulbildung

In his contribution **'Meeting people at their level – The concept of competence and higher education'** Tobias Sander develops recommendations for a redesign of soft skills and skill programs at universities. The article takes into account the different circumstances of equal access to higher education and their appropriate support. In doing so, it partially relies on the debate on competence development and lifelong learning, some sociological remarks on the competence and soft skill concept and on empirical findings of a separate survey, conducted by the author. Based on an analysis of the concept of competence, the author concludes that skill development needs to be created as a long-lasting process. Depending on origin and difference to the academic environment, they require an individually distinct specification. Concerning this, solutions are given.

1. Vom ‚Lernen‘ zum ‚Lerner‘

Die Bedeutung formaler Bildungsprozesse wird gegenwärtig immer fragiler. Zwar wird mit der Rede von der Wissensgesellschaft ‚Wissen‘ zur vorrangigen Produktivkraft erklärt. Für den Ausbau der individuellen Wissensvorräte zeichnen sich aber immer weniger die entsprechenden (formalen) Organisationen verantwortlich – also Schulen, Hochschulen, betriebliche Weiterbildungsprogramme etc. Die Menschen sollen vielmehr ‚von selbst‘ lernen. Als vor rund einem Jahrzehnt Begriffe wie das lebenslange Lernen oder die Kompetenzentwicklung in den Kern der bildungspolitischen Debatte eindringen, standen dabei zwei Einsichten im Vordergrund: *Erstens*, wie bereits angedeutet, dass Lernen ein vom Subjekt ausgehender Prozess ist, aber auch *zweitens*, dass Lernprozesse nicht primär auf berufliche Verwertungspotentiale hin zu befragen sind, sondern vielmehr in Bezug auf die gesamte kognitive und soziale Entwicklung von Individuen. Kompetenzentwicklung hieß, auch außerberufliche Handlungsbefähigungen zu fördern und so die Selbstentfaltungschancen des Subjektes in seiner Gesamtheit stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Arnold 1997; Nolda 2004; Bremer 2004, 2006). Eng verbunden mit dieser Debatte war die Ausdehnung des Lernbegriffs auf alle noch so informellen, kleinräumigen und kurzweiligen Prozesse des Wissenszuwachses. Lernen wurde mit Erfahrung, d.h. also mit ‚Leben‘ weitgehend gleichgesetzt. In einzelnen Strängen des sozialwissenschaftlichen Diskurses spricht man daher auch vom „Erfahrungslernen“ (Böhle/Bolte 2002; Porschen/Bolte 2004).

Begreift man die Wissensgesellschaft – so wie es in der Rede von selbiger ganz zentral mitschwingt – als eine *formierte* Gesellschaft, die bis in ihre Details, mit allen ihren noch so ‚versprengten‘ Akteursgruppen in den globalisierten Wettbewerb eintritt, mag man in solchen ursprünglich emanzipatorischen Ansätzen bereits eine Verwertungsorientierung erkennen. Aus passiven Fern-

sehkonsumenten werden „Helden der Freizeit“ (Bittlingmayer 2001, S. 20). Unter den Rahmenbedingungen einer zweiten Tertiärisierung, d.h. in den wissensintensiven produktionsbegleitenden Bereichen von Forschung und Entwicklung, Design, Logistik, Beratung, Marketing und Service, entfalten diese Selbstverwirklichungs-Profis dann auch die gewünschte Produktivität. Das heißt nicht weniger, als dass sich der Habitus einer ‚richtigen‘ alltäglichen Lebensführung sozial zu entkoppeln hat. Im Sinne eines „trickle-down“-Effektes ‚tröpfelt‘ die Lebensweise der ‚aktiven Konsumenten‘ und ‚selbstbestimmten Lerner‘ diesem politischen Wunschdenken zu Folge die soziale Leiter hinunter – bis in untere Sozialschichten und die entsprechenden Milieus hinein. In den letzten zwei, drei Jahren konzentrieren sich die öffentliche Debatte und politische Maßnahmen schließlich nochmals expliziter auf die berufliche Verwertbarkeit von Lernen, Wissen und Kompetenzen. Lebenslanges Lernen – oder vielmehr das *Lernen in allen Lebenslagen* – wird zu einer verbindlichen Orientierung, die von allen beruflich-sozialen Lagen und Milieus wie selbstverständlich eingefordert wird (Nolda 2004; vgl. OECD 1996, S. 7; Sauer 1998; BMBF 2009).

Diese manifesten und latenten Aufforderungen zum Lernen bzw. zu einer gesteigerten Lernbereitschaft begleiten und befördern die Erscheinung, dass sich die ursprünglich industriegesellschaftliche und auch postindustriell noch lange Zeit kennzeichnende Trennung von Arbeit(zeit) und Freizeit zusehends wieder aufhebt. So gilt es, die Lebensführung (in der Nichtarbeitszeit) wieder stärker an erwerbsmäßigen Verwertungskriterien und betrieblichen Zeitregimes auszurichten (Engelmann/Wiedemeyer 2000). Angesichts des Verlustes von Normalarbeitsbiographien rückt zudem eine „Unsicherheitsbewältigungskompetenz“ (Bittlingmayer 2002, S. 236; vgl. Berger 1998) ins Zentrum der existenziell-erwerbsbezogenen Handlungsanforderungen. Ebenso wie die Bereitschaften und Affinitäten zum ‚Lernen‘ sind diese

Unsicherheitsbewältigungskompetenzen sozial ungleich verteilt – existenzielle Bedrohungen werden in den sozialen Milieus unterschiedlich empfunden, so dass ein Gegensteuern auf Basis des gewohnten, sozial wiederum variablen Handlungsapparates unterschiedlich schnell an seine Grenzen stößt. Ungleichheiten in der sozialen Hierarchie der ‚Lernkulturen‘ werden durch die materialen Sedimente solcher Diskurse also noch verstärkt.

Gleichwohl: Die primären Adressaten des Diskurses um ein wissensgesellschaftliches ‚Humankapital‘ bilden immer noch die höheren Erwerbslagen, die ‚wissensintensiven‘ Professionen und Semiprofessionen. Damit rückt natürlich auch die Hochschulbildung ins Blickfeld. So werden gerade für akademisch geprägte Erwerbsfelder immer mehr Handlungsbefähigungen als beruflich relevant aufgefasst, bei denen die Ressource des *fachlichen* Wissens eine untergeordnete Rolle spielt.¹ Daher versucht man in den letzten Jahren vermehrt, im Rahmen der Hochschulbildung die Entwicklung von nicht-fachgebundenen (*Schlüssel-*)*Qualifikationen* und so genannten *Kompetenzen* zu fördern (z.B. Schaeper/Wolter 2008). Dabei ist zunächst lediglich vom Grundsatz her zu beachten, dass der breite und informelle Lernbegriff der Lifelong-Learning- und Kompetenzdebatte damit auf formale Bildungsprozesse appliziert und somit mindestens ein Stück weit (wieder) eingegrenzt bzw. reformalisiert wird.

Schließlich gewinnen auch in solchen ‚höheren Sphären‘ der Erwerbsgesellschaft die zuvor *genannten Entgrenzungsprozesse von Arbeit und Freizeit* an Bedeutung – und damit auch die entsprechenden Unsicherheitsbewältigungskompetenzen. Auch wenn das akademische Studium in den vergangenen ein, zwei Jahrzehnten sozial wieder ein Stück weit exklusiver geworden ist: keine einigermaßen homogene Erwerbsgruppe rekrutiert sich sozial dermaßen heterogen wie die ‚höheren‘, vornehmlich akademischen Berufe (BMBF 2007, S. 13 und 94 f.). Begreift man die Wahrnehmung subsistenz- bzw. lebensstandardgefährdender Unsicherheiten aus gutem Grund als sozial variabel, d.h. ungleich verteilt, dann sorgt die allgemein zunehmende Unsicherheit für eine Zunahme an Ungleichheit unter der Studierendenschaft. Schließlich weisen die Studierenden unterschiedliche soziale Herkunftsmuster auf – und somit auch unterschiedliche Mentalitäten, Werte, Einstellungen, Lernkulturen etc. Dies hat natürlich Folgen für Studienverlauf, -erfolg und Berufseinstieg. Solche Alltagskulturen wurden in sozialen Herkunftsstudien von Studierenden bislang kaum berücksichtigt – weder bei den Herkunftsfamilien, noch bei den Studierenden und den jungen Berufstätigen. Auch aus methodischen Gründen wurde Herkunft vornehmlich mit sozialen Lagemerkmalen des Elternhauses operationalisiert, also mit Bildungsniveaus und Berufspositionen.²

Spricht man dieser Tage von Kompetenzen, so muss man generell einen alltagssprachlichen Kompetenzbegriff von einem eher wissenschaftlich geprägten unterscheiden. Alltagssprachlich werden Kompetenzen nämlich oft mit Fähigkeiten und Fertigkeiten weitgehend gleich gesetzt – so u.a. auch in den Pisa-Studien, wo bekanntermaßen eine „Lese- und Rechenkompetenz“ ermittelt wird. In diesem Fall ist es dann nur noch die so genannte Ergeb-

nis- bzw. ‚Output‘-Orientierung, dass man sich also für das performative Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen interessiert, welche den Kompetenzbegriff auszeichnet.

Im Folgenden werde ich zunächst einige Überlegungen zu den soziologischen Dimensionen des Kompetenzbegriffes anstellen, um anschließend auf Befunde aus einer eigenen Studie zu den Kompetenzprogrammen an technischen Universitäten und Fachhochschulen einzugehen. Aus diesen Befunden werden schließlich Empfehlungen für eine Neuausrichtung hochschulbasierter Kompetenzprogramme abgeleitet.

2. Soziologische Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Folgt man der einflussreichen Definition von Franz Weinert, sind unter Kompetenzen die mit „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert 2001, S. 27 f.) zu verstehen. Dementsprechend geht man in den Sozial- und Erziehungswissenschaften davon aus, dass Kompetenzen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über ‚Wissen‘ und ‚Bildung‘ hinaus auch die *Voraussetzungen* für den Einsatz dieser Ressourcen beschreiben. Kompetenzen sind kein bloßes, bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen*. Dieses Wissen ist zudem dauerhaft verfügbar, mithin zu den Routinen der Akteure zu zählen – und: es kann sich flexibel an veränderte Kontextbedingungen anpassen (vgl. v.a. Arnold 1997; Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Daher ist es grundsätzlich problematisch, anhand einer eng eingegrenzten, beispielsweise fachbezogenen Handlungsanforderung – wie z.B. dem Lesen oder Rechnen wie in den PISA-Studien – von Kompetenzen zu sprechen. In Folge der berechtigten (Vor-)Annahme, dass *kompetentes Handeln* nicht zufällig zu Stande kommen kann, vielmehr in großen Teilen routinisiert und damit von den Akteuren mittel- und langfristig verfügbar ist, geht man davon aus, dass Kompetenzen vergleichsweise tief in die ‚Ausstattung‘ der Subjekte eingeschrieben sind. Insofern spricht man auch nicht von Kompetenz*vermittlung* bzw. Kompetenz*erwerb*, sondern von Kompetenz*entwicklung* (vgl. Clement 2002; Vonken 2006; Baethge u.a. 2006; Schiersmann 2007; Klieme/Hartig 2007).

Versucht man das Feld von Grund auf aufzurollen, kann man Kompetenzen auch als Zusammenspiel von *Können*, *Wollen* und *Dürfen* beschreiben (Marquard 1981, S. 24). Dabei steht das *Dürfen*, die sozial konstruierte und legitimierte *Zuständigkeit*, bestimmte. Insbesondere beruflich gerahmte Handlungen zu vollziehen, hier nicht im Zentrum des Interesses. Damit befasst sich die Professionssoziologie (vgl. Pfadenhauer 2003). Ähnlich wie bei Marquard ist schließlich auch die vorgenannte Definition Weinerts von der Botschaft geprägt, dass im Kompetenzbegriff ‚Können‘ und ‚Wollen‘ verschmelzen.

¹ Ob und inwieweit sich die statuszuweisende Funktion von Bildung in diesem Zuge abschwächen wird, muss sich erst noch herausstellen. Vgl. die ersten Befunde dazu bei Rohrbach 2008.

² Vgl. jetzt aber Schmitt 2010.

Demnach ist Kompetenz keine *Ressource* des Handelns, auf die auf Basis davon zu unterscheidender, sozial imprägnierter (Handlungs-)Orientierungen zurückgegriffen wird, sondern vielmehr Handeln bzw. eine Handlungspräferenz ‚an sich‘.³ Einfacher ließe sich das Feld mit dem begrifflichen Instrumentarium der neueren Wissenssoziologie bestellen. Hier wird nicht nur von der sozialen Konstruktion jeglichen (individuellen) Wissens ausgegangen, sondern es – eben darum – immer auch als handlungs(an)leitend begriffen (vgl. Knoblauch 2005). In dieser Perspektive ist *Können* keine ‚unsoziale‘ Kategorie, sondern immer auch *Wollen*, d.h. also von Präferenzordnungen durchwirkt und somit werthaltig.⁴ Jenseits dieser grundlegenden Dimensionen und Implikationen des Kompetenzbegriffes möchte ich an dieser Stelle noch zwei weitere Spezifizierungen bzw. Eingrenzungen nicht unerwähnt lassen.

1. Wie es im Vorhergehenden bereits angeklungen sein dürfte, befindet sich der Kompetenzbegriff in einem Dilemma. Seine unklare und vieldeutige Verwendung in Öffentlichkeit, Bildungspolitik und wissenschaftlicher Forschung geht zum Teil sicherlich auch auf dieses Dilemma zurück. So beschreibt der Kompetenzbegriff einerseits tief in die Person eingeschriebene Handlungspräferenzen und -dispositionen, welche zu den Routinen, zur ‚Ausstattung‘ der Akteure zu zählen sind und sich der Beobachtung und daher der sozialwissenschaftlichen Analyse weitgehend entziehen. Andererseits werden Kompetenzen aber auch als hochgradig handlungsrelevant aufgefasst; sie fallen mit dem Handeln gewissermaßen in eins (‚Output‘-Charakter). Insofern, um diese nur schwer operationalisierbare Dualität von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ zu überwinden, steht eigentlich ein Alternativkonzept aus. Dieses müsste die – sozialwissenschaftlich allein zugängliche – Dimension des Handelns fokussieren und hier ein Konzept *kompetenten Handelns* im Kontrast zum Handeln generell herausarbeiten (vgl. Pfadenhauer 2008, S. 217-234). Als konstitutiv für ein solches kompetentes Handeln wäre ein nicht unbedingt absichtsvoller, sondern vielmehr routinierter. In verschiedenen Kontexten reproduzierbarer, insofern systematischer Rückgriff auf explizite und implizite Wissensbestände anzusehen. Diese individuellen Handlungsmuster müssten sich dabei keineswegs immer, so aber jedoch *prinzipiell* als zielführend erweisen. Kompetentes Handeln ist also ein Handeln, bei dem spezifisches, auf den jeweiligen Kontext bezogenes, Wissen in Anschlag gebracht wird, ohne dass vom fokussierten Akteur *alle* Handlungsbedingungen, Rollen, Dispositionen etc. berücksichtigt oder vorhergesagt werden können müssen.
2. Die Beziehung des Kompetenzbegriffes zum *Schlüsselqualifikationsbegriff* erscheint auf den ersten Blick nicht zufriedenstellend geklärt. Gleichwohl lässt sich sagen, dass sowohl in der (bildungspolitischen) öffentlichen Debatte als auch in der wissenschaftlichen Forschung schlichtweg keine scharfe Trennung zwischen (Schlüssel-)Qualifikationen und Kompetenzen vorgenommen wird. Den Begriff der Schlüsselqualifikationen zeichnet vielmehr sein Brückencharakter zwischen dem arbeitsmarktbezogenen Qualifikations-

begriff und dem akteursbezogenen Kompetenzbegriff aus. So wird *Schlüsselqualifizierung* gegenwärtig zwar als eine Orientierung an den je konkreten Anforderungen beruflicher Praxis verstanden. Zugleich wird mit den damit verbundenen Bildungsprogrammen aber darauf abgezielt, den Einzelnen dazu zu befähigen, sich jenseits fachlicher Eingrenzungen auf neue Anforderungen einzustellen und die für deren Bewältigung erforderlichen persönlichen Voraussetzungen selbstständig zu entwickeln. Diesem Verständnis liegt also ein *weiter Qualifikationsbegriff* zugrunde. Indem nicht nur die – für Qualifikationen typischen – expliziten und deklarativen Wissensbestände, sondern auch implizite und prozedurale Wissensbestände im Sinne personentypischer Handlungsrouninen eine wichtige Rolle spielen – und durch die entsprechenden Bildungsprogramme ausgebaut bzw. ausgeprägt werden sollen.⁵ Bei den Bezeichnungen der außer- und überfachlichen Programme an deutschen Hochschulen und Universitäten ist unserer eigenen Studie zu Folge der Schlüsselqualifikationsbegriff gegenwärtig noch stärker verbreitet als der gleichwohl im Vormarsch begriffene Kompetenzbegriff.

Zusammenfassend ist also zu sagen: Im Unterschied zu Fähigkeiten, Fertigkeiten und ‚Bildung‘ sind Kompetenzen also keine Handlungsressource, sondern in erster Linie eine Handlungspräferenz oder -disposition. Damit unterscheidet sich der Kompetenzbegriff nicht mehr wesentlich von anderen Begriffen, die wir für dauerhafte, in der Person sedimentierte Handlungsorientierungen haben. Dazu zählen Mentalitäten, Werte, ihr Ausdruck in den Lebensstilen, oder auch der bourdieusche Begriff des Habitus.⁶ Allerdings ist noch zu klären, inwieweit Kompetenzen lediglich einen Ausschnitt der Mentalitäten und Lebensstile beschreiben; Begriffe, mit welchen man schließlich den gesamten personalen Haushalt an Handlungspräferenzen, -dispositionen und -routinen beschreiben will.

Der Kompetenzbegriff erfasst also zumindest einen wichtigen Teil der personentypischen Handlungsorientierungen. Zum ‚Repertoire‘ handelnder Subjekte im Sinne des Kompetenzbegriffes sind aber auch bestimmte Handlungsressourcen im Bereich von deklarativen Wissensbeständen, von Fertigkeiten und Qualifikationen zu zählen. Dies hat Weinert mit seiner oben ge-

³ In diesem Sinne betonen Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. XV-XVII) auch die Bedeutung von „Emotionen und Motivationen“.

⁴ Vgl. aus der ‚klassischen‘ Literatur zum Kompetenzkonzept v.a. Erpenbeck/Sauer 2000, S. 289-335, hier S. 303 f.

⁵ Die Rede von expliziten vs. impliziten sowie von deklarativen (‚to do what‘) vs. prozeduralen (‚to do how‘) Wissensbeständen lehnt sich an einen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Sprachgebrauch an, wohingegen in der Soziologie bzw. den Sozialwissenschaften im engeren Sinne eher von Handeln, Handlungsrouninen und -präferenzen bzw. Wissen allgemein (Wissenssoziologie) die Rede ist. Dabei ist die Begrifflichkeit der prozeduralen Wissensbestände etwas breiter als diejenige der impliziten zu verstehen. So kann prozedurales Wissen – als Wissen ‚to do how‘ aufgefasst – sowohl explizites wie implizites Wissen umfassen, da bei der ‚Anwendung‘ prozeduralen Wissens immer auf beide Wissensbestände zurückgegriffen wird. Vgl. Esenck/Keane 1992, S. 191-197 sowie Menold 2006, S. 52.

⁶ Bekanntermaßen wird der Habitusbegriff von Bourdieu als diesen Kategorien (noch) vorgelagert verstanden. Vgl. ders. 1997. Insb. S. 277-285 und 322-332.

nannten Definition, die Kognitives und Volitionales gleichberechtigt behandelt, auch schon zum Ausdruck gebracht. Damit ist überdies ein wichtiger Unterschied zu den Mentalitäten, Lebensstilen, zum Habitus und zu den Werten markiert, die vor allem den Bereich des Routinierten fokussieren und daher nun wiederum als das partialere Konzept erscheinen.

Ungeachtet solcher Spitzfindigkeiten scheint aus soziologischer Sicht an dieser Stelle auch eine *eigene Berechtigung des Kompetenzbegriffes* auf: Indem der Kompetenzbegriff nämlich Merkmale des Handelns einschließlich der zugrunde liegenden Präferenzen und Dispositionen mit solchen der (Handlungs-)Ressourcen verbindet oder gar verschmelzt, wird die aus analytischen Gründen oftmals verfolgte Dichotomisierung in das Handeln einschließlich seiner Dispositionen (Mentalitäten, Habitus) einerseits und seiner Ressourcen andererseits aufgebrochen. Dabei werden Handlungsressourcen üblicherweise mit dem Konzept der sozialen Lage gefasst und die hier versammelten Merkmale – das sind im wesentlichen Einkommen, Arbeitsbedingungen und (formale) Qualifikationen – werden vom Handeln an sich strikt unterschieden (Sander 2009; Hradil 1999). Von Bourdieu werden solche Handlungsressourcen bekanntermaßen als Kapital beschrieben, das sich handelndermaßen in der sozialen Realität ‚einsetzen‘ lässt und u.a. in eine soziale, ökonomische und kulturelle Dimension unterschieden werden kann (Bourdieu 1997).

Durch seine spezifische Verbindung von Dispositionen und Ressourcen, von Habitus und Kapital, von Mentalitäten und sozialer Lage – letztendlich von *Wollen* und *Haben* – rückt der Kompetenzbegriff in die Nähe einer eigenständigen soziologischen Kategorie. Diese Kategorie beschreibt letztendlich so etwas wie eine umfassende (Handlungs-) ‚Macht‘. Vergleiche mit bestehenden Machtkonzepten würden hier zu weit führen. Generell gilt indessen: Will die Soziologie den Kompetenzbegriff tatsächlich für sich fruchtbar machen und ihn nicht allein den Erziehungs- und Bildungswissenschaften überlassen, muss der Abgleich mit sowie die Übersetzung in bestehende soziologische Konzepte weiter verfolgt werden. An dieser Stelle konnten lediglich erste Überlegungen in dieser Richtung angestellt werden.⁷

3. Konsequenzen für die Hochschulbildung – Befunde und Chancen

In sogenannten „Career Centers“, „Houses of Competence“ u.ä., zumeist aber einfach im Rahmen entsprechender Studiengangmodule versuchen Universitäten und Hochschulen seit einigen Jahren zur Schlüsselqualifizierung und Kompetenzentwicklung beizutragen – und so ihre Studierenden unter dem etwas unglücklichen Stichwort *Employability* ‚fit‘ für den Arbeitsmarkt zu machen. Dabei werden sowohl außerfachliche und fachübergreifende Ansätze verfolgt als auch kernfachlich-integrierte. Bei letzteren versucht man – wie etwa im Bachelor-Maschinenbau des Karlsruher Institutes für Technologie (KIT) – durch eine besondere Konzentration auf „Teamarbeit, Recherche, Präsentieren“ im Rahmen der typisch kernfachlichen Veranstaltung Konstruktionslehre „soziale Kompetenzen“ (Redtenbacher 2008, S. 6) zu

entwickeln. Wie gesagt: Auch wenn hier oftmals von Schlüsselqualifikationen und nicht von Kompetenzen die Rede ist, wird immer auch beansprucht, nicht nur klassische Qualifikationen zu vermitteln, sondern auch Kompetenzen und die dafür erforderlichen Handlungsroutinen (weiter) zu entwickeln. Dies zeigt eine eigene Studie zu den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an den neun klassischen Technischen Universitäten (TU9) sowie 11 größeren Fachhochschulen. Für diese Untersuchung wurden Studienordnungen und Modulbeschreibungen ausgewertet sowie telefonische Interviews mit Studiendekanen, Studienfachberatern und Modulverantwortlichen geführt (vgl. HoC 2009b).

Generell existieren in dem außer- und überfachlichen Bereich zahlreiche Veranstaltungen und Modulbausteine, welche die genannten Implikationen des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzbegriffes *nicht* aufnehmen und – man möchte sagen – lediglich additive *Kenntnisse* zu den kernfachlichen Bildungsinhalten vermitteln. Dazu sind nicht nur die für SQ-Module typischen Zusatzveranstaltungen aus dem Katalog anderer Fachrichtungen zu zählen, wo ohne eine besondere didaktische Rahmung grundlegende Bildungsinhalte z.B. in Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften und Fremdsprachen angeboten werden. Auch die für das Schlüsselqualifikations- und Kompetenzkonzept an Hochschulen kennzeichnenden und neuartigen, nämlich überfachlichen Veranstaltungen zu Themen wie Präsentieren, wissenschaftliches Schreiben, interkulturelle Orientierung basieren überwiegend auf den hergebrachten universitären Lehr- und Lernmethoden. Den diesbezüglichen Extremfall bildet das Modul „Schlüsselkompetenzen“ einer norddeutschen Fachhochschule, das sich aus drei Vorlesungen mit jeweilig anschließender Klausur(!) zusammensetzt. Aber auch jenseits solcher ‚Ausreißer‘ bleibt es natürlich fraglich, inwieweit man die vielberedete ‚Employability‘ durch einen einmaligen Kurs in Präsentationstechniken steigern kann, wenn dieses explizite Wissen keine Chance erhält, praktisch angewandt, routinetaf verfestigt und somit inkorporiert zu werden. Es kommt also nicht auf die *Bildungsgegenstände* an, die offiziellen und offensichtlichen Wissensbestände, die in einer Veranstaltung vermittelt und ‚gelernt‘ werden. Vielmehr ist die jeweilige didaktische-wissenserwerbsbezogene Kontextualisierung entscheidend. So ist davon auszugehen, dass solche routinetaf verfügbaren, insofern dauerhaften und praxistauglichen Wissensbestände vor allem in solchen curricularen Formen ausgebaut werden, welche auf eine gewisse Dauer hin angelegt sind und der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander ein großes Gewicht beimessen. Als ‚Nebenprodukt‘ andauernden gemeinsamen Tuns werden Handlungstechniken und -strategien zu Routinen umgewandelt und somit sukzessive im impliziten Wissensvorrat abgelagert.

Zu den von uns untersuchten 20 (technischen) Universitäten und Fachhochschulen lässt sich zunächst festhalten, dass alle Einrichtungen in ihren technikkwissen-

⁷ Diesbezüglich lässt der im Erscheinen begriffene Sammelband zur soziologischen Kompetenzforschung von Kurtz/Pfadenhauer 2009 Einiges erwarten.

schaftlichen, ingenieuralen Studiengängen gesonderte Module bzw. Veranstaltungsblöcke mit dem Ziel der Schlüsselqualifizierung und/oder Förderung der Kompetenzentwicklung verpflichtend vorsehen. Dabei geben nicht nur die tiefer gehenden Interviews mit den Studiengangsverantwortlichen, sondern bereits die Studienordnungen und Modulbeschreibungen darüber Auskunft, dass dieser zusätzliche Bildungsauftrag nur schwer im Rahmen der ohnehin als überfrachtet einzustufenden Bachelor-Studiengänge verwirklicht werden kann. Nicht selten trifft man auf Veranstaltungen im Umfang von beispielsweise 2,5 Leistungspunkten (ECTS). Sie legen Zeugnis davon ab, in welchem Maße die Fachbereichsräte, Dekane und Studiendekane bei der Konzipierung der Studiengänge ‚zaubern‘ mussten. Denkbar schlechte Voraussetzungen also für den erweiterten Bildungsanspruch, dass Hochschulen nicht nur explizite Bildung vermitteln, sondern auch beanspruchen, zu einer individuellen Kompetenzentwicklung beizutragen.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen den insgesamt 20 untersuchten Einrichtungen sind schließlich formal-institutioneller Art: Zwar werden die Bildungsziele im Bereich der Schlüsselqualifizierung und Kompetenzentwicklung sowohl im außerfachlichen als auch im kernfachlich-integrativen Bereich bei (Fach-)Hochschulen ähnlich hoch wie auf den Universitäten bewertet. Beider Orts entfällt ein Workload von rund 10 ECTS auf diese Bildungsziele.⁸ Inhaltlich zieht sich jedoch eine klare Grenze entlang der Hierarchie der Bildungseinrichtungen, also zwischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten.⁹ Zunächst einmal *bildungsgegenständig* gesprochen lassen sich die Veranstaltungen in drei Gruppen einteilen: (1) die ‚neuen‘ Schlüsselqualifizierungsinhalte wie „Präsentationstechniken, wiss. Schreiben, Sozialkompetenztraining“ etc.; (2) die insbesondere für den Ingenieurberuf als unmittelbar praxisrelevant erachteten Veranstaltungen in Fächern wie Betriebswirtschaftslehre, Jura und Arbeits- und Organisationspsychologie sowie (3) Veranstaltungen, die der Orientierung in der (Arbeits-)Gesellschaft im allgemeinen dienen und sich zumeist aus dem Angebot der Geistes- und Sozialwissenschaften bedienen. In den Ingenieurstudiengängen erfreut sich hier insbesondere die „Technikphilosophie“ großer Beliebtheit. Das Karlsruher House of Competence (HoC) hat für diese drei Bildungsziele die durchaus treffenden Bezeichnungen (1) „Basiskompetenzen“, (2) „Praxisorientierung“ sowie (3) „Orientierungswissen“ eingeführt (HoC 2009a).

Demnach haben FH und Universitäten zwar gleichermaßen das Bildungsziel der Basiskompetenzen in ihre außer- und überfachlichen Module integriert. Während die Universitäten aber Orientierungswissen und Praxisorientierung gleichermaßen verfolgen, konzentrieren sich die FH nahezu ausschließlich auf die Praxisorientierung. Offenbar fühlt man sich hier mit dem neuen Bildungsauftrag der Kompetenzentwicklung überfordert. Unter anderem, aber insbesondere von den Akkreditierungsagenturen wurde dieses Bildungsziel von einer diskursiven *Forderung* in eine materiale, formale *Anforderung* überführt (vgl. ASIIN 2009, S. 11-15). Auch unsere Interviewpartner ließen teilweise durchblicken, dass

man lieber die ‚Nummer sicher‘ wählte und mit den additiven Veranstaltungen in Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaften unzweifelhaft als berufsrelevant geltende Bildungsgegenstände in das Curriculum aufnahm. Ganz offensichtlich trifft man hier auch auf unterschiedliche Verständnisse von Bildung. So wird gegenüber der fachhochschultypischen direkten beruflichen (Verwertungs-)Orientierung an den Universitäten auch die (wissenschaftliche) Betrachtung und damit die zumindest potentielle Infragestellung des eigenen Bildungsweges und der zukünftigen Berufsposition zu den Bildungszielen gezählt. Dafür stehen die an Universitäten generell anzutreffenden Veranstaltungen in den Feldern der (Berufs-)Soziologie und der Technikphilosophie.

Befragt man die außer- und überfachlichen Programme bezüglich ihrer Eignung, implizite und prozedurale Wissensbestände auszubauen, lösen sich die markanten Differenzen zwischen FH und Universitäten wieder auf. Beider Orts fußen die Programme – und das ist das ernüchternde Hauptergebnis der Untersuchung – weit überwiegend auf traditionellen didaktischen Konzeptionen. Dass, wie an der FH Trier und der TU München, Veranstaltungen zu etwa „Präsentationstechniken“ oder „Sozialkompetenz“ auf Kleingruppenarbeit basieren, durch begleitende Tutorien zusätzliche didaktische Rahmungen aufweisen, die für eine stärkere Reflexion und Sedimentierung des Wissenserwerbs geeignet erscheinen, bleibt die Ausnahme. Von einer systematischen Unterstützung der *Kompetenzentwicklung*, indem Veranstaltungen eben auch über mehrere Semester hinweg angelegt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen, ist dabei noch nicht einmal die Rede. Ein solcher Ansatz wird von den untersuchten Fällen lediglich an der FH-Trier verfolgt. Hingegen trifft man im kernfachlich-integrativen Bereich etwas häufiger auf entsprechend nachhaltig ausgerichtete Lernumgebungen – und zwar an FH und Universitäten gleichermaßen. Die Fachhochschulen sind hier generell gut aufgestellt: Auch in Folge des hier gültigen Kernkonzepts des „seminaristischen Unterrichts“ finden praktische Übungen – insbesondere in den technischen Fachrichtungen – oftmals in wirklich kleinen Gruppen statt. Unter den Universitäten sind dagegen die expliziten Programme stärker vertreten: Insbesondere der Workshop „Konstruieren im Team“ am Karlsruher Institut für Technologie und die „Integrativen Tutorien zu Labor- und Projektarbeiten“ an der Universität Hannover sind hier hervorzuheben. Den individuellen Prozess der Kompetenzentwicklung kann man an Hochschulen nur mit entsprechenden Lernumgebungen unterstützen. Für die Dimension der sozialen Kompetenz gehört dazu insbesondere der Ausbau der Team- bzw. Gruppenarbeitsphasen, die immer von anderen Rahmungen (z.B. Plenum, Begleitutorium) kon-

⁸ Da manche Hochschulen auch im Rahmen von Bachelor-Studiengängen sich in den entsprechenden Studienordnungen ausschließlich auf Semesterwochenstunden beziehen, muss diese Angabe entsprechend ungenau ausfallen.

⁹ Unter den TU9, welche den Kreis der ‚alten‘. In den 1870er Jahren gegründeten, Technischen Hochschulen umfassen, firmiert die RWTH Aachen bekanntermaßen (noch) als Technische Hochschule. Darüber hinaus führt die Universität Karlsruhe (TH) diese international renommierte Bezeichnung im ‚Untertitel‘.

trastiert werden sollten, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, diese Gruppenprozesse zu reflektieren. Über die andere Dimension der personalen Kompetenz, d.h. die je nach bisheriger Sozialisation abweichenden Lernstrategien, Arbeitskulturen und allgemeinen Alltagsbewältigungsroutinen, ist damit noch nichts gesagt. Zwar mag ein über mehrere Semester hinweg gefestigtes ‚Team‘ dazu führen, dass sich bei den einzelnen Mitgliedern unterschiedliche Ausgangspositionen, d.h. manifeste und latente Erwartungshaltungen, ein Stück weit abschleifen. Man trifft aber schlichtweg nicht auf Formate, welche den Studierenden einen Raum geben würden, ihre spezifischen Lernpraktiken und Handlungsweisen zu reflektieren und auf Dissonanzen mit den aktuellen Anforderungen hin zu befragen. Besonders geeignet sind hier sicherlich verschiedene Formen der individuellen Begleitung wie sie unter Begriffen wie Mentoring oder Coaching firmieren. In bestimmten Varianten des Mentoring und Coaching lassen sich die – je nach milieumäßiger Disposition und Herkunft – unterschiedlichen lebensweltlichen Verunsicherungen zumindest in Ansätzen bearbeiten.

Grundlegende, das soziale und lernpraktische ‚Funktionieren‘ des Subjekts in Frage stellende Dissonanzen bringt das Studium schließlich nicht nur im Sinne einer Leistungsanforderung, sondern vor allem im Sinne einer lebensweltlich umfassenden biographischen Erfahrung geradehin zwangsläufig mit sich. Wie die aktuelle Untersuchung von Schmitt (2010) zeigt, konfrontiert die Hochschule Studierende aus ‚unteren‘ und ‚mittleren‘ Milieus mit einer schlichtweg fremden Lebenswelt. Für diese Studierendengruppen ist es etwas vollkommen anderes, etwa mit Professoren und wissenschaftlichem Personal zu reden – oder vielmehr: reden zu müssen. Leider konzentrieren sich die bisherigen Formen individueller Beratung und Begleitung an Hochschulen an populären Mentoring- und Coaching-Konzepten: Im Vordergrund steht die Einübung oberflächlicher berufsfeldspezifischer Verhaltensweisen im Sinne von ‚Knigge‘. Die einzige auf den ersten Blick adäquat erscheinende bildungspraktische Form, welche wir unter den besagten 20 Hochschulen dennoch aufgefunden haben, war das Mentoring-Programm im Bachelor-Maschinenbau an der Universität Karlsruhe. Dieser vielversprechende erste Eindruck konkretisierte sich jedoch dahingehend, dass sich der Mentor – ein zeitlich stark beanspruchter Lehrstuhlinhaber – einmal jährlich mit mehreren seiner Mentees zu einem ungezwungenen Beisammensein trifft. Grundlegende Verunsicherungen dürften in dieser traditionell hierarchischen Rahmung wohl kaum, oder vielmehr gerade nicht, zur Sprache kommen – von ihrer ‚Bearbeitung‘ ganz zu schweigen.

Es geht also nicht nur um unterschiedliche Lernkulturen, sondern genau genommen um unterschiedliche ‚Lebenskulturen‘. Zwar muss man generell berücksichtigen, dass die Aufforderungen zum formalen und informellen Selbstlernen aus den oberen Sphären des ‚sozialen Raumes‘ stammen – so nämlich von Politikern und den neuerdings so genannten ‚Entrepreneurs‘ – aber auch von Hochschullehrern, Pädagogen und Sozialarbeitern. Im Unterschied zu Helmut Bremer (2004, S. 197) möchte ich jedoch nicht von vorneherein davon ausgehen,

dass nur diese ‚oberen‘ Milieus zu einem „analytisch orientierten (...), innengeleiteten und individualistischen“ Umgang mit Bildung und Lernen in der Lage sind. Dies hängt schließlich von den sozialen Kontexten – mit Bourdieu gesprochen dem Feld – ab, auf welches eine solche Lernkultur trifft. Zweifellos zeichnet die verschiedenen lebensweltlichen Milieus jedoch ein unterschiedlicher Umgang mit (1) formalen Lernprozessen aus, und (2) besitzen die Angehörigen unterschiedlicher Milieus unterschiedliche Handlungspräferenzen und -dispositionen, Lebensstile und Mentalitäten aus denen – und nur aus denen! – sich neue Handlungsrountinen entwickeln können. Kompetenzentwicklung muss also hier, im Kern des Subjektes, ansetzen und versuchen, an solche Vorprägungen möglichst präzise ‚anzudocken‘. Wenn sozial spezifische Verhaltensweisen auf ein konkretes Feld treffen, hier das Hochschulstudium, äußern sich bei denjenigen Gruppen und Einzelpersonen, die mit diesem Feld nicht oder wenig vertraut sind, beträchtliche lebensweltliche Dissonanzen. Lars Schmitt hat diesen Konflikt zwischen ‚Habitus‘ und Feld noch präziser beschrieben, indem er auch den unterschiedlichen Umgang mit diesen ‚Störungen‘, die variablen „Unsicherheitsbewältigungskompetenzen“ (Bittlingmayer 2002, S. 236; 1998, S. 27) in seine Schlussfolgerung integriert: „Es ist plausibel anzunehmen, dass nicht nur die Brücke zwischen bisheriger Biographie und dem akademischen Milieu je nach sozialer Herkunft bzw. je nach Habitus unterschiedlich groß ausfallen muss. Vielmehr scheint die Kompetenz, Brücken bauen zu können, ihrerseits vom Habitus abzuhängen“ (Schmitt 2010, S. 59).

Jenseits von meist kleinräumigen Detailuntersuchungen besitzen wir allerdings nur wenige Informationen über die unterschiedlichen Mentalitäten und habituellen Präzungen sowie die damit zusammenhängenden Lernkulturen und Kompetenzhaushalte der Studierenden. Unverzichtbar ist in dieser Hinsicht immer noch die soziale Herkunft. Obgleich die Studierenden – sofern erforderlich – vor dem Eintritt in die Hochschule bereits mehrere lebensweltliche Anpassungsprozesse an eine ‚bürgerliche‘ Lebens- und Lernwelt durchlaufen haben, lässt die primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie immer noch Aussagen über den aktuellen Habitus zu. Freilich sollte man sich dann nicht auf die soziale Lage der Herkunftsfamilie, etwa auf das formale Bildungsniveau der Eltern, sondern auf die Alltagskulturen.¹⁰ Methodisch ist dies aber schwierig. Insofern ist es forschungspragmatisch einfacher und im Ergebnis valider, die Alltagskulturen der Studierenden ‚direkt‘ in den Blick zu nehmen (vgl. Schölling 2005). Dann lässt sich auch der Zusammenhang von übergreifender Mentalität mit den Lern- und Arbeitskulturen herstellen (vgl. Schmitt 2010).

Die Auswirkungen der Herkunft auf die aktuellen Lern- und Arbeitskulturen sind gleichwohl beträchtlich. So wissen wir, dass sich etwa der Autoritarismus eines traditionellen, durchaus aufstiegsorientierten Arbeitermi-

¹⁰ Wobei die Aussagekraft des Bildungsniveaus, insbesondere das Kriterium Hochschulstudium eines Elternteiles ja/nein, den stärksten Zusammenhang mit dem Zugang zur Hochschule und dem Studienverlauf (Abbruch) zu besitzen scheint. Vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003 und BMBF 2007.

lieus sowie eines ‚abgehängten‘ Mittelschichtenmilieus kleiner und mittlerer Angestellter auch auf die Erwartungen an Bildungsprozesse auswirkt (Reich/Tippelt 2008). Die in manchen Studiengängen anzutreffende symbolische Auflösung von Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden sorgt bei Studierenden dieser Herkunftsgruppe für Verunsicherung und eine latente Infragestellung ihrer Bildungsentscheidung (vgl. Haas 1999). Oder man schaut auf die ausgeprägte Zielorientierung der hochgradig aufstiegsorientierten Milieus aus der oberen Mitte des sozialen Raumes. Diese instrumentelle Herangehensweise geht zwar mit einem grundsätzlich ähnlichen Maße an Bildungsaspiration wie bei den ‚ruling classes‘, den spätmodernen Bildungs- und Wirtschaftsbürgern, einher. Sie erscheint aber auch weniger intrinsisch motiviert (vgl. Bremer 1999; Haas 1999; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, 2006; Barz/Pany 2005; Reich/Tippelt 2008).¹¹ Auf der anderen Seite stört den Akademikersohn womöglich die – ihm ‚schnöde‘ anmutende – Leistungskultur an der Hochschule. Oder aber die Erwartungen des Elternhauses auf Statuserhalt sorgen bei Studierenden aus dieser Herkunftsgruppe für Verunsicherung (Schmeiser 2003).

Auf das Hochschulstudium appliziert heißt das, dass – je nach millieumäßiger Herkunft und aktueller alltagskultureller Disposition – unterschiedliche Quellen, Formen und Gegenstände lebensweltlicher Verunsicherung zu beachten sind (vgl. Berger 1998). Nicht nur wenn man den Kompetenzbegriff, sondern auch wenn man ‚Lernen‘ als sozial gerahmte Praxis ernst nimmt, kann man die beiderseits inhärente Individualperspektive nicht außen vor lassen. Und: Schließlich redet man nicht – jedenfalls nicht nur – von Kompetenzen, weil es sich dabei um ein Modewort handelt. Man möchte tatsächlich beruflich handlungsfähige Subjekte heranbilden, die erstens nicht nur fachliches Wissen ‚herunterbeten‘, schematisiert anwenden können, sondern dieses Wissen auch in variable soziale Kontexte einbringen, unter veränderlichen Rahmenbedingungen anwenden können – und: die zweitens ihre jeweiligen Potentiale deklarativ-fachliche Wissensbestände aufzubauen als auch neue, u.a. berufsbezogene, Handlungsroutinen zu entwickeln, voll ausschöpfen. Nicht nur, aber auch in Bezug auf die Hochschulbildung müssen wir uns also fragen:

Wie will man etwas entwickeln, wenn man nicht weiß, was – wenn man nicht weiß, mit welchen Kompetenzen im Sinne von Handlungspräferenzen die Studierenden an die Hochschule kommen, man nicht weiß, wo die Person ‚steht‘, wo man sie also ‚abholen‘ muss?

Das Plädoyer dieses Beitrages geht also dahin, die gegenwärtig einmalige Chance zu nutzen und im Rahmen der noch im Ausbau befindlichen Schlüsselqualifizierungs- und Kompetenzprogramme an Hochschulen Maßnahmen zu etablieren, welche die unterschiedlichen Lern- und ‚Lebenskulturen‘ der Studierenden berücksichtigen. Diese Maßnahmen müssten nicht zwangsläufig derart umfassend ausfallen, dass sie beim Lehr- und Lernbetrieb in seiner grundlegenden Konstruktion ansetzen. Das können Hochschulen sicherlich nicht leisten. Unterschiedliche Lehr- und Lernsettings

für verschiedene Studierendengruppen sind weder bildungsökonomisch machbar noch bildungspolitisch wünschenswert. Vielmehr müssten sich die Maßnahmen zuerst darauf konzentrieren, den jeweiligen Lernherausforderungen und Verunsicherungen im Zuge des ‚normalen‘ Lehr- und Lernbetriebes zu begegnen. Dazu müssten den Studierenden insbesondere im Rahmen der SQ- und Kompetenzprogramme entsprechende ‚Freiräume‘ eingeräumt werden und sicherlich auch explizite Anreize zur Artikulation und nachfolgenden Bearbeitung lebensweltlicher Verunsicherungen im Zuge der Hochschulsozialisation gegeben werden. Grundsätzlich geeignet dafür sind 1) die Integration psychosozialer Beratung in die Kompetenzentwicklungsmaßnahmen sowie 2) lernkultursensible Mentoring-Programme.

Mit diesen lebensweltlich und lernkulturell sensiblen Formen der individuellen Begleitung im Rahmen von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen wäre nicht nur in individueller Hinsicht Einiges gewonnen: beispielsweise, dass Studierende aus den so genannten bildungsfernen Milieus mit ihren – aus soziologischer Sicht ganz ‚natürlichen‘ – Verunsicherungen und Ängsten besser umgehen, sie also als ‚normal‘ ansehen können. Die negativen Folgen des unvermeidlichen ‚lebensweltlichen Umstellungsaufwandes‘ für die allgemeine Leistungsfähigkeit ließen sich so ein Stück weit abschwächen. Auch in kollektiver bildungsökonomischer Hinsicht wäre ein Zugewinn zu verzeichnen: Das Potential an kognitiv hochgradig geeigneten Studierenden würde in einem geringeren Maße als bisher ‚künstlich‘ durch lebensweltliche Ausselektierungen eingeschränkt. Die – wenigstens dem Anspruch nach – nochmals meritokratisierte Bildungs- und Erwerbsökonomie der ‚Wissengesellschaft‘ könnte sich aus einem größeren Reservoir speisen, was letztlich dem meritokratischen Charakter der Hochschulbildung zu Gute käme.¹² Zumal diese bildungsfern sozialisierten Studierenden auch „motivational“ im Sinne Weinerts (2001) bestens geeignet sein dürften. Haben sie doch die ebenfalls bereits ‚fremde‘ Kultur des Gymnasiums erfolgreich bewältigt. Ihre Lern- und Leistungskulturen sind von dieser ‚Anpassungskarriere‘ allerdings nicht vollständig abgeschliffen worden, sondern fallen auch in der tertiären Sozialisationsphase auf der Hochschule noch (milieu-)spezifisch aus.

Konzeptionell gilt es also den Anschluss an die spezifischen Ressourcen und Präferenzen von Einzelnen und Gruppen zu finden, will man im Rahmen der Hochschulbildung zur Kompetenzentwicklung wenigstens beitragen. Natürlich kann sich die Förderung von Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung im organisationalen Rahmen nicht an Subjekten, sondern allenfalls an Gruppen orientieren. Stellt man hinwiederum die Ressourcen in Rechnung, die gegenwärtig und in den kommenden Jahren aller Wahrscheinlichkeit nach in einem noch gesteigerten Maße für die einschlägigen Schlüsselqualifizierungsprogramme aufgewendet werden, wäre es ein

¹¹ Dies klingt bei Bremer ebd. (2004) ex negativo an.

¹² „Die Rekrutierungspotentiale aus den hochschulnahen Bildungsmilieus sind weitgehend ausgeschöpft; eine arbeitsmarktpolitische Erschließung neuer Nachfragepotentiale für ein Hochschulstudium kann nur über eine soziale Öffnung der Hochschule erfolgen“ (BMBF 2007, S. 11 f.).

Leichtes, in diesem Rahmen jedem Studierenden ein relativ hochfrequentes, etwa zweiwöchentliches Mentoring durch geeignete, vor allem psychologisch und sozialwissenschaftlich geschulte Fachkräfte anzubieten. Wenngleich wir noch wenig Erfahrungen mit den bislang existierenden Mentoring-Programmen an Hochschulen haben, kann man doch sagen, dass die an Hochschulen bislang dominierenden Formen des Mentoring für die hier skizzierten Probleme wenig geeignet sein dürften; an vordergründiger ‚Employability‘ orientierte oder von Professoren als Mentoren getragene Programme sind lebensweltlich zu wenig tiefgehend und reflexiv, werden dem Kompetenzkonzept also nicht gerecht, oder – im zweiten Fall – schlichtweg nicht geeignet, lernkulturelle ‚Brücken‘ zu bauen (vgl. die Beiträge in Franzke/Gotzmann 2006). ‚Niederschwellige‘ Mentoring-Formen, so durch jüngere wissenschaftliche Mitarbeiter oder eigens befasste pädagogische Psychologen, erscheinen hier wesentlich vielversprechender. Diese Formen der individuellen Begleitung müssten natürlich zum verpflichtenden Umfang des jeweiligen ‚SQ-Moduls‘ gehören. Nur so lässt sich verhindern, dass vielleicht nur besonders verunsicherte Bildungsaufsteiger dieses Angebot wählen – oder eben nicht wählen, da sie sich damit vor ihren Kommilitonen ‚outen‘ würden. Überdies wäre natürlich zu gewährleisten, dass diese individuelle Begleitung symbolisch vom Leistungsbetrieb des ‚normalen‘ Studiums abgekoppelt wird, indem die Studierenden hier explizit nicht ‚bewertet‘ werden.

4. Ausblick

Die genannten Maßnahmen zu einer Individualisierung der Kompetenzentwicklung durch die Anerkennung und Bearbeitung von ‚Störungen‘ im Lernprozess sind durch eine Aufwertung der Kategorie der Studierbarkeit zu flankieren. Gerade in technischen Studiengängen – durch die BA/MA-Umstellung aber auch andernorts – sehen sich die Studierenden während der ersten zwei, drei Semester mit einem Workload konfrontiert, der nichts anderes erlaubt, als ein reibungsloses Funktionieren des Lernsubjekts. Immerhin richten einzelne Initiativen, in jünger Zeit aber auch die Hochschulrektorenkonferenz verstärkt das Augenmerk auf Präsenzstudenzahlen und Prüfungsdichte (vgl. Müller 2008; www.studierbarkeit.de).

Sicherlich ist Stressresistenz eine Kompetenz, die auch im Erwerbsleben eine wichtige Rolle spielt. Wenn man aber gerade in den ersten Semestern die Studiengänge überfrachtet, kommt dies aber lediglich denjenigen zu Gute, die sich – qua ihrer sozialen Herkunft – mit vergleichsweise geringem Aufwand an der Hochschule einleben konnten und daher in diesen ersten Semestern auf überdurchschnittlich umfangreiche persönliche Kapazitäten zur Bewältigung dieser hohen Anforderungen zurückgreifen können. Die Entwicklungen im Zuge der ‚ersten Stufe‘ der Bologna-Reformen haben also die Selektion nach lebensweltlichen Kriterien nochmals verschärft. Wie zuvor ausgeführt, müssen sich die Studierenden aus hochschulfernen Milieus in dieser Studien-

phase erst einmal auf der Hochschule einfinden – und Habitus und Feld wenigstens so weit in Einklang bringen, dass ‚Leistung‘ möglich wird. Bildungsaufsteiger, denen im Sinne der Sicherung des wissenschaftlichen ‚Humankapitals‘ mittlerweile vieler Orts wieder größere Aufmerksamkeit zukommt, haben in Folge der Studiengangsreformen der vergangenen Jahre also eine Doppelbelastung zu bewältigen (vgl. BMBF 2007).

Abschließend sind noch die Konsequenzen zu erwähnen, welche sich aus dem hier Ausgeführten für die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zweige der *Hochschulforschung* ergeben. So wäre erstens mit größerem Aufwand als bislang zu ermitteln, mit welchen Einstellungen, d.h. manifesten und latenten Erwartungshaltungen die Studierenden in die Hochschule eintreten. Dazu ist eine umfassende Erhebung der Handlungsdispositionen, der Lebensstile und Mentalitäten erforderlich. Nicht primär, jedoch nachgeordnet sollte eine solche Analyse auch die (konkreten) Unsicherheitswahrnehmungsmuster und Unsicherheitsbewältigungsstrategien sowie die Lerngewohnheiten bzw. -kulturen mit einbeziehen. Überdies müssen sich die entsprechenden Forschungsfragen auch dem Verhältnis von individueller und kollektiver, sich auf den milieumäßigen Habitus und das Feld der Hochschule beziehender, Unsicherheitswahrnehmungen bzw. ‚Störungen‘ im Studium widmen. Welche generelle Bedeutung haben also gruppenbezogene Lernkulturen und lernkulturelle Dissonanzen?

Zweitens erfordert die sozialisatorische Funktion der Hochschule eine größere empirische Aufmerksamkeit. Obgleich hier ein umfangreicher Forschungsstand zu verzeichnen ist, blieben die sozialen Varianzen von solchen (tertiären) Sozialisationsprozessen bislang unterbeleuchtet (vgl. Vosgerau 2005; Huber 1983, 2004). Wie also entfaltet sich die sozialisatorische ‚Macht‘ der Hochschule in verschiedenen Milieus? Welche Sozialisationsprozesse laufen wo (Studierendenmilieus) mit welchem Tempo ab? Zeigen sich wichtige, insbesondere lernkulturell und lernpraktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierendenmilieus etwa auch noch gegen Ende des Bachelor-Curriculums, müsste man die hier vorgeschlagene Individualisierung der Kompetenzentwicklungsprogramme vor allem auf die jüngeren Semester konzentrieren. Ohnehin erscheint es paradox, dass sich solche außerfachlichen Curriculumsbestandteile bislang zumeist auf spätere Studienabschnitte verteilen. Wie sollen nachhaltige Handlungsmuster entwickelt werden, wenn im Studium keine Gelegenheit (mehr) zur Ausbildung von Routinen besteht?

Generell gilt es also die bildungspolitischen Handlungsspielräume zu nutzen, welche sich momentan in Folge der ersten substanziellen Erfahrungen mit einer auf Jahrzehnte hinweg beispiellosen Studienreform ergeben. Um nicht auf dem Niveau von Teil- und ad hoc-Korrekturen zu verharren, sollten auch die noch neuartigen Schlüsselqualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprogramme einer Revision unterzogen werden – und die Maßnahmen in ihrer Breite durch entsprechend fokussierte Forschungen flankiert werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 253-299.
- ASIIN (2009): Anforderungen und Verfahrensgrundsätze. [www.asiin.de/deutsch/download/ASIIN_Anforderungen_und_Verfahrensgrundsätze_Studiengaenge_20080328.pdf].
- Baethge, M. u.a. (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.
- Barz, H./Panyr, S. (2005): Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieutheoretischer Sicht. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 61-77.
- Berger, P. A. (1998): Sozialstruktur und Lebenslauf. In: Mansel, J./Brinkhoff, K.-P. (Hg.): Armut im Jugendalter. Weinheim/München, S. 17-28.
- Bittlingmayer, U. H. (2001): ‚Spätkapitalismus‘ oder ‚Wissensgesellschaft‘, In: APuZ 2001 (H. 36), S. 15-23.
- Bittlingmayer, U. H. (2002): Transformation der Notwendigkeit. Prekarisierte Habitusformen als Kehrseite der ‚Wissensgesellschaft‘. In: ders. u.a. (Hg.): Theorie als Kampf. Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen, S. 225-254.
- BMBF (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.
- BMBF (2009): Lernen im Lebenslauf [www.bmbf.de/de/411.php].
- Böhle, F./Bolte, A. (2002): Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt a.M. u.a.
- Bourdieu, P. (1997): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. (9. Auflage).
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover.
- Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, S./Krais, B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München, S. 189-213.
- Bremer, H. (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 289-308.
- Clement, U. (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: dies./Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, S. 29-54.
- Engelmann, J./Wiedemeyer, M. (2000): CheckIn. In: Kursbuch Arbeit. Aufstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur. Stuttgart/München, S. 9-19.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: diess. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX-XL.
- Eysenck, M. W./Keane, M. T. (1992): Cognitive Psychology. Hove/London/Hillsdale.
- Franzke, A./Gotzmann, H. (Hg.) (2006): Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung. Münster u.a.
- Haas, E. (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt a.M./New York.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002 (Hg. vom Hochschul-Informationssystem). Hannover.
- HoC (2009) (=House of Competence, Karlsruhe Institute of Technology): SQ-Lernziele [www.hoc.kit.edu/sq-lernziele.php].
- Hradil, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.
- Huber, L. (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10. Stuttgart.
- Huber, L. (2004): Studieren in Deutschland. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 44. Jg./H. 4, S. 449-475.
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘. In: Kompetenzentwicklung 2000.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007). Wiesbaden 2007, S. 11-32.
- Knoblauch, H. (2003): Habitus und Habitualisierung. Zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In: Rehbein, B./Saalman, G./Schwengel, H. (Hg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz, S. 187-201.
- Knoblauch, H. (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.) (2009): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden 2009.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, S./Krais, B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München, S. 159-187.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 55-92.
- Marquard, O. (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz. In: ders.: Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart. S. 23-38.
- Menold, N. (2006): Wissensintegration und Handeln in Gruppen. Wiesbaden.
- Müller, W. (2008): Studierbarkeit in der neuen Studienstruktur. Grußwort vom 29.4.2008 [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Grußwort_Mueller.pdf].
- Munz, C./Bauer, H. G./Lang-Koersgen, R. (2004): Erfahrungsgeleitetes Lernen für Kooperation. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden, S. 99-128.
- Nolda, S. (2004): Das Verdrängen des Lernens durch den Lerner. Zum Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft. In: Meister, D. M. (Hg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden, S. 29-42.
- OECD (1996): The Knowledge-based Economy. Arbeitspapier GD(96)102. Paris.
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen.
- Pfadenhauer, M. (2008): Organisieren. Eine Fallstudie zum Erhandeln von Events. Wiesbaden.
- Porschen, S./Bolte, A. (2004): Erfahrungsgeleitete kooperative Arbeit. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden, S. 78-98.
- Redtenbacher (2008): ‚ATM erfolgreich gestartet. Erfahrungsberichte von Studierenden und Lehrenden‘. In: Der Redtenbacher, Heft 13 (Februar 2008), S. 6 [http://www2.mach.uni-karlsruhe.de/redtenbacher/redtenb_13.pdf].
- Rohrbach, D. (2008): Wissensgesellschaft und soziale Ungleichheit. Ein Zeit- und Ländervergleich. Wiesbaden.
- Sander, T. (2009): Die doppelte Defensive. Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890-1933. Wiesbaden.
- Sauer, J. (1998): Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von ‚Employability‘ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., S. 607-625.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Schmeiser, M. (2003): ‚Missratene‘ Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schölling, M. (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. Frankfurt a.M.
- Tippelt, R./Reich, J. (2008): Weiterbildung in Deutschland. Weiterbildungsinteressen, -verhalten und Milieuorientierung in einer pluralen Gesellschaft. In: Herzberg, H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 31-50.
- Vonken, M. (2006): Qualifizierung vs. Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, P. u.a. (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, S. 11-25.
- Vosgerau, K. (2005): Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Theorie und Wandel des Feldes. Frankfurt a.M.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17-31.

■ Dr. Tobias Sander, Leiter der Stabsstelle Hochschuldidaktik, Fachhochschule Hannover (FHH), E-Mail: tobias.sander@fh-hannover.de

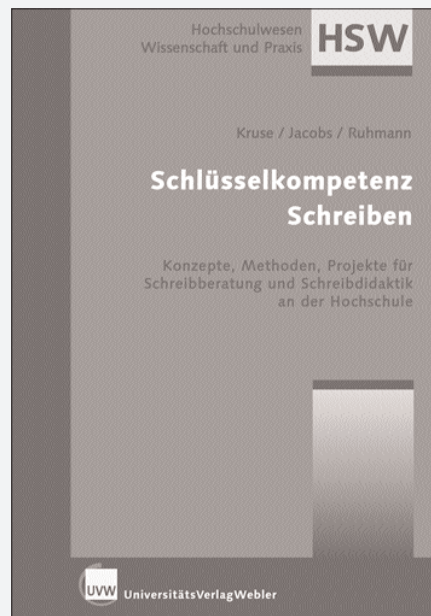
**Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule**

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro



Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Klaus Dieter Bock: Seminar-/Hausarbeiten -
... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt
... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen
Ein Text auch für Studierende**



ISBN 3-937026-29-0, Bielefeld 2004,
48 Seiten, 9.95 Euro

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben.

Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele „normaler“ Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie - im Sinne wissenschaftlichen Studiums - etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und „wo sie stehen“.

Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten - ausser zum blossen Erwerb eines „Scheins“ - dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhänge angeregt werden.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Roman Banzer, Anja Zwingenberger & Christina vom Brocke

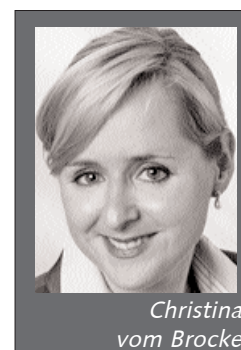
Schreibintensive Seminare Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium



Roman Banzer



Anja
Zwingenberger



Christina
vom Brocke

The group of writers, consisting of *Roman Banzer, Anja Zwingenberger & Christina vom Brocke*, handed in an article on 'Writing-intensive courses. A concept of academic writing for Bachelor degrees'. It draws up an initial conclusion, during a process of testing and ongoing optimization. Especially through the active involvement of students the concept strikes a new path. In this process it also takes elements of peer feedback and essay-writing with its (potentially multiple) text revision into consideration. It is not just about proper writing, but about sustained learning and the familiarization with critical thinking. In a reversal of roles, the tutors confine themselves to isolated interventions and become moderators of learning processes and guardians of scientific standards. Important changes also concern the attitude of students towards writing. It is not the priority matter to train for assessments at the end of the term, but to acquire an operational competence throughout the semester (see Bock 2000a).

Das akademische Schreiben und der akademische Diskurs sind ein integrale Bestandteile der Wissenschaft. Die Qualität des studentischen Schreibens und des wissenschaftlichen Diskurses gilt es somit gezielt zu sichern. In der Hochschuldidaktik besteht jedoch ein Mangel an Konzepten und Lernszenarien schreibintensiver Seminare. Um dieser Situation zu entgegnen, soll in diesem Beitrag eine Konzeption vorgestellt werden, die gängige schreibdidaktische Verfahren mit dem des Peerfeedbacks verbindet, weiterentwickelt und mithilfe empirischer Anwendungsdaten unterstützt. Als Fundament für die Konzeption dienen Erkenntnisse zum wissenschaftlichen Schreiben im deutschsprachigen Kontext. Zum Peerfeedback beziehen wir uns hauptsächlich auf Quellen aus den USA. Teilnehmende Beobachtungen und der Notenspiegel zeigen, dass durch das Konzept die Qualität der Seminararbeiten (Hausarbeiten) und die des Diskurses deutlich gesteigert werden.

1. Ausgangslage

Das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten ist ein integraler Bestandteil des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Eine gezielte Förderung von Schreibkompetenz und damit eine gezieltere Unterstützung des Schreibens steckt jedoch an den deutschsprachigen Hochschulen – im Gegensatz etwa zu den Hochschulen der USA – in den Kinderschuhen. Gemäß Huber sind Studierende an vielen Hochschulen mit der Abfassung ihrer schriftlichen Arbeiten unzufrieden oder schlicht überfordert (Huber 2006). Studienanfänger erstellen ihre ersten wissenschaftlichen Texte häufig in einem Versuch-Irrtum-Verfahren. Alternativ können sie versuchen, im Selbststudium wichtige Kenntnisse mit Hilfe von Handbüchern und Ratgebern zu erlangen (Sommer 2006, S. 10). Dieses Problem besteht, weil die Schule sie auf die besondere Schreibsituation an Hochschulen nur unzureichend vorbereiten kann und weil die Hochschule die vorhan-

denen Defizite nicht erkennt oder diese nicht beheben kann. Damit verbunden sind Frustrationen, mittelmäßige Leistungen und Ressourcenvergeudung (Dittman/Geneuss/Nennstiel/Quast 2003).

Der Sinn wissenschaftlichen Schreibens bleibt Studierenden lange verborgen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass es den Dozierenden und Professoren nicht gelingt, das „Warum“ des wissenschaftlichen Schreibens transparent zu machen. Zum einen mag es manchen wohl schwierig erscheinen, das als Information strukturiert weiterzugeben, was die Lehrenden während vieler Jahre an Erfahrung gesammelt haben. Zum Anderen liegt aber die Grundproblematik auch in dem Mangel an Zeit, Studierenden eine individuelle Förderung geben zu können. Die geschriebene Arbeit (Hausarbeit, Seminararbeit u.a.m.) wird nicht zuletzt aufgrund einer hohen Arbeitsbelastung von Dozierenden und Studierenden vielfach als lästige Prüfungsleistung empfunden, die gezwungenermaßen am Ende des Semesters zu erledigen ist, nachdem während des Semesters die Inhalte typischerweise noch immer frontal vermittelt worden sind (Huber 2006, S. 60). Um in der Überzeichnung dieser Situation weiterzufahren, erhalten die Studierenden nach Semesterschluss als einzige Rückmeldung auf die geleistete Schreibarbeit eine Note, mit der sie mehr oder weniger zufrieden sind. Sie wissen damit nicht, was in ihrem Text gut gelungen ist oder wo Verbesserungsmöglichkeiten liegen. So kann es vorkommen, dass die gleichen Fehler von Arbeit zu Arbeit weiter getragen werden. Fehler, die durch ein einfaches Feedback ausgemerzt werden könnten.

Um dieser Situation zu begegnen, kann gezielt die schriftliche Arbeit in das Zentrum einer Schreibkonzeption gestellt werden. Dabei spielt die Diskussion über die Texte der Studierenden durch die Studierenden selbst eine besondere Rolle. So kann der Zugang der Studierenden zur fachspezifischen Rhetorik und zu den Textsorten ihrer Disziplin gebahnt werden. Die wichtigsten Arbeitsformen hierzu sind: Schreibtrainings, schreibintensive Seminare, Schreibzentren und Online Schreiblabore (Kruse 2005b, S. 217). Im Folgenden soll eine mögliche Konzeption für ein schreibintensives Seminar vorgestellt werden, die auf diesen Überlegungen aufbaut. Die Konzeption wird eingebettet in eine Situierung schreibdidaktischer Arbeiten und in Aspekte didaktischer Grundannahmen. Dann soll die theoriebasierte Konzeption vorgestellt werden und schließlich anhand zweier unterschiedlicher Anwendungsszenarien veranschaulicht werden.

2. Zum Stand des wissenschaftlichen Schreibens

Die Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens im deutschen Sprachraum ist jung. „Bis vor etwa 20 Jahren gab es überhaupt keine Diskussion über wissenschaftliches Schreiben an den deutschsprachigen Universitäten, ...“ schreibt Kruse (Kruse 2005a, S. 170). Der Beginn der so genannten prozessorientierten Schreibforschung in Deutschland datiert auf Anfang der 90er Jahre (Sommer 2006, S. 10). In den USA etablierte sich das wissen-

schaftliche Schreiben bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigene Disziplin an praktisch allen Hochschulen. In den 80er Jahren wurde in den USA die „International Writing Centers Association“ gegründet (IWCA). Das Archiv der „European Association for the Teaching of Academic Writing“ (EATAW) reicht bis ins Jahr 2000 zurück. Die „Zeitschrift Schreiben“ (Zeitschrift Schreiben, 27.01.2008), die erste nicht-amerikanische Onlinezeitschrift für wissenschaftliches Schreiben, besteht seit 2006. Das Forum Schreiben (Boeglin 2007), der erste Verein in der Schweiz zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens, besteht seit 2005. Kruse und Jakobs stellen fest, dass der deutsche Sprachraum einen Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten gegenüber dem englischen bezüglich des Schreibens als Gegenstand der Lehre aufweist (Kruse/Jakobs/Ruhmann 2003, S. 19).

3. Zu den theoretischen Grundlagen

Für die alleinige Vermittlung von Prüfungswissen wäre das Schreiben von Texten wohl wenig zielgerichtet und somit von geringerer Bedeutung. Wenn es aber darum geht, die Studierenden zu einem eigenen Handeln (Struck 2007, S. 135) zu aktivieren, kann mit wissenschaftlichem Schreiben ein Königsweg beschritten werden. „Das Schreiben an der Hochschule ist nicht einfach Versprachlichung von Wissen, sondern es bedeutet aktive Verarbeitung von Informationen, Ideen, Fakten, Meinungen und Erfahrungen zu Fachwissen“ (Kruse 2007, S. 17). So kann eine Nachhaltigkeit des Lernens erzielt und schließlich die Fähigkeit des kritischen Denkens geschult werden. Er erfüllt somit in geradezu idealer Form die Forderungen nach einer neuzeitlichen Pädagogik an den Hochschulen. Struck hat diese Forderungen in seinen 15 Geboten des Lernens zusammengefasst (Struck 2007), die einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie folgen und dieser Konzeption zugrunde liegen.

Lernen situiert sich demnach anhand authentischer Probleme, geschieht in heterogenen Umgebungen und unter multiplen Perspektiven sowie in einem sozialen Kontext (Peterßen 2004). Kennzeichen dieser stark handlungsorientierten Ausrichtung ist ein vitaler und strukturierter Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden. Dieser Austausch fördert die Bildung von gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen, die durch das Peerfeedback und das Feedback durch die Lehrenden unterstützt werden. Diese Aspekte sollen in der hier vorgeschlagenen Konzeption integriert werden und im Folgenden näher erläutert werden.

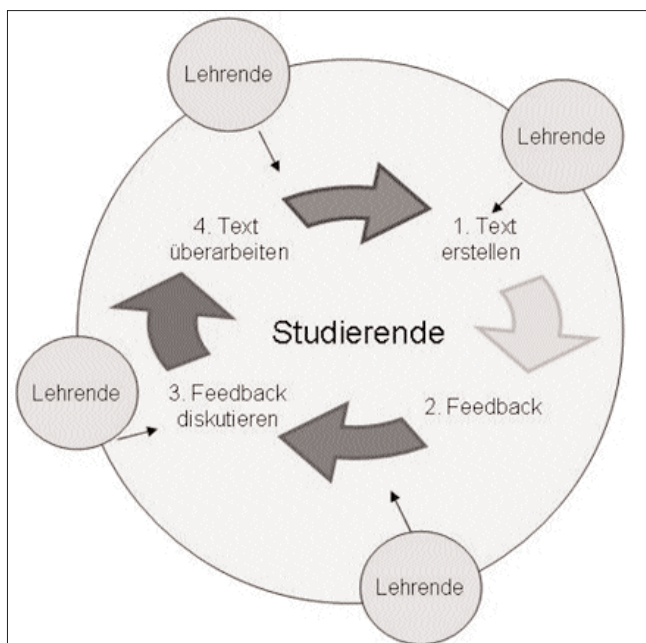
4. Theoriebasiertes Modell für ein schreibintensives Seminar

Die entwickelte Konzeption gliedert sich in vier wesentliche Bestandteile, nämlich (1) Texterstellung, (2) Peerfeedback, (3) Feedbackdiskussion und (4) Textüberarbeitung. Diese vier Schritte werden im Folgenden näher dargestellt und anschließend anhand eines Schaubilds visualisiert:

- (1) Als ersten Schritt schreiben die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen einen Text, der spezifische Kriterien zu erfüllen hat, die im Seminar gelehrt werden (Esselborn-Krumbiegel 2003). Das Thema kann durch den Lehrenden vorgegeben sein. Diesen Text stellen die Studierenden den Kommilitonen zur Verfügung, etwa mithilfe einer E-Learning Plattform.
- (2) Gemäß einem vorgegebenen Plan sind die Studierenden aufgefordert, sich gegenseitig ein angeleitetes Feedback zu geben, das den oben definierten Kriterien folgt. Erhält der Autor ein Feedback von mehreren Feedbackern, erstellt er ein sogenanntes Änderungsprotokoll.
- (3) Das Änderungsprotokoll wird im Plenum diskutiert. Offene Fragen können so gemeinsam geklärt werden.
- (4) Schließlich wird der Text überarbeitet. Der Vorgang kann iterativ wiederholt werden.

Diese vier Stufen der Texterstellung und des Peerfeedback-Prozesses sind in der folgenden Abbildung veranschaulicht worden.

Abbildung 1: Peerfeedbackmodell für ein schreibintensives Seminar



Im vorliegenden Modell kommt dem organisatorischen Bezugsrahmen eine besondere Bedeutung zu. So sollen die Studierenden durch die Übernahme von gesteuerten Peerfeedbackaufgaben aktiv mit in die organisatorische Gestaltung einbezogen werden. Durch die Berücksichtigung der Studierenden soll sich so ein Wandel der Lernkultur vollziehen, bei dem neben dem Lerninhalt, auch das „Wie“ eine wichtige Rolle bei den Lernresultaten spielt (Arnold/Schüssler 1998, S. 7). Um einen solchen Paradigmenwechsel zu vollziehen ist es bedeutsam, den Studierenden eine klare Struktur und transparente, geleitete Aufgabenstellungen zu präsentieren. So muss etwa als erster Schritt der Zeitplan des Seminars genau auf die

Planung des Peerfeedbacks und des Feedbacks durch die Dozierenden abgestimmt werden.

Die Lehrenden begleiten den Lernprozess und entwickeln sich zu Lernbegleitern. Auch hier soll sich in dem Rückzug der traditionellen, frontalen Lehrperson ein Wandel in der Lehrkultur vollziehen (Arnold/Schüssler 1998, S. 12–16). Der Lehrperson kommt auf diese Weise die „Rolle als Moderator“ zu. Lernen soll dabei nicht etwa durch Vorgabe von Inhalten, sondern vielmehr durch Anregung stimuliert werden. Da Wissen keine objektive Wirklichkeit abbildet, gleichzeitig aber eine Verständigung darüber erfolgen muss, was als Wissen gelten soll, kommt der Beziehungsdimension zwischen Lehrenden und Lernenden im Lehr- und Lernprozess eine entscheidende Bedeutung zu (Peterßen 2004). Die Aufgaben der Lehrperson umfassen neben der individualisierten Begleitung im Wesentlichen die Erläuterung der Regeln des Feedbacks, die Beurteilung des Feedback und abschließend die Bewertung der Abschlussarbeiten. Die Anforderungen an die Lehrenden bezüglich schreibdidaktischer Kompetenz sind somit höher als bei den herkömmlichen Verfahren. Eingehende Schulungen erscheinen daher als besonders wichtig und bereichernd. Zur Beurteilung der Feedbackleistung durch die Studierenden ist es sinnvoll, die Arbeiten der Studierenden zu lesen.

Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, neben den fachlichen Inhalten des Seminars und deren Präsentation ebenfalls die Feedbackleistung verfolgen zu müssen. D.h., die Studierenden werden angeleitet, aus ihrem kognitiven Rahmen der eigenen Arbeit heraus in andere Arbeiten zu „treten“. Dies fördert die Einsicht, dass Wissen und Erkenntnis relativ sind, und macht die Tatsache deutlich, dass es kein vom Beobachter unabhängiges Wissen gibt. Durch „Bewertung“ der anderen Arbeiten der Kommilitonen findet nicht selten eine Referenzpunktverschiebung statt. Dies bedeutet zunächst eine Mehrarbeit, die nicht immer mit entsprechenden Motivationsschüben der Studierenden einhergeht. Es bedeutet aber auch die Förderung der Eigenständigkeit der Studierenden.

4.1 Feedback

Ein zentraler Aspekt der Konzeption liegt in dem Feedback der Studierenden untereinander. Hierbei erscheint von besonderer Bedeutung, die Studierenden mit einem Vorgehensmodell für ein zielgerichtetes Feedback vertraut zu machen. Aufgrund der noch immer frontal zentrierten Lehre in einem Großteil der Lehrveranstaltungen sind die Studierenden mit eigenen Gestaltungsanteilen an der Lehre noch überfordert (Huber 2006, S. 60). Um Frustration oder Orientierungslosigkeit vorzubeugen, muss eine gemeinschaftliche Gestaltungs- und Redekultur gefördert werden, um Studierende aus ihrer Passivhaltung zu lösen. Ein wichtiges Ziel besteht daher darin, den Diskussionsanteil und das Schreiben in das Zentrum des Seminars zu rücken. Das impliziert, dass das Schreiben nicht erst zu Ende des Semesters als Prüfungsleistung stattfinden darf. Das Schreiben ist integraler Bestandteil des Kurses und muss als solches im Seminar thematisiert werden. Diese Zielsetzung besteht auch im

traditionellen Kolloquium, in dem über vorliegende Texte und eigene wissenschaftliche Leistungen diskutiert wird. Dabei ist in dieser vorzustellenden Konzeption von Bedeutung, insbesondere eigene statt Fremdtex-te zu diskutieren. Schreiben und Feedback stehen also in einem Wechselprozess, der sich gegenseitig bedingt. Auch die eigentliche Erstellung des Textes soll nicht von den Studierenden isoliert stattfinden. Vielmehr besteht die Vermutung, dass Rede- und Gestaltungskultur auch in der gemeinsamen Textentwicklung etwa in Kleingruppen gefördert werden kann (Roth 2003). So können etwa Schreibhemmungen und Defizite ausgeglichen werden (Neuhäuser 2009). Das Potenzial, das hiermit verbunden ist, wirkt sich überdies positiv auf die Lehrkraft aus, die sich auf die individuelle Beobachtung und Förderung konzentrieren kann und weniger von Betreuungsaufwand, wie organisieren, lesen, kritisieren in Anspruch genommen wird (Graf-Stuhlhofer 2006). Die Regeln für das Feedback basieren auf den allgemein bekannten Vorgaben für ein gutes Feedback (Simon 2009, S. 117–124). Diese werden mit den Studierenden erarbeitet.

4.2 Peerfeedback

Als besonders produktiv zur Verbesserung der Texte erweist sich das Peerfeedback. „Students noted that peer feedback can be valuable and, more importantly, described how giving peer feedback not only reinforced their learning but enabled them to achieve higher understanding“ (Ertmer et al 2007). Damit diese Form der Rückmeldung über allgemeine Wertungen, wie „Das ist ein guter Text.“ hinausgeht, müssen die Studierenden angeleitet werden. Das Feedback muss angeleitet strukturiert werden. Die Kriterien - und mögliche Abstufungen innerhalb dieser Kriterien - sind gemeinsam zu erarbeiten. Die Forderungen an die inhaltlich Qualität des Feedbacks werden dabei über den Verlauf des Semesters sukzessive gesteigert. Das erste Feedback auf eine einfache Textform, wie die Zusammenfassung, ist eine übersichtliche Textform, die sich etwa zu Anfang des Kurses anbietet. Im Laufe des Semesters wird dann die Komplexität der Textformen, bis hin zur eigenen Erarbeitung von Ergebnissen im Rahmen einer Seminararbeit gesteigert. Entsprechend komplexer entwickelt sich auch die Form des Textfeedbacks. Nach dem Peerfeedback erhalten die Studierenden die Möglichkeit zur Korrektur der eigenen Arbeit. Wichtig ist, dass mehrere auf den gleichen Text Feedback geben. So kann gefördert werden, dass sich Einzelaussagen relativieren und ergänzen (Girgensohn/Lange/Neumann/Zegenhagen 2009, S. 14). Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang möglicherweise die Qualität des Peerfeedbacks. Das Feedback der Dozierenden wird von den Studierenden häufig als wichtiger oder qualitativ besser wahrgenommen. Dennoch erkennen die Studierenden den Nutzen an (Ertmer et al 2007). Nachdem die wesentlichen Aspekte der Peerfeedback-Konzeption dargestellt wurden, soll nun veranschaulicht werden, wie ein solches Modell im Hochschulalltag angewendet werden kann. Hierzu sollen im Folgenden zwei Fallstudien zur Vorstellung kurz präsentiert werden.

5. Zwei Seminarkonzepte

Das erarbeitete, theoriebasierte Modell wurde an zwei Anwendungsfälle angepasst, die im Rahmen des Bachelor-Moduls „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“ an der Hochschule Liechtenstein für wirtschaftswissenschaftliche Studierende erfolgten. Im Folgenden sollen beide Anwendungsfälle kurz zur Veranschaulichung beschrieben werden. Der erste Anwendungsfall bestand in einem Seminar, das im Rahmen des obenstehenden Moduls stattgefunden hat, mit dem Spezifikum der zu erstellenden Seminararbeit als umfassender Textform. In einer adaptierten Form wurde das Modell in einem zweiten Anwendungsfall integriert, jedoch ohne anschließende Seminararbeit. Stattdessen bestand das Spezifikum dieses Anwendungsfalles in der Semesterbegleitenden Erstellung mehrerer Texte. Beide Anwendungsformen berücksichtigen die erarbeiteten Aspekte der Konzeption und passen sich den curricularen Vorgaben an. Sie sollen im Folgenden dargestellt werden, um aufzuzeigen, wie sich das theoriebasierte Modell anwenden lässt und welche spezifischen Gestaltungsentscheidungen dabei zu berücksichtigen sind.

5.1 Konzept für ein schreibintensives Seminar mit Seminararbeit

Im Folgenden wird ein Konzept für ein schreibintensives Seminar beschrieben, das im Rahmen der Lehrveranstaltung *Wissenschaftliches Schreiben* an der Hochschule Liechtenstein stattfand.

Die wesentlichen Schritte zur Aufstellung des Seminars bestanden in (a) der Definition von Lernzielen, (b) der zeitlichen und der aufgabenbasierten Strukturierung

(a) Als Lernziele wurden die Folgenden definiert: Die Absolventen kennen und verstehen die grundlegenden Theorien, Verfahren, Methoden und Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Sie sind in der Lage dieses Wissen für ihr Studium anzuwenden. Sie können die Regeln für wissenschaftliches Schreiben umsetzen. Die Studenten kennen die Richtlinien zum wissenschaftlichen Schreiben, sie beherrschen einschlägige Literaturverwaltungssoftware und die Dokumentationsvorschriften. Sie sind in der Lage Literatur aus allen Quellen zu recherchieren, bibliografieren und zu zitieren. Die Absolventen verstehen das Hamburger Verständlichkeitsmodell (Langer/von Schulz Thun/Tausch 2006) inklusive der Erweiterung auf andere Modelle. Sie können das Modell praktisch umsetzen, sind in der Lage Texte diesbezüglich zu analysieren, zu beurteilen und zu bewerten. Die Studenten können die Textsorten *Zusammenfassung, Paraphrase, Exposé, Vorstudie und Seminararbeit* erstellen.

(b) Anknüpfend an das theoriebasierte Modell für schreibintensive Seminare zeichnet sich diese Anwendung durch die folgenden zeitlichen und aufgabenbasierten Spezifika aus: Das Seminar besteht aus 30 Sitzungen Präsenzlehre und 52,5 Stunden Selbststudium. Zu Beginn des Seminars werden die Grundsätze gemeinsam erarbeitet und definiert. Als Prüfungsleistung schreiben die Studenten eine Semi-

nararbeit und geben sich gegenseitig Feedback. Das Thema der Seminararbeit muss selbst gewählt und von der Lehrperson bewilligt werden. Hier ergeben sich die meisten Einschränkungen (thematisch, zeitlich, örtlich) bzw. sind die meisten Ausweitungen nötig. Nach der ersten Übung zur Zusammenfassung und Paraphrase erfolgt das erste Peerfeedback. Danach erstellen die Studierenden bis zur fünften Seminarwoche das Exposé, auf das sie wiederum ein Peerfeedback erhalten. Bis zur elften Woche ist die Vorstudie (ein Drittel ausformulierter Text der Seminararbeit) zu erstellen, auf die erneut ein Peerfeedback zu geben ist. Das Peerfeedback auf die ersten drei Texte erfolgt online auf einer Lernplattform (z.B. Moodle). Dem Peerfeedback folgen jeweils Diskussionsrunden, in denen die Studierenden das erhaltene Feedback zusammenfassen und dazu Fragen stellen. Die Lehrperson bringt die eigene Expertise ein und achtet darauf, dass Qualitätskriterien eingehalten werden. Danach überarbeiten die Studierenden ihren Text. Die letzten beiden Seminartage dienen dem Peerfeedback im Plenum, wozu jede Gruppe 15 Minuten Zeit hat. Als Unterstützung erhalten die Studierenden ein Raster für ein strukturiertes Feedback. Auch hier bringt die Lehrperson die eigene Expertise ein und sichert die Qualitätskriterien. Die Seminararbeiten werden korrigiert, es wird ein Änderungsprotokoll erstellt und schließlich das gesamte Textdossier (siehe unten) eingereicht.

Abbildung 2 visualisiert die wesentlichen Schritte der praktischen Anwendung der Konzeption. Die Note für das Seminar setzt sich aus Schreibleistung 70% und Feedbackleistung 30% (mündlich und schriftlich) zusammen. Der Feedbackplan wird vorgestellt. Zu beachten ist, dass die Feedbackgeber ihr Feedback nicht

von den Feedbacknehmern erhalten, damit keine gegenseitige Schonhaltung und informelle „Zugutbeurteilung“ stattfinden kann.

Tabelle 1 soll strukturiert darstellen, wie die Studierenden zur Feedbackaufstellung eingeteilt werden können.

Tabelle 1: Peerfeedback an mehrere Gruppen

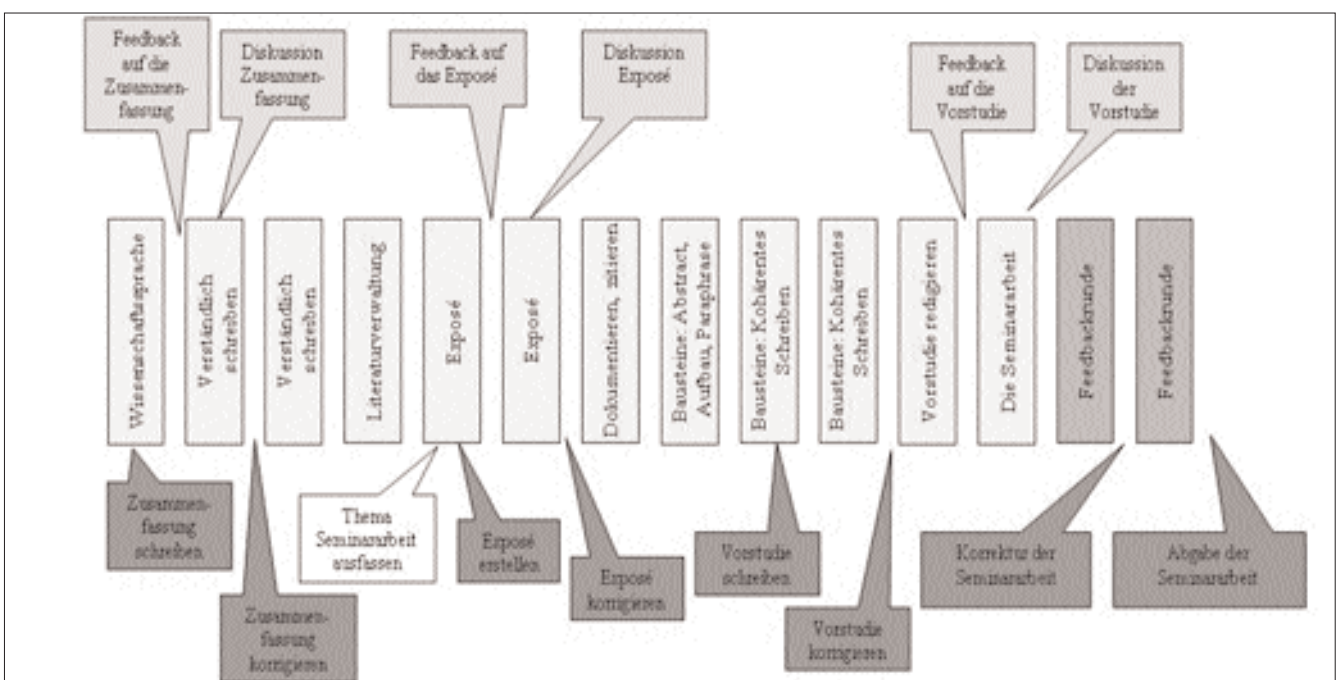
e	Feedbacknehmer für den ersten Text	Feedbacknehmer für den zweiten Text	Feedbacknehmer für den dritten Text
Gruppe 1 gibt Feedback an	2	3,4,5	6,7,8
Gruppe 2 gibt Feedback an	3	4,5,6	7,8,9
Gruppe 3 gibt Feedback an	4	5,6,7	8,9,10
Gruppe 4 gibt Feedback an	5	6,7,8	9,10,11
Gruppe 5 gibt Feedback an	6	7,8,9	10,11,12
Gruppe 6 gibt Feedback an	7	8,9,10	11,12,13
Gruppe 7 gibt Feedback an	8	9,10,11	12,13,1
Gruppe 8 gibt Feedback an	9	10,11,12	13,1,2
Gruppe 9 gibt Feedback an	10	11,12,13	1,2,3
Gruppe 10 gibt Feedback an	1	12,13,1	2,3,4

Zum Schluss des Seminars reichen die Studierenden ein Textdossier ein, das vorgegebenen Maßstäben entspricht: So enthält es eine Zusammenfassung (1.800 Anschläge), ein Exposé (3.600 Anschläge), eine Seminararbeit (40.000 Anschläge) und sieben erstellte Feedbacks (à 600 Anschläge). Das Dossier wird im Regelfall Zweiergruppen erstellt.

5.2 Konzept für ein Seminar mit Schreibaufgaben

Als Beispiel für ein Seminar mit Schreibaufgaben dient das Seminar *Methoden wissenschaftlichen Arbeitens* an der Hochschule Liechtenstein. Hierbei handelt es sich um ein Fachseminar, welches die Grundlagen wissen-

Abbildung 2: Fahrplan für ein schreibintensives Seminar mit Seminararbeit



schaftlichen Arbeitens vermitteln soll. In diesem Seminar ist nicht, wie oben beschrieben, ein umfassender Text am Ende des Seminars zu erstellen, sondern sind vielmehr iterative Schreibaufgaben zu bewältigen, die im Laufe des Semesters bearbeitet werden.

Auch hier bestehen die wesentlichen Schritte zur Aufstellung des Seminars in (a) der Definition von Lernzielen, (b) der zeitlichen und der aufgabenbasierten Strukturierung:

(a) Folgende Lernziele sind hierbei definiert: Die Lehrveranstaltung soll einen Einstieg in die Formen und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens sowie eine Übersicht darüber bieten. Die Studierenden kennen und verstehen die grundlegenden Theorien, Verfahren, Methoden und Modelle des wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Grundlagen der Wissenschaftstheorie allgemein und der fachspezifischen Wissenschaftstheorie. Sie entwickeln eine erste Kompetenz, wissenschaftliche Texte zu lesen, einzuordnen, zu verstehen und zu schreiben. Dabei wird besonderes Gewicht auf den Umgang mit Informationsquellen, auf das Argumentieren und Präsentieren sowie auf ein erstes Verständnis von Wissenschaftstheorie gelegt. Dieses Wissen übertragen sie auf ihr Studium; sie handhaben das Gelernte und wissen, wie sie ihr Studium organisieren können. Des Weiteren sind die Studierenden in der Lage, dieses Wissen auf ihr Studium anzuwenden. Sie können die Methoden, Modelle und Theorien im Studium umsetzen.

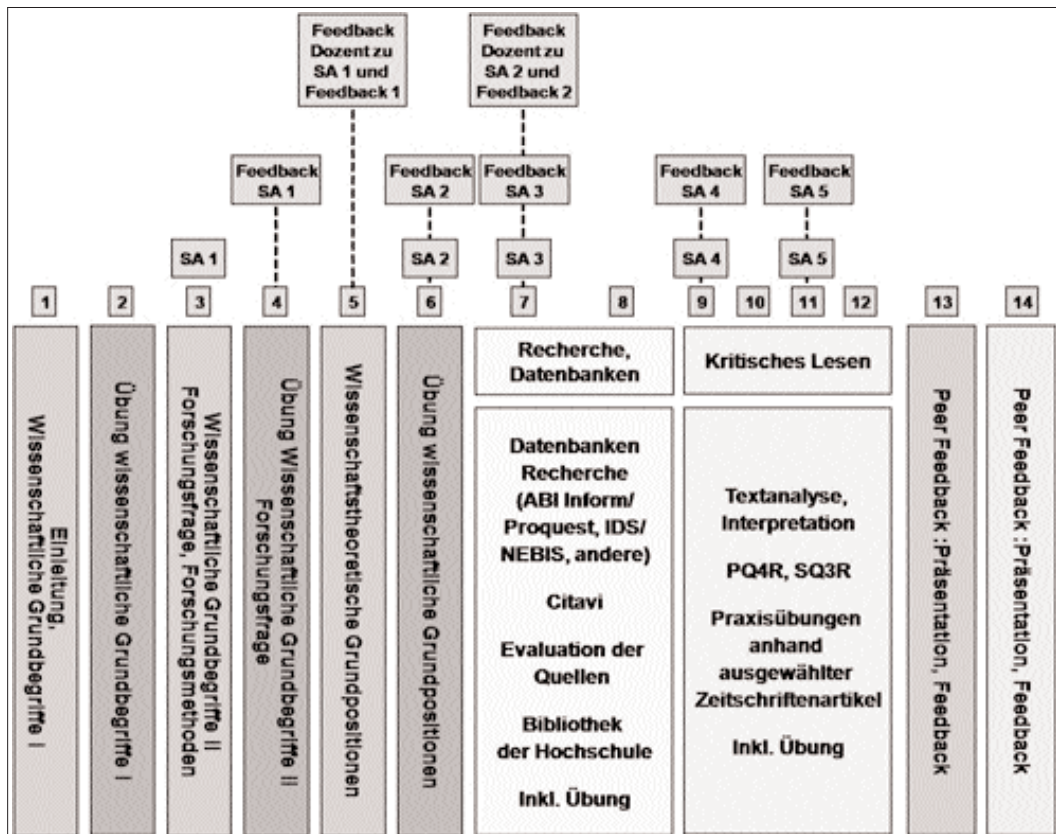
(b) Zeitliche und aufgabenbasierte Strukturierung: Das Seminar besteht aus 30 Sitzungen Präsenzlehre und 52,5 Stunden Selbststudium. Die Studierenden verfassen im Rahmen dieses Seminars mehrere Texte, zu denen sie einander Feedback geben. Zur Realisierung unseres Ansatzes wurden als Prüfungsleistungen fünf Schreibaufgaben und die dazugehörigen Feedbacks an die Mitstudierenden sowie die Präsentation und Abgabe des schriftlichen Peerfeedbacks am Ende der Veranstaltung definiert. Die Gesamtnote ergibt sich aus der Bewertung der fünf Schreibaufgaben

(70%) durch den Dozenten und der Bewertung des Peerfeedbacks zu den Schreibaufgaben (30%). Die Schreibaufgaben können nach Erhalt des Feedbacks durch die Kommilitonen verbessert werden und werden erst in der Endversion durch den Dozenten bewertet. Auf diese Weise kann ein hoher Anreiz für die Studierenden erzielt werden, Nutzen bringendes Feedback aktiv einzufordern, aber auch im Rahmen der sozialen Kontrolle ein hochwertiges Feedback abzugeben. Die Schreibaufgaben sind in Zweiergruppen zu erledigen, ferner bekommt jede Gruppe eine Feedbackgruppe zugeteilt. Dazu wird ein Feedbackplan aufgestellt. Der Umfang der Schreibaufgaben umfasst mindestens zwei Seiten¹ pro Studierenden (4.800 Anschläge pro Studierenden), das heißt vier Seiten bei einer 2er-Gruppe bzw. 9.600 Anschläge. Jedes weitere Mitglied erhöht den Umfang der Schreibaufgabe. Die Schreibaufgaben werden in der jeweiligen Lehrveranstaltung verteilt und müssen innerhalb von einer Woche fertiggestellt und elektronisch an die Feedbackgruppe übermittelt werden. Diese hat wiederum eine Woche Zeit, das Feedback zu verfassen und an die Gruppe zurück zu übermitteln.

Abbildung 3 visualisiert die einzelnen Schritte der Seminarorganisation mit Schreibaufgaben.

¹ Nach den Richtlinien für wissenschaftliches Arbeiten der Hochschule Liechtenstein umfasst eine Seite ca. 2.400 Anschläge.

Abbildung 3: Fahrplan für ein Seminar mit Schreibaufgaben



Die Abgabe der Schreibaufgaben und des Peerfeedbacks sowie das Feedback durch den Dozenten erfolgte online mithilfe einer E-Learning-Plattform. Das Peerfeedback für die Schreibaufgabe erfolgt nach bestimmten Bewertungskriterien. Hierzu zählen Inhalt und Qualität der Arbeit, Dokumentation (Qualität der Quellen, Zitierung), Form (Layout, Umfang, Erstellung nach Richtlinien) und Sprache. Die Feedbackdimensionen werden jeder Schreibaufgabe angepasst und sukzessive erweitert. So soll den zunehmenden Kompetenzen der Studierenden Rechnung getragen werden. Für das letzte Peerfeedback konnten die Feedbackdimensionen frei gewählt werden. Des Weiteren wird eine Zusammenfassung der Bewertung des Feedbacks von mindestens 4.800 Anschlägen pro Student verfasst. Ferner erfolgt in der letzten Lehrveranstaltung die mündliche Präsentation der Peerfeedbacks. Hierbei wird das Feedback zu jeder Schreibaufgabe der Feedbackgruppe erläutert und es erfolgt eine Beurteilung über die Entwicklung der Schreibleistung der Feedbackgruppe über das Seminar hinweg. Am Ende des Semesters haben die Studierenden die Möglichkeit, alle Schreibaufgaben nochmals aufgrund des gegebenen Feedbacks zu überarbeiten. Schließlich wird in der letzten Seminareinheit die Prüfungsmappe beim Dozenten abgegeben. Diese enthält die fünf Schreibaufgaben in ihrer ursprünglichen Fassung (vor dem Feedback) sowie deren Endfassung (korrigiert aufgrund des Feedbacks), ein Änderungsprotokoll (Änderungen aufgrund des Peerfeedbacks) zu jeder Schreibaufgabe und das eigene Peerfeedback zu den Schreibaufgaben der Feedbacknehmergruppe.

6. Fazit

Rückblickend kann anhand der Durchführung resümiert werden, dass sich eine Übertragung des entwickelten Konzeptes insbesondere in fachlicher Hinsicht als herausfordernd darstellte: Der zu erwerbende Lerninhalt ist besonders für die Studierenden primär nicht mit einer Verbesserung der Schreibfähigkeit, sondern mit der Vermittlung von Fachwissen assoziiert. Zu den bisher veranstalteten Seminaren wurde insgesamt keine systematische Begleitforschung durchgeführt. Die Erhebungen dazu beruhen auf teilnehmenden Beobachtungen der Dozierenden und unstrukturierten Interviews der Dozierenden mit den Studierenden.

Die Beobachtungen ergaben, dass die gesetzten Ziele erreicht wurden. Die Qualität der schriftlichen Arbeiten hat sich deutlich gesteigert, was mit entsprechendem Feedback und letztlich Noten dokumentiert wurde. Die Studierenden sind über das Feedback an die ersten Schritte des wissenschaftlichen Diskurses herangeführt worden. Abschließend lässt sich sagen, dass in den Seminaren *Einführung in das wissenschaftliche Schreiben* die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens für Studienanfänger erworben werden können. Im Seminar *Methoden wissenschaftlichen Arbeitens* wurden Lerninhalte manifester erworben als dies durch Modelle mit herkömmlichen Klausurprüfungen erfolgt. Das Peerfeedback war in den meisten Fällen konkret, anwendbar und rechtzeitig. Dies belegen die eingereichten Arbei-

ten, die erfolgten Korrekturen und das entsprechende Änderungsprotokoll. Kollaborative Schreibsituationen können zu Konflikten führen. Dem Einzelnen ist es in der Gruppenarbeit möglich, auf Kosten des Partners mit wenig Aufwand zu einer erfolgreichen Prüfungsleistung zu kommen. Trotzdem überwiegen nach unserer Einsicht die Vorteile. Auf diese Weise „verbessert sich nicht nur die Schreibkompetenz der Studierenden, sondern sie entwickeln auch ein Bewusstsein für die Potenziale des Schreibens, Denkens und Problemlösens“ (Girgensohn 2007). Die Studierenden werden zur Eigenständigkeit im Handeln und Denken bewegt, sie werden in die Lage versetzt, in einen wissenschaftlichen Diskurs einzutreten. Um diese Entwicklungen zu unterstützen, besteht seit Herbst 2009 an der Universität/Hochschule Liechtenstein ein Schreibzentrum (Bräuer 2007).

Der nächste Schritt wird es sein, die Schlüsse aus den teilnehmenden Beobachtungen durch messbare Evaluationsergebnisse zu validieren. In praktischer Hinsicht sollte für künftige Anwendungen sichergestellt werden, dass die Handhabung des Peerfeedbacks durch technische Hilfsmittel erleichtert wird. Dadurch kann sichergestellt werden, dass das Feedback in kleineren Portionen besser in das Semester hineingelegt werden könnte (Girgensohn et al 2009). Diesbezügliche Softwarelösungen (Schunn/Cho/Charney 2009) machen im Moment noch keinen sehr vertrauenswürdigen Eindruck. Allerdings zeichnen sich in dieser Richtung Neuentwicklungen ab (Rohs 2009). Problematisch ist zudem der Punkt, dass die Möglichkeit der Verbesserung der Studierendentexte bei einem schlechten Feedback eingeschränkt ist. Hier erhoffen wir uns Lösungsansätze in einer E-Learning Umgebung, indem auch die Qualität des Peerfeedbacks beurteilt wird. Vorderhand werden wir jedoch versuchen, unser Modell zu validieren und mittels einer Lernplattform in der Bedingung zu vereinfachen. In einem weiteren Schritt soll das Verfahren standardisiert und weiteren Dozierenden der Hochschule Liechtenstein vermittelt werden. Diese Konzepte dienen erstens dazu, die Studierenden zum Diskurs zu motivieren und zweitens die Studierenden den Sinn des wissenschaftlichen Schreibens erfahren zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Boeglin, M. (2007): Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt: Gelassen und effektiv studieren. UTB; Arbeitshilfen. München.
- Bräuer, G. (2007): Positionspapier zur Schreibberatung. Gefunden am: 2.9.2008 unter http://www.textlabor.tu-berlin.de/uploads/media/Positionspapier_zur_Schreibberatung.pdf
- Dittman, J./Geneuss, K. A./Nennstiel, C./Quast, N. A. (2003): Schreibprobleme im Studium.: Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, K./ Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin, S. 155-185.
- EATAW - European Association for the Teaching of Academic Writing: Gefunden am: 3.2.2009 unter <http://www.eataw.eu/>
- Ertmer, P. A./Richardson, J. C./Belland, B./Camin, D./Connolly, P./Coulthard, G./Lei, K./Mong, C. (2007): Using Peer Feedback to Enhance the Quality of Student Online Postings: An Exploratory Study. Gefunden am: 20.8.2009 unter <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/ertmer.html>
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2003): Kommunikative Strategien wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, O./Jakobs, E.-M. /Ruhmann, G. (Hg.): Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis: . Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld, S. 122-134.

- Girgensohn, K. (2007):* Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern: Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Gefunden am: 28.4.2009 unter <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/blog/wp-content/uploads/2007/06/schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf>
- Girgensohn, K./Lange, I./Neumann, F./Zegenhagen, J. (2009):* Gemeinsam schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. Gefunden am: 20.8.2009 unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Online-Schreibgruppe.pdf
- Graf-Stuhlhofer, F. (2006):* Gemeinsame Besprechungen einer "ersten Seite": Erfahrungsbericht aus einer Lehrveranstaltung. In: Kissling, W./ Perko, G. (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck, S. 147–152.
- Huber, J. (2006):* Berkley - New York - Berlin. Von einer, die auszog das Schreiben zu lernen. In: Kissling, W./ Perko, G. (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck, S. 59–66.
- IWCA History:* - International Writing Centers Association. Gefunden am: 3.2.2009 unter <http://writingcenters.org/about/iwca-history/>
- Kruse, O. (2005a):* Die Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens: Teil 1. In: Bathke, G.-W. /Cremer-Renz, C./Huber, L./Lüthje, J./Meffert, B./Palandt, K./Treichler, U./Webler, W.-D./Wolter, A. (Hg.): Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Bielefeld, S. 170–174.
- Kruse, O. (2005b):* Die Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens: Teil 2. In: Bathke, G.-W. /Cremer-Renz, C./Huber, L./Lüthje, J./Meffert, B./Palandt, K./Treichler, U./Webler, W.-D./Wolter, A. (Hg.): Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Bielefeld, S. 214–218.
- Kruse, O. (2007):* Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium (11. Aufl.). campus concret: Bd. 16. Frankfurt/Main.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hg.). (2003):* Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (2. Aufl.). Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis. Bielefeld.
- Langer, I./Schulz Thun, F. von/Tausch, R. (2006):* Sich verständlich ausdrücken: [Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Gesetzestexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte, weitere Textarten] (8. Aufl.). München.
- Neuhäuser, G. (2009):* Schreibhemmungen: Aus Angst vor dem leeren Blatt brechen Studenten ihr Studium ab. Nur wenige Universitäten bieten Hilfe an. Gefunden am: 8.4.2009 unter http://www.zeit.de/1999/48/199948.c-schreiben_.xml
- Peterßen, W. H. (2004):* Lehrbuch Allgemeine Didaktik (6. völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage). München.
- Rohs, M. (2009):* Wow! New Way(s) of Scientific Publishing! Gefunden am: 20.8.2009 unter <http://2headz.ch/blog/2009/08/wow-new-ways-of-scientific-publishing/>
- Roth, C. (2003):* Wissenschaftliches Schreiben lernen in und mit der Gruppe. In Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hg.): Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis: . Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. 2. Aufl., Bielefeld, S. 135–146.
- Schunn, C./Cho, K./Charney, D. (2009):* SWoRD - Home Page. Gefunden am: 20.8.2009 unter <http://www.lrdc.pitt.edu/schunn/sword/index.html>
- Simon, W. (2009):* GABALs großer Methodenkoffer: Grundlagen der Kommunikation (5. Aufl.). GABALs großer Methodenkoffer: Simon, W. Ofenbach
- Sommer, R. (2006):* Schreibkompetenzen: Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Uni-Wissen Kernkompetenzen. Stuttgart.
- Struck, P. (2007):* Die 15 Gebote des Lernens: Schule nach PISA (2., durchges. Aufl.). Darmstadt..
- Zeitschrift Schreiben (2008):* Zeitschrift Schreiben. Gefunden am: 3.2.2009 unter <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/>

- **Dr. Roman Banzer**, Fachstelle für angewandte Linguistik, Hochschule Liechtenstein, Leiter des Literaturhauses Liechtenstein, E-Mail: roman.banzer@hochschule.li
- **Dr. Anja Zwingenberger**, Lehrbeauftragte Hochschule Liechtenstein; Projektleitung Assessmentstufe, Universität St. Gallen, E-Mail: anja.zwingenberger@hochschule.li
- **Dr. Christina vom Brocke**, Mitarbeiterin Fachstelle für Angewandte Linguistik, Hochschule Liechtenstein, E-Mail: christina.vom.brocke@hochschule.li

Geisteswissenschaften im Internet Gerda Henkel Stiftung öffnet interaktives Wissenschaftsportal

Die Gerda Henkel Stiftung hat ein neues Internetportal errichtet. Seit heute informiert „L.I.S.A. – Das Wissenschaftsportal der Gerda Henkel Stiftung“ fächerübergreifend über Themen aus dem Bereich der Historischen Geisteswissenschaften und lädt zur Verständigung über Forschung ein. Anerkannte Wissenschaftler, junge Forscherinnen und Forscher, aber auch interessierte Laien können sich an Themen-Dossiers beteiligen, eigene multimediale Beiträge einbringen und in allen Bereichen des Portals aufeinander Bezug nehmen. In einer eigenen Rubrik „L.I.S.A.video“ veröffentlicht die Stiftung zweimal wöchentlich neue Episoden von Filmen aus dem Forschungsalltag, die von Wissenschaftlern selbst gedreht und von einer Produktionsfirma professionell aufbereitet wurden.

„Mit L.I.S.A. möchten wir ein spezialisiertes, zuverlässiges Umfeld schaffen, das dem großen Interesse an historischen Themen Rechnung trägt und das die klassischen Formen der fachlichen Auseinandersetzung an den Hochschulen und in den Medien ergänzt“, so Dr. Michael Hansler, Vorsitzender des Vorstands der Gerda Henkel Stiftung. Während die Homepage der Stiftung auch weiterhin über stiftungseigene Aktivitäten, Förderungen und

Initiativen berichtet, ist L.I.S.A. als eigener Diskussionsraum angelegt, der nicht nur Projektpartnern offen steht. L.I.S.A. besteht aus drei Bereichen: Ein Online-Redakteur moderiert die Beiträge, entwickelt Themendossiers und akzentuiert wichtige Aspekte der im Portal behandelten Schwerpunkte. Die Doktorandinnen und Doktoranden der Gerda Henkel Stiftung können ihre Dissertationsvorhaben präsentieren und sich in einem nichtöffentlichen Bereich untereinander austauschen. Für L.I.S.A.video haben Archäologen, Historiker, Kunsthistoriker, Psychoanalytiker und Restaurierungswissenschaftler ihre Forschungen gefilmt. Begleitet von der Autorin Gisela Graichen und dem Produzenten Peter Prestel, ist in Ägypten, Deutschland, Griechenland, der Mongolei, Nepal und auf Sri Lanka Filmmaterial entstanden, das zu je zehn dreiminütigen Episoden aufbereitet wurde und fortlaufend auf L.I.S.A.video zu sehen sein wird.

Weitere Informationen:
www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de

Quelle:
Presseinformation Gerda Henkel Stiftung, 23.02.2010

Swantje Lahm



Swantje Lahm

Lehrend in die Wissenschaft. Die Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA

What benefits do PhD students gain from seminars, which address the usage of writing in teaching? This is the central question of the article by *Swantje Lahm*. During a visit abroad in the U.S., she was able to find a convincing answer to this question. In her article entitled 'Teaching in science. The qualification of PhD students for writing intensive teaching at the John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, U.S.' presents a way of organizing learning processes that introduce young researchers to research-based teaching. It reveals a pattern: "designing the qualification for teaching for the benefit of professionalization: as teachers and as researchers." (Conclusion) This approach leads to more elaborated results than the acquisition of mediation skills, stipulated by the German Council of Science and Humanities do.

Die strukturierte Graduiertenausbildung in Deutschland nimmt Gestalt an: Immer mehr Graduiertenschulen werden gegründet und bieten ihren Doktorand/innen zur Qualifizierung ausgearbeitete Curricula. Welche Angebote für die Graduierten sinnvoll und darüber hinaus attraktiv sein können, scheint allerdings oft noch unklar. Organisatoren curricularer Angebote berichten, dass Seminare häufig wegen zu geringer Nachfrage ausfallen müssen. Und von Doktorand/innen hört man immer wieder Beschwerden über unnötige Leistungsanforderungen - diese raubten nur kostbare Zeit, die der Arbeit am eigenen Forschungsprojekt vorbehalten sein sollte. Gegenläufig zu diesen Aussagen erleben wir im Bielefelder Schreiblabor, dass unsere Weiterbildungen zum Thema ‚Schreiben lehren‘ trotz ihres Umfangs (zehn Ausbildungstage; hinzu kommt die Durchführung eigener schreibintensiver Veranstaltungen) sehr gerne von Doktorand/innen besucht werden.

Welchen Nutzen ziehen Doktorand/innen aus Weiterbildungen, in denen der Einsatz des Schreibens in der Lehre zum Thema gemacht wird? Dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen. Dafür nehme ich meine Erfahrungen während eines Aufenthalts an der Cornell University im Februar 2008 zum Ausgangspunkt und möchte dazu einladen, durch den Blick auf eine andere (Hochschul-)Kultur Inspiration und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung hiesiger Konzepte zu gewinnen. Das *John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines*, das Schreibprogramm der Cornell University in Ithaca, USA (im Folgenden: Knight Institute) kann auf Jahrzehnte erfolgreicher Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre zurückblicken. Es führt seit Be-

ginn der 80er Jahre Seminare für Graduierte und Lehrende durch, in denen es um den Einsatz des Schreibens in der Lehre geht (Gottschalk 2003, S. 34). Im Februar 2008 konnte ich in einem solchen Seminar hospitieren: dem Seminar *Writing 701: A Seminar on Teaching and Writing* (im Folgenden: *Writing 701*), das Graduierte aus verschiedenen Fächern besuchen, um sich für ihre Aufgaben als Teaching Assistants zu qualifizieren. Aus meiner ‚Innensicht‘ als Teilnehmerin und zugleich einer Beobachterin aus einem anderen hochschulkulturellen Kontext hat sich hier ein Eindruck bestätigt, den ich auch als Leiterin der Bielefelder Weiterbildung gewonnen habe: Doktorand/innen erleben Veranstaltungen, in denen das Schreiben als Vehikel fachlichen Lernens thematisiert und reflektiert wird, als gewinnbringend, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Qualifizierung für aktuelle und künftige Lehraufgaben wie auch für ihr eigenes Schreiben und Forschen. In den schriftlichen Rückmeldungen, die mir im Anschluss an das Seminar von den beiden Dozenten, Keith Hjortshoj und Elliot Shapiro, zur Verfügung gestellt wurden, hoben die Doktorand/innen die Synergie, die aus dieser Form der Vorbereitung für Lehraufgaben auch für ihr eigenes Schreiben und Forschen entstanden sei, immer wieder hervor. Ausgehend von diesen Rückmeldungen beschreibe ich im Folgenden die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Doktorand/innen von der Qualifizierung für schreibintensive Lehre profitieren können. Dabei beziehe ich mich neben den Rückmeldungen und meinen eigenen Beobachtungen und Aufzeichnungen aus *Writing 701* auch auf Lehrkonzepte und Reflexionen, die im Laufe des Seminars von anderen Teilnehmer/innen geschrieben wurden.

1. Das *Knight-Institute* und das Schreiben in den Fächern

Das *Knight-Institute* ist eine überfachliche Einrichtung mit dem Auftrag, in Cornell die Auseinandersetzung mit dem Schreiben in einem breiten Spektrum von Fächern und in allen Studienstufen voranzutreiben. Dabei geht es nicht darum, allgemeine Standards zur Vermittlung von Schreibkompetenz schlechthin durchzusetzen, sondern den vielfältigen Formen und Verwendungsweisen des Schreibens in den jeweiligen Fächern gerecht zu werden. Mittlerweile ist das Schreiben bereits in großem Umfang in das fachwissenschaftliche Studium integriert: Über dreißig unterschiedliche Fachbereiche und Studienprogramme – darunter Fächer wie Astronomie, Physik, Musik, Zoologie etc. – bieten sogenannte *First Year Writing-Seminare* an, von denen jeder Undergraduate-Studierende im ersten Studienjahr mindestens zwei besuchen muss. Es handelt sich hier, das muss betont werden, nicht um Veranstaltungen des Typs *First Year Composition*, die an vielen amerikanischen Universitäten, in der Regel vom English-Department, als additive Schreibtrainings jenseits der Fachwissenschaft angeboten werden. Die *First Year Writing-Seminare* in Cornell sind darauf ausgerichtet, die Fachwissenschaft und das Schreiben als Lernaktivität auf sinnvolle Weise zu verknüpfen. Vergleichbare Veranstaltungen werden im Programm *Writing in the Majors* für fortgeschrittene Studierende angeboten; diese Veranstaltungen sind so weit in das fachliche Studium integriert, dass sie gar nicht mehr als ‚schreibintensiv‘ ausgewiesen werden. Die Studierenden nehmen sie auch nicht als ‚Schreibkurse‘ wahr, sondern als besonders anspruchsvolle Fachseminare, die so begehrt sind, dass man sich dafür extra bewerben muss, weil es meist mehr Anwärter als Plätze gibt (Hjortshoj 2003, S. 44). Gleichwohl wird in diesen Veranstaltungen viel geschrieben, aber nicht nach Maßgabe von a priori festgelegten Kriterien dafür, was Schreibvermittlung heißen soll, sondern mit Blick auf herausfordernde Lehr- und Lernsituationen, in den das Schreiben auf sinnvolle Weise zum Einsatz kommen kann.

Dem *Knight-Institute* geht es darum, die in jeden Erkenntnis- und Forschungsprozess eingebetteten Schreibaktivitäten für die Lernprozesse der Studierenden fruchtbar zu machen und hierfür das innovative Potential des Wissens über disziplinäre Arbeits-, Denk- und Darstellungsformen zu nutzen, das die Fachlehrenden mitbringen. Es unterstützt deshalb auch nicht bei der Entwicklung von Lehrkonzepten, die lediglich die Zahl der Schreibenlässe erhöhen, so dass beispielsweise in einem Seminar fortan nicht mehr drei, sondern sieben Essays geschrieben werden. Ziel ist vielmehr, die Bedingungen des Studierens und Lernens substantiell zu verändern, indem die Aktivitäten, mit denen sich die Studierenden in fachspezifische Inhalte einarbeiten, bewusst geplant werden. Zur intensiven Kooperation des *Knight-Institute* mit den Fächern hat beigetragen, dass von Anfang an Graduierte als Teaching Assistants (im Folgenden: TAs) in die Arbeit einbezogen wurden. Zwei Drittel der *First Year Writing-Seminare* werden von TAs durchgeführt, und auch in dem Programm *Writing in the Majors* übernehmen häu-

fig TAs die Aufgabe, in Kooperation mit den Fachlehrenden neue Seminarkonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Damit greift das *Knight-Institute* die in den USA weit verbreitete Praxis auf, Promovierende in der Lehre einzusetzen, bietet ihnen dabei aber einen entscheidenden Mehrwert: Die TAs werden bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer Veranstaltungen begleitet, sie erhalten umfangreiche Lehrmaterialien und sie sind in ein Mentoring-System eingebunden, das einen engen Kontakt zu anderen Fachlehrenden gewährleistet. Das *Knight-Institute* hat festgelegt, dass die schreibintensiven Seminare nicht ausschließlich von TAs unterrichtet werden dürfen, sondern dass ein Teil der Seminare immer auch von Vertreter/innen des regulären Lehrkörpers abgehalten werden muss. Somit gibt es an den Lehrstühlen immer Expert/innen für die Durchführung dieser Art von Veranstaltung, die den TAs als Mentor/innen zur Verfügung stehen.

2. Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre: Das Seminar *Writing 701*

Das Seminar *Writing 701*, an dem ich im Frühjahr 2008 teilgenommen habe¹, wird von TAs besucht, die sich für die Durchführung von *Writing in the Majors*-Veranstaltungen qualifizieren. Im Frühjahrssemester (Spring Term) findet es über knapp zwei Monate hinweg wöchentlich in einem Umfang von drei Stunden statt.

Writing 701 ist als ein interdisziplinäres Forum angelegt. Im Frühjahr 2008 nahmen zwölf Doktorand/innen aus den Fächern Anthropologie, Soziologie, Geschichte, Psychologie, Physik, Neurobiologie und Evolutionsbiologie teil. Referate der Dozenten zu Themen wie der Dynamik von Schreibprozessen, Grundprinzipien der Textrückmeldung oder der Konzeption von Aufgaben schaffen einen Rahmen für die inhaltliche Arbeit. Die Beiträge der Dozenten sind knapp, bei Bedarf vertiefen die Teilnehmer/innen ihr Wissen durch die Lektüre von *The Elements of Teaching Writing*, einem Grundlagenwerk zur schreibintensiven Lehre, das Mitarbeiter/innen des *Knight-Institute* verfasst haben (Gottschalk/Hjortshoj 2004). Im Vordergrund steht der Austausch der Teilnehmer/innen untereinander. Da viele TAs das Seminar parallel zur Durchführung ihrer Lehrveranstaltung besuchen, haben sie meist ganz praktische Anliegen: Wie gehe ich mit den Texten der Studierenden um? Wie gebe ich Rückmeldung darauf? Wie bewerte ich sie? Wie kann ich für angeregte Diskussionen im Seminar sorgen? Was sind typische Schreibstrategien von Undergraduate-Studierenden? Wobei brauchen sie Unterstützung?

Das Schreiben ist allerdings in *Writing 701* nicht nur Gegenstand der Diskussion, auch im Seminar selbst und zwischen den einzelnen Sitzungen wird viel geschrieben.

¹ Im Seminar wurde ich zunächst als Mitarbeiterin des Bielefelder Schreiblabors vorgestellt, die sich für die Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre interessiert und deshalb an *Writing 701* teilnimmt. Im Verlauf der Veranstaltung beteiligte ich mich dann wie die anderen Teilnehmer/innen am Seminargeschehen und wurde schnell als Teil der Seminargruppe akzeptiert.

Wir bereiteten die einzelnen Sitzungen vor, indem wir eigene Texte verfassten, die dann für den inhaltlichen Austausch im und rund um das Seminar genutzt wurden. Für mich als Teilnehmer/in mit Schreibsozialisation an einer deutschen Universität war dabei besonders eindrücklich, wie produktiv es ist, wenn im Rahmen eines Seminars geschrieben wird, um die gemeinsame inhaltliche Arbeit voranzubringen, und wie wenig das Schreiben in meinem eigenen Studium in dieser Hinsicht genutzt wurde. Durch das Ineinandergreifen von Schreiben, Lesen, mündlicher Diskussion und schriftlicher Rückmeldung entstand eine Intensität im Austausch, die eine reine Semindiskussion kaum zu leisten vermag. An deutschen Universitäten wird meist im Anschluss an Seminare geschrieben, die inhaltliche Auseinandersetzung mit Hilfe des Schreibens findet also dann statt, wenn es keine Gelegenheit mehr gibt, die eigenen Überlegungen in einen Prozess gemeinschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Diskussion einzubringen. Wenn dann das Feedback des Dozenten ausbleibt, kann das Schreiben leicht als frustrierende und sinnentleerte Erfahrung in Erinnerung bleiben. Es ist dann nur noch Grundlage für einen Leistungsnachweis und ‚Trockenübung‘ für das wissenschaftliche Schreiben. Der intensive Austausch in *Writing 701* und das gemeinschaftliche Arbeiten an Plänen für Seminarsitzungen und Arbeitsaufträgen für Studierende machte greifbar, wie viel Potential für eine vertiefte Auseinandersetzung darin liegt, das Schreiben im universitären Kontext nicht nur zu Prüfungszwecken, sondern auch für die Kommunikation und inhaltliche Arbeit im Seminar zu nutzen.

In *Writing 701* kam das Schreiben als Kommunikationsmittel noch vor der ersten Seminarsitzung zum Einsatz: Die Dozenten begrüßten die Seminargruppe mit einem Brief, in dem sie Ablauf und Organisation des Seminars beschrieben. Dieser Brief war keine zufällige Geste – das wurde im Laufe des Seminars deutlich: Alle Texte, die wir Teilnehmer/innen verfassten, waren Antworten auf schriftlich formulierte Aufgaben. Anhand dieser Modelle konnten wir selbst erfahren, dass ein gut formulierter Arbeitsauftrag für Seminarteilnehmer/innen mehr ist als eine Anweisung, was bis zur nächsten Sitzung zu tun ist, nämlich im besten Fall eine adressatenorientierte Einladung, zu fachlichen Fragen schriftlich in Kommunikation zu treten. Und so war *Writing 701* insgesamt ein Modell dafür, wie man das Schreiben für eine aktivierende Lehre nutzen kann, in der das Lernen von Kontakt und Kommunikation sowohl unter Studierenden wie auch zwischen Studierenden und Lehrenden getragen wird.

3. Inwiefern profitieren die Doktorand/innen von der Qualifizierung für schreibintensive Lehre?

Die schriftlichen Rückmeldungen zeigen, dass die Doktorand/innen *Writing 701* in mehrfacher Hinsicht als gewinnbringend erlebt haben: für den Erwerb von Handwerkszeug für die anstehenden Lehraufgaben, für das Reflektieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Arbeits- und Erkenntnisprozessen der verschiede-

nen Disziplinen, sowie für die Verständigung über den eigenen Schreibkontext als Nachwuchsforscher/innen.

Handwerkszeug für schreibintensive Lehre

Ein zentrales Thema, das uns über nahezu alle Seminarsitzungen beschäftigt hat, war die Erarbeitung schriftlicher Aufgabenstellungen (*Assignments*) für Studierende, wie sie an amerikanischen Hochschulen üblich sind. Angesichts dieser in Deutschland noch ungebräuchlichen Form der Aufgabenstellung wurde mir zunächst klar, wie viel die an deutschen Universitäten noch weithin übliche Aufgabenstellung „Schreiben Sie eine Hausarbeit“ offen lässt. Das Konzipieren und Formulieren von Aufgabenstellungen, wie es in *Writing 701* praktiziert wurde, ist eine didaktisch anspruchsvolle Tätigkeit; es handelt sich dabei um ein eigenes Genre, das mit den Ansagen im Imperativ („Bis zur nächsten Stunde lesen Sie ...“), die wir aus der Schule kennen, wenig gemein hat. Die *Assignments* sind das Herz der schreibintensiven Lehrveranstaltungen. Hier sind TAs und andere Lehrende gefordert, das Fachliche mit dem Schreiben zusammenzubringen und darüber nachzudenken, welche Formen des Schreibens (in Kombination mit anderen Aktivitäten wie Sprechen, Zuhören, Lesen etc.) in fachlich relevante Fragen und Arbeitsprozesse ihrer Disziplin hineinführen.

Einige der Teilnehmer/innen in *Writing 701* wählten den Weg, von typischen Anforderungen auszugehen, mit denen Fachwissenschaftler/innen zu tun haben, wenn sie ihre Texte zur Publikation einreichen. So formulierte eine Doktorandin aus der Physik ihre Aufgabe aus der Perspektive des Herausgebers einer Zeitschrift und forderte ihre Studierenden dazu auf, kurze Zeitschriftenbeiträge zu verfassen. Dabei sollten sie insbesondere darauf achten, nicht nur Lösungen zu präsentieren, sondern auch die Problemstellung für andere nachvollziehbar darzustellen. Dies ist ein gutes Training für die Kontextualisierung von Frage- und Problemstellungen für ein Fachpublikum, zugleich aber auch Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung, denn die Beschreibung des Ausgangsproblems im eigenen Text zwingt dazu, die vorgegebenen Probleme (*problem sets*) nochmals genau zu durchdenken.

Anderen ging es vor allem darum, ihren Studierenden fachspezifische Haltungen und Perspektiven nahezubringen, wie eine Sequenz von Aufgaben zeigt, die ein Doktorand aus dem Fach Anthropologie entwickelte: In einer ersten Aufgabe forderte er seine Studierenden auf, sich zur Vorbereitung auf die Diskussion im Seminar mit eigenen Fremdheitserfahrungen auseinanderzusetzen. Sie sollten von eigenen Erfahrungen ausgehen, diese dann aber in einer Gruppendiskussion aus der Perspektive anthropologischer Forscher/innen betrachten. In einer weiteren Aufgabe ließ er die Studierenden persönliche Einstellungen rund um das Thema ‚Aussehen‘ schriftlich reflektieren (z.B. „When meeting someone for the first time, what is typically the first thing about their appearance you notice?“), um sie dann in der Semindiskussion an anthropologische Fragestellungen und Perspektiven heranzuführen und sie durch die gemeinsame Diskussion in eine Forscherhaltung gegenüber den eigenen Wahrnehmungsmustern zu bringen.

Diese zwei Beispiele für Aufgabenstellungen illustrieren, wie man Studierende mit Hilfe des Schreibens in eine fachliche Auseinandersetzung bringen kann. In *Writing 701* wurden eine Fülle weiterer Ansätze und Möglichkeiten diskutiert und es war beeindruckend zu sehen, wie viele unterschiedliche Formen des Schreibens in Fachseminaren möglich sind – jenseits der im amerikanischen Kontext üblichen Essays oder der in unserem Kontext üblichen Haus- und Seminararbeiten. Die Arbeit an konkreten Aufgaben in *Writing 701* ermöglichte mir und den anderen Seminarteilnehmer/innen eine erste Erkundung dieser Vielfalt. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die *Assignments* eine anspruchsvolle Textsorte sind, für die sich bei aller Fachspezifik übergreifende Qualitätskriterien formulieren lassen. Dazu gehört, Anforderungen und Ziele der Aufgabe sorgfältig zu explizieren und den Bezug zum Kontext der Lehrveranstaltung herzustellen. Dazu gehört auch (gerade bei umfangreicheren Texten), Teil- und Zwischenschritte im Arbeitsprozess zu benennen und zu klären, wie die Studierenden im Einzelnen vorgehen sollen. Gleichzeitig gilt es aber Gängelung durch zu detaillierte Vorgaben zu vermeiden, vielmehr sind Gestaltungsspielräume abzustecken, in denen die Studierenden selbst aktiv werden können. All diesen Anforderungen in einem Aufgabentext gerecht zu werden braucht – wie so oft beim Schreiben – Übung und vor allem auch die Rückmeldung von anderen. Die intensive, oft bis in Detailfragen und einzelne Formulierungen gehende gemeinsame Arbeit an den Aufgabenstellungen wurde entsprechend in den Rückmeldebögen immer wieder positiv hervorgehoben.

Reflexion von Fachlichkeit

Der Psychologe Sam Wineburg geht in seiner Forschung der Frage nach, was Historiker eigentlich genau tun, wenn sie Texte lesen: Wie gelingt es ihnen, aus fragmentierten Quellentexten zu kohärenten Aussagen zu kommen? Wineburg zufolge lassen sich personenübergreifende Verhaltensmuster identifizieren. Beispielsweise nähern sich Historiker Quellentexten immer auf die gleiche Weise: Sie lesen die ersten Zeilen, prüfen dann Herkunft und Entstehungszeit des Textes, bestimmen die Textgattung etc. (Wineburg 2003). Wenn Wineburg seinen Probanden diese Verhaltensmuster spiegelt, erkennen sie sich darin wieder – aber gesprochen wird darüber nicht: „Why would I mention that? Everyone does it.“ (ebd).

Wenn es nun aber darum geht, Studierende in die Arbeits- und Erkenntnisformen einer Disziplin einzuführen, bekommt das Sprechen über genau diese von Wineburg beforschten disziplinären Elementarpraktiken eine zentrale Bedeutung. Denn wie sollen Studierende als Novizen im Fach wissen, dass sich hinter lebensweltlich gängigen Begriffen wie ‚Lesen‘, ‚Schreiben‘, ‚Diskutieren‘, ‚Analysieren‘, ‚Argumentieren‘ etc. nun spezifische professionelle Verfahrensweisen verbergen? Entsprechend zielte unsere gemeinsame Arbeit an den Schreibaufträgen in *Writing 701* darauf, die disziplinären Elementarpraktiken, „das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene soziale und intellektuelle Unbewusste“ (Waquant 1996, zit. nach

Dausien 2007, S. 2) immer wieder zu explizieren. Dabei zeigte sich auch der Wert einer fächerübergreifenden Gruppe, denn in einem solchen Kontext können die Vertreter/innen anderer Disziplinen das hinterfragen, was selbstverständlich scheint, sie können also beispielsweise fragen: „Was meinst Du hier mit ‚kritisch lesen‘? Was sollen Deine Studierenden genau tun?“. Ein Doktorand aus dem Fach Neurobiologie wunderte sich darüber, dass Studierende in den Geistes- und Sozialwissenschaften dazu angehalten werden, Texte immer mit einem Stift in der Hand zu lesen. Wozu? Die Antwort fiel auch den anwesenden Fachvertreter/innen nicht leicht. „So macht man das eben, war die erste Reaktion. Schließlich wurde in der Diskussion herausgearbeitet, dass in den textintensiven Disziplinen geschriebenes Material (im weitesten Sinne) mindestens ebenso sehr Untersuchungsgegenstand ist wie Informationsquelle und dass die Studierenden deshalb Formen des ‚sezierenden Lesens‘ einüben, um Texte auseinanderzunehmen, sie gegen den Strich zu lesen. Der Neurobiologe fasste schließlich zusammen: „Aha. Wenn ihr Texte mit dem Stift in der Hand lest, ist das so, als stünde ich mit der Pipette im Labor.“ Dieses Beispiel zeigt, wie es im fachübergreifenden Austausch gelingen kann, fachkulturspezifische – nicht bewusste, weil selbstverständliche – Verfahrens- und Herangehensweisen zu explizieren.

Die Konzeption von Aufgaben für Studierende eröffnet eine andere Perspektive auf das eigene Fach und die gängigen Formen der Lehre. In einer Rezension zu einem Sammelband, in dem Fachvertreter/innen aus Cornell ihre schreibintensiven Seminare beschreiben, lobt John Bean, Autor eines der meistrezipierten US-amerikanischen Bücher zum Schreiben in der Hochschullehre (Bean 2001): „One of the joys of this book is how elegantly the authors can map a discipline's big questions and explain its methods of inquiry (a skill perhaps stimulated by the metacognitive thinking needed to create *assignments* and classroom activities to teach disciplinary writing“ (Bean 2007, S. 278). Es spricht viel für Beans Vermutung, dass es das Nachdenken über die Aufgaben ist, das hilft, die großen Fragen im Fach und die Forschungsmethoden auf den Punkt zu bringen. Sobald ein Lehrender sich Gedanken darüber macht, was seine Studierenden *tun* sollen, verändert sich die Perspektive. Es wird nicht mehr allein gefragt: „Was sollen die Studierenden über dieses Thema wissen?“, sondern auch: „Auf welche Weise sollen sie sich dem Thema nähern, wie sollen sie sich Wissen darüber erarbeiten? Welche Formen des Schreibens (oder auch des Lesens oder Sprechens) können die gewünschte aktive Auseinandersetzung in Gang bringen?“. Diese Fragen führen notwendig in die Reflexion disziplinärer Arbeitsformen und Erkenntnisweisen. Ein Beispiel aus unserem Seminar: Ein Doktorand, der mit seinen Studierenden an dem mittelalterlichen Epos ‚Beowulf‘ arbeitete, stellte ihnen die Aufgabe, ein Kapitel aus dem Epos zu lesen und fragengeleitet einen eigenen interpretativen Zugriff zu formulieren. In seiner didaktischen Reflexion der Aufgabe beschrieb er seine Lehrziele wie folgt: „I want my students to develop a feel for evidence-based writing. Rather than coming up with a thesis

and then digging around the text for only those things that support their claims, I want my students to learn the abundance of specific textual evidence. In literary studies, that means close reading [...] My students' ultimate success, in my class and in others, will depend on their ability to use close reading as a way to substantiate broad claims, so I want them to move in that direction as soon as possible."

Diesem Doktoranden geht es also um die Fähigkeit der Studierenden, aus der ‚dichten‘ Lektüre von Texten eine Argumentation zu entwickeln – eine Fähigkeit, die er für das Schreiben im Fach ‚Medieval Studies‘ für grundlegend hält. Dieser Annahme entsprechend gestaltete er die Details der Aufgabe: Er ließ die Studierenden in einem mehrschrittigen Verfahren erst einen Abschnitt aus dem Epos lesen, dann in einem Brainstorming Beobachtungen und Eindrücke notieren, dann forderte er sie auf, den Abschnitt nochmals zu lesen, und erst danach sollten sie mit Hilfe von Fragen erste Schritte auf dem Weg zu einer Interpretation des Textes wagen.

Das Verfassen der Aufgabenstellungen und der fachübergreifende Austausch darüber erweitern den Blick auf die gemeinhin nicht bewussten, weil selbstverständlichen Verfahren und Arbeitsweisen im eigenen Fach. Davon profitieren die Studierenden, die beim Erlernen des disziplinspezifischen Umgangs mit Wissen konkret angeleitet werden. Es profitieren aber auch die Doktorand/innen selbst: Auch sie sind darauf angewiesen zu klären, welche konkreten, disziplinspezifischen Schritte sie bei ihrer eigenen Forschungstätigkeit machen und welchen Anforderungen die entstehenden Qualifikationsarbeiten genügen müssen. Ein fachübergreifendes Seminar zum Einsatz des Schreibens in der Lehre bietet einen Rahmen für diese Art von metakommunikativer Verständigung und unterstützt die Doktorand/innen dabei, sich in der eigenen Fachdisziplin zu verorten und den eigenen Arbeits- und Forschungsprozess besser zu organisieren. Dazu gehört auch die Vergegenwärtigung eigener bisheriger Schreiberfahrungen und die Reflexion des gegenwärtigen Schreibkontexts als Nachwuchsforscher/innen.

Vom Schreiben im Studium zum Schreiben in der Forschung

Durch die gemeinsame Arbeit an den Aufgabenstellungen können die Doktorand/innen aus einer anderen Perspektive auf ihr Fach blicken. Einen ähnlich produktiven Effekt von Distanzierung und Perspektivwechsel erlebten sie im Hinblick auf das eigene Schreiben und Forschen, wie die folgenden zwei Rückmeldungen aus den Evaluationsbögen zeigen: „The most valuable thing I got, at least as far as I can tell right now, is a much clearer idea of how my own writing gets done.“ Und: „I didn't merely learn more about how to be a better resource for my students but also where I stand in the process of research I'm engaged in.“

Die intensive Auseinandersetzung damit, wie der Kontext des Undergraduate-Studiums Schreibgewohnheiten und Vorgehensweisen der Studierenden prägt und wie man als Lehrende/r für produktive Schreiblern-Umge-

bungen sorgen kann, vermittelte den Doktorand/innen auch ein klareres Bild des Schreibens in der Promotionsphase. Ein Doktorand aus dem Fach Evolutionsbiologie hob als wichtigsten Unterschied gegenüber dem Schreiben im Studium hervor, dass es nun nicht mehr allein um Noten gehe, sondern um „writing that I perceive as having more consequences“. So müssten Zeitschriftenartikel, die man jetzt verfasse, vor den Augen einer kritischen Fachwelt bestehen:

„Peer review has taken on a whole new meaning in graduate school. While the typical judges of my writing in any given undergraduate course were a single professor and my fellow students, my present audience is usually a triumvirate of anonymous experts in whichever research domain I am exploring. As a result, my writing process has been almost completely overhauled, most notably in terms of pace, drafting and conscientiousness.“

(Doktorand aus dem Fach Psychologie)

Die Doktorand/innen schreiben nun als Forschende, und das verändert ihre Herangehensweise an das Schreiben: An die Stelle der früheren nächtlichen Marathonsitzungen, in denen die geforderten Essays und Papers in einem Rutsch durchgeschrieben wurden (die „one-night-stands“, wie ein TA sie nannte), sind Arbeitsprozesse getreten, die sich über Monate hinziehen und in denen die Texte mehrfach von anderen kritisch gelesen und überarbeitet werden. Das Antizipieren möglicher Kritik von Fachkolleg/innen formt das eigene Schreiben – bis hinein in die Wortwahl: „Much to my dismay, I have felt compelled to replace rhetorical flair with precise, almost cold wording and jargon in my writing in order to avoid damning reviews, so der Doktorand aus der Psychologie.

Neue Kontexte erfordern, das eigene Schreibrepertoire zu inventarisieren und zu prüfen, welche der bisherigen Strategien noch hilfreich sind und wo sie gegebenenfalls durch adäquatere ersetzt werden müssen (Frank/Haacke/Lahm 2007). Doktorand/innen haben häufig zu wenig Gelegenheit, den Übergang vom Schreiben im Studium zum Schreiben in der Forschung zu reflektieren. In Seminaren wie Writing 701 hilft der Austausch mit anderen nicht nur, die eigenen Defizite in den Blick zu bekommen, sondern auch, Strategien zur Bearbeitung zu finden, die zu den individuellen Arbeitssituationen und -stilen passen. Diese Möglichkeiten zur Reflexion sind umso wichtiger, als es beim Schreiben der Dissertation nicht allein um handwerkliche Fragen geht. Im Prozess des Promovierens entwickelt man auch ein Verständnis von der Berufsrolle als Wissenschaftler/in (Austin 2002). Damit kommen zu den Anforderungen, die die Arbeit am eigenen Forschungsprojekt stellt, noch jene der Professionalisierung für eine akademische Karriere im weiteren Sinne: Selbstpositionierung in der Fachdisziplin und Qualifizierung für die akademische Praxis, die neben der Forschung auch ganz zentral die Lehre umfasst (McAlpine/Hopwood 2007; Boyer 1990). In Deutschland wächst das Bewusstsein dafür, dass Promovierende in dieser bedeutsamen Phase der Entwicklung einer beruflichen Identität Begleitung und vor

allem auch die Gelegenheit zur Reflexion brauchen (Merkt 2008; Szczyrba/Wildt 2006). Seminare wie *Writing 701* bieten den Doktorand/innen die Möglichkeit zur fachlichen Selbstvergewisserung in einer fördernden sozialen Atmosphäre, in der Experimentierfreude und Lust auf das Wagnis Wissenschaft geweckt werden. Die Verständigung darüber, wie man Studierende in die disziplinären Elementarpraktiken einführen kann und wie sich das Schreiben im Übergang vom Studium zur Forschung verändert, unterstützt dabei auch das scheinbar Triviale auszusprechen. Das heißt über den ‚Umweg‘ der Lehre verständigen sich die Doktorand/innen auch darüber, was sie eigentlich tun, wenn sie forschen und erfahren sich so als kompetente Mitglieder der Scientific Community.

Ein weiterer positiver Effekt von Seminaren wie *Writing 701* ist der, dass die Doktorand/innen gleich zu Beginn ihrer akademischen Karriere in eine Form der Lehre eingeführt werden, bei der die Erarbeitung von Wissen von und mit Studierenden stärker betont wird als die Wissensvermittlung. Schreibintensiv zu lehren heißt immer, die Aktivitäten der Studierenden im Blick zu haben und ihren eigenständigen und kritischen Umgang mit Wissen. Von einem solchen Lehrverständnis ausgehend lässt sich gut eine Brücke zu einem umfassenderen Selbstverständnis als Wissenschaftler/in und Forscher/in schlagen. Eine Lehre, die sich als Prozess der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion versteht, unterscheidet sich nicht prinzipiell von der diskursiven Erkenntnisbildung in einer Scientific Community. So argumentiert auch Graham Badley dafür, Lehren und Forschen nicht als getrennte, sondern als sich wechselseitig überlappende Aktivitätsbereiche zu sehen: „What I am arguing is for seeing both research and teaching as different forms of inquiry.“ (Badley 2002, S. 451). Die Qualifizierung für schreibintensives Lehren kann Promovierende dabei unterstützen, in der Lehre eine Haltung zu gewinnen, die auch ihre Forschung trägt und voranbringt. Sie lehren dann auf eine Weise, in der nicht nur die Studierenden, sondern auch sie selbst Wissenschaft als soziale Praxis erfahren.

4. Fazit

„Wenn ich lehre, dann steige ich aus der tiefen und engen Schlucht meiner Forschung auf ein Plateau und gewinne eine andere Perspektive auf mein Fach.“ Diese Äußerung eines Doktoranden aus *Writing 701* ist mir auch nach meiner Rückkehr nach Bielefeld immer wieder in den Sinn gekommen und hat mich letztlich dazu bewogen, die Synergien näher in den Blick zu nehmen, die sich für die Doktorand/innen aus der Qualifizierung in *Writing 701* für ihre Lehre, ihre Forschung und ihr Selbstverständnis als Wissenschaftler/innen ergeben.

Wenn über forschendes Lernen gesprochen wird, stehen in der Regel die Studierenden als Adressaten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Sie sollen lernen, sich selbstständig Themengebiete zu erschließen, ihre Fähigkeit zu kritischer Problemlösung schulen und den Umgang mit ergebnisoffenen Prozessen üben. Seltener wird gefragt, inwiefern die Lehrenden selbst von der ‚Einheit

von Forschung & Lehre‘ profitieren (Huber 2004). Sieht man das Schreiben als eine in jeden wissenschaftlichen Erkenntnisprozess eingebettete Handlung und damit Schreiben und Forschen als ineinandergreifende und aufeinander verweisende Tätigkeiten, wird deutlich, dass schreibintensives Lehren – so wie es in Cornell praktiziert wird – immer auch forschendes Lehren ist. Der Blick auf das Schreiben als Lernaktivität regt dazu an „zu überlegen, wie Lernsituationen als Forschungssituationen oder wenigstens analog zu solchen, angenähert an die Prozessformen des Forschens, inszeniert werden können“ (Huber 2004, S. 37).

Bislang stehen in den Curricula vieler Graduiertenschulen Methoden- und Theorieseminare als ‚harter Kern‘ im Mittelpunkt, die Qualifizierung für die Lehre ist eher randständig und fällt in den Bereich der allgemeinen Schlüsselkompetenzen. Die Arbeit des *Knight-Institute* zeigt einen Weg auf, wie die Qualifizierung für Lehre in einer Weise gestaltet werden kann, die der Professionalisierung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in einem umfassenden Sinne zugute kommt: als Lehrende und als Forschende. Weiterbildungen zum Einsatz des Schreibens in der Lehre können somit ein sinnvoller Ansatzpunkt für die Qualifizierung von Doktorand/innen sein. Sie dienen nicht allein dem Erwerb von „Vermittlungskompetenzen“, die beispielsweise der Wissenschaftsrat von Nachwuchswissenschaftlerinnen fordert (Wissenschaftsrat 2002, S. 48), sondern fördern auch die Integration der Promovierenden als Forscher/innen in den Kontext Wissenschaft.

Literaturverzeichnis

- Austin, A. E. (2002): Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. In: *The Journal of Higher Education* Vol. 73/No. 2, pp. 94-122.
- Badley, G. (2002): A Really Useful Link Between Teaching and Research. In: *Teaching in Higher Education* Vol. 7/No. 4, pp. 443-455.
- Bean, J. (2001): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom.* San Francisco.
- Bean, J. (2007): Empowering Writing in the Disciplines by Making it Invisible. In: *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture.* Vol. 7/No. 2, pp. 275-283.
- Boyer, E. (1990): *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate.* Princeton.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8. Online: <http://qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Dausien-d.htm> (Aufruf am 29.4.2008).
- Frank, A./Haacke, S./Lahm, S. (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf.* Stuttgart.
- Gottschalk, K. (2003): TAs and the Teaching of Writing at Cornell: A Historical Perspective. In: Monroe, Jonathan (ed.): *Local Knowledges, Local Practices. Writing in the Disciplines at Cornell.* Pittsburgh, pp. 22-40.
- Gottschalk, K./Hjortshoj, K. (2004): *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines.* New York and Boston.
- Hjortshoj, K. (2003): Writing without Friction. In: Monroe, J. (ed.): *Local Knowledges, Local Practices. Writing in the Disciplines at Cornell.* Pittsburgh, pp. 41-61.
- Huber, L. (2004): Forchendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: *Die Hochschule* 2, S. 29-49.
- Koepernick, C./Moes, J./Tiefel, S. (Hg.) (2006): *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für Doktorandinnen.* Bielefeld.
- McAlpine, L./Hopwood, N. (2007): *Statement on Academic Practice.* Online: <http://tls.vu.edu.au/SLED/QTIU/Conversation3/AcademicPracticeOxford.pdf> (Aufruf am 21.7.2008).

- Merkt, M. (2008): Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Jg. 19/H. 36, S. 57-76.
- Monroe, J. (ed.) (2003): Local Knowledges, Local Practices. Writing in the Disciplines at Cornell. Pittsburgh.
- Wildt, J./Szczyrba, B. (2006): Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle einer strukturierten Doktoranden-Ausbildung. In: Fiedler, W./Hebecker, E. (Hg.): Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen, S. 51-72.
- Wineburg, S. (2003): Teaching the Mind Good Habits. In: The Chronicle Review 49 (31), p. B20. Online: chronicle.com/free/v49/i31/31/b02001.htm (Aufruf am 20.7.2008).

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken Drs. 5459/02. Online: www.wissenschaftsrat.de/texte5459-02.pdf (Aufruf am 6.6.2008).

■ Swantje Lahm, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Schreiblabor, Universität Bielefeld, E-Mail: swantje.lahm@uni-bielefeld.de

Heinz W. Bachmann: Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Philipp Mayer



Wissenschaftlich schreiben heißt vor allem denken – zwölf Techniken für mehr Effizienz

Directed at students as well as researchers, *Philipp Mayer* has developed academic writing courses for a couple of years. As academic writing is indeed very time consuming, it is quite likely to ask for the inevitability of this effort. The author summarizes his findings under the title '**Scientific writing implies thinking - twelve techniques for greater efficiency**'. Thus the article is not primarily concerned with good writing (there is sufficient literature on this topic), but with the time factor and with responses to the question, why "beginning and the staying with it" is so difficult. It also asks how the writing process itself can be accelerated. As the title suggests, the author identifies the main problem in thinking and offers practical help.

Wissenschaftliches Schreiben kostet Zeit, viel Zeit. Die Arbeit an einem Forschungsartikel dauert mehrere Monate, an einer Dissertation oder einem Buch mehrere Jahre. Muss das so sein? In diesem Artikel werden Ursachen für den hohen Zeitaufwand diskutiert und Arbeitstechniken zur Effizienzsteigerung präsentiert.

1. Effizienz beim Schreiben – ein vernachlässigtes Thema

Im Gegensatz zum *guten* wissenschaftlichen Schreiben, zu dem es unzählige Lehrbücher, Fachartikel, Webseiten und Kurse gibt, ist das Angebot zum Thema *effizientes* wissenschaftliches Schreiben dünn. Die wenigen Bücher, die sich explizit mit der Effizienz beim wissenschaftlichen Schreiben befassen, sind schnell aufgezählt: „Professors as writers“ von Robert Boice (1990), „Writing your dissertation in fifteen minutes a day“ von Joan Bolker (1998), „How to write a lot“ von Paul Silvia (2007), und „Writing your journal article in twelve weeks“ von Wendy Laura Belcher (2009). „Effizient Schreiben“ von Thomas Plümper (2003) ist ein empfehlenswertes Lehrbuch über das wissenschaftliche Schreiben, aber Plümper behandelt das Thema Effizienz nicht explizit. Es fehlt eine breite Diskussion über den Faktor Zeit beim wissenschaftlichen Schreiben. Was sind die Gründe dafür, dass das Schreiben meistens länger dauert als erwartet? Warum fällt das Anfangen und das Dranbleiben so schwer? Welche Arbeitstechniken gibt es, die den Weg zum fertigen Text beschleunigen? Es braucht solche Arbeitstechniken, um mit den eigenen Ressourcen haushälterisch umzugehen. Und es braucht solche Arbeitstechniken, um Studierende und Mitarbeitende zu motivieren. Mit diesem Artikel leiste ich einen Beitrag zur Effizienz-

steigerung beim wissenschaftlichen Schreiben. Ich diskutiere zuerst die auftretenden Probleme und leite dann daraus ab, dass nicht das Schreiben an sich zeitaufwändig ist, sondern das Denken über den zu schreibenden Text. Aufbauend auf dieser Feststellung präsentiere ich zwölf Techniken, um Zeiten des Nachdenkens beim Schreiben zu verkürzen und damit den Schreibprozess zu beschleunigen.

2. Denken und Schreiben

„Writing is thinking on paper“ sagt Zinsser (1988). Schreiben ist Denken auf dem Papier. Schreibende müssen entweder schnell auf das Langzeitgedächtnis zugreifen oder Informationen aktiv im Kurzzeitgedächtnis halten (Kellogg 2008). Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren haben gezeigt, dass bei Schreibaufgaben eine Vielzahl von Gehirnstrukturen aktiviert werden (Berninger/Winn 2006).

Wissenschaftliches Schreiben ist harte Denkarbeit: Meistens geht es nicht flüssig voran, sondern nur im stop-and-go-Modus (Kruse 2007). Schreibende kämpfen permanent mit den verschiedensten Anforderungen und befinden sich häufig am Rande der Überforderung (Flower/Hayes 1980). Zu dieser Aussage kamen Flower und Hayes nach dem sie Versuchsteilnehmer gebeten hatten, die Gedanken beim Schreiben eines Artikels auszusprechen. Die explizit ausgedrückten Gedanken wurden mit Tonbandgeräten aufgezeichnet, analysiert und resultierten in einer Erkenntnis, die heute noch Gültigkeit hat: Schreibende sind permanent am planen, schreiben und überarbeiten. Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Tätigkeiten macht das Schreiben so anspruchsvoll und führt zu Gefühlen der Überforderung.

Respekt vor dem anspruchsvollen Schreiben manifestiert sich in der „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse 2007), im Hinauszögern des Anfangens, in Vermeidungshandlungen (z.B. erst einmal den Schreibtisch aufräumen). Überforderungsgefühle beim Schreiben zeigen sich in häufigen Pausen: Der Gang zur Kaffeemaschine, das Kontrollieren der E-Mails, das Plaudern mit Kollegen, der Tagtraum oder das Zurückblättern im schon geschriebenen Text sind kleine Fluchten vor dem anspruchsvollen Schreiben. Solche Schreibpausen sind aber nicht nur Fluchtversuche, sondern auch Pausen zum Nachdenken. Der oder die Schreibende trägt gedanklich das Material für die nächsten Sätze zusammen (Kruse 2007). Denk-Pausen gehören also zum Schreiben dazu (Kruse 2007). Frustrierend für die Schreibenden wird es, wenn aus den Denkpausen keine neuen Ideen resultieren oder wenn die Ideen immer wieder als unbrauchbar verworfen werden.

Ein Hinweis darauf, dass vor allen Dingen das Denken beim wissenschaftlichen Schreiben Zeit kostet, ist die geringe Verbreitung von Spracherkennungsprogrammen. Wenn die kognitiven Aspekte zu vernachlässigen wären, und das wissenschaftliche Schreiben vor allem aus mechanischen Gründen anspruchsvoll wäre, dann hätten längst die meisten Wissenschaftler Spracherkennungsprogramme auf ihren Computern installiert. Aber das ist nicht der Fall.

Weil nicht die mechanische Aktivität des Schreibens zeitaufwändig ist, sondern das Denken über den geplanten Text, müssen Techniken zur Effizienzsteigerung bei den Denkprozessen ansetzen. Wer die kognitiven Anforderungen beim Schreiben reduziert (Kellogg 2008), bzw. die verfügbaren kognitiven Kapazitäten gezielt nutzt, kann die Effizienz beim wissenschaftlichen Schreiben steigern.

3. Techniken für effizientes Schreiben

Effizienz heißt, mit minimalem Aufwand ein Ziel zu erreichen. Effizientes Arbeiten ist dann möglich, wenn das Ziel definiert ist und in jedem Moment das Notwendige getan wird, um dem Ziel näher zu kommen. Nicht mehr und nicht weniger. Techniken für effizientes Schreiben unterstützen bei der Zieldefinition und strukturieren den Weg zum Ziel.

Ziele definieren

Ohne klares Ziel keine Effizienz. Für einen haushälterischen Umgang mit Zeit und Ressourcen müssen die Ziele zu Beginn des Schreibprojektes definiert werden. Überlegen Sie frühzeitig: Welche Inhalte wollen Sie in Ihrem Text präsentieren? Was ist die Kernaussage? Welchen Leserkreis möchten Sie ansprechen? Welche Personen sind am Schreibprojekt beteiligt und worin liegt ihr Beitrag? Wann soll der Text fertig sein?

Die Themeneingrenzung ist ein wichtiger Teil der Zieldefinition. Aus dem Spektrum des Möglichen wählen Sie ein schmales, für die Leser relevantes Segment, das Sie als schreibende Person im verfügbaren Zeitrahmen darstellen können. Es lohnt sich, Zeit und Energie in die Themeneingrenzung zu investieren, denn das Schreiben fällt dann leichter und geht schneller. Und die Leser be-

kommen einen Text, der ein spezifisches Informationsbedürfnis befriedigt.

Ziele beim Schreiben sind nicht statisch zu verstehen. Denn viele gute Ideen kommen erst beim Schreiben. Es ist also durchaus möglich, dass sich die Ziele im Verlauf der Arbeit ändern.

Etappen unterscheiden

Eine große Aufgabe wirkt lähmend; kleine, überschaubare Etappen erleichtern dagegen das Planen, Anfangen und gleichmäßige Voranschreiten. Etappen vermeiden Überforderungsgefühle: ein entscheidender Faktor für mehr Effizienz beim Schreiben.

Drei grundlegende Etappen sind beim Schreiben zu unterscheiden: (1) Planen, (2) Schreiben, (3) Überarbeiten. Beim Planen geht es darum, Ideen und Fakten zu ordnen sowie den Prozess zu organisieren. In einer ersten kreativen Teiletappe werden Ideen gesammelt, in einer folgenden strukturierenden Teiletappe wird die Gliederung entworfen. Bei größeren Schreibprojekten, wie Dissertationen und Büchern, gehört das Entwickeln eines Zeitplans zum Planen.

In der Etappe „Schreiben“ wird die Rohfassung möglichst schnell niedergeschrieben. Die vorausgegangene Planung gibt die Themen der einzelnen Textteile vor und erleichtert so das Schreiben. Die Arbeit am Stil, an der Grammatik, an der Rechtschreibung, an Literaturverweisen und exakten Zahlenwerten wird auf die nachfolgende Überarbeitung verschoben.

Bei der Überarbeitung wird in mehreren Schritten die Qualität des Textes verbessert. Überarbeiten Sie zuerst Inhalt und Struktur, setzen Sie dann korrekte Literaturverweise und Zahlenwerte ein und überarbeiten Sie erst am Ende Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung. Zwar verschwimmen die Grenzen zwischen den Etappen manchmal, so dass auch erfahrene Schreiber gleichzeitig planen, schreiben und überarbeiten (wie von Flower und Hayes 1980 konstatiert). Trotzdem helfen die drei Etappen, die Gleichzeitigkeit zumindest teilweise in ein Nacheinander umzuformen, damit den Denkaufwand zu reduzieren und den Schreibprozess zu beschleunigen. Wichtig ist, dass die Etappen Planen, Schreiben und Überarbeiten auf verschiedene Ebenen angewendet werden können: auf das ganze Dokument, das vielleicht mehrere hundert Seiten umfasst, auf einzelne Kapitel und einzelne Absätze. Immer gibt die Etappe vor, welche Hauptaufgabe gerade ansteht.

Kreativitätstechniken nutzen

Kreativitätstechniken aktivieren Wissen, Erfahrungen und Ideen, die im Gehirn abgespeichert, aber nicht an der gedanklichen Oberfläche präsent sind. Damit beschleunigen Kreativitätstechniken das Schreiben. Mit Kreativitätstechniken wird das Denken zu einer produktiven, konkreten, manchmal sogar lustvollen Tätigkeit. Denkpausen verkürzen sich und der erste Entwurf kann, auf der Basis des vorhandenen Wissens, relativ schnell niedergeschrieben werden.

Kreativitätstechniken helfen außerdem, authentische, kohärente, interessante und verständliche Texte zu schreiben. Sie unterstützen dabei, einen eigenen Stil zu entwickeln, einen persönlichen Zugang zum Thema zu

finden und verstreute Informationselemente zusammen zu führen (Pyerin 2003).

Beim Schreiben können allgemeine Kreativitätstechniken zur Anwendung kommen, z.B. das Brainstorming oder die progressive Abstraktion. Die Denkhochstuhl-Technik arbeitet mit imaginären Rollen: Sie ordnen sich auf verschiedenen Stühlen bzw. Arbeitsplätzen verschiedene Rollen zu (Nöllke 2006). Das kann so aussehen, dass Sie an einem Arbeitsplatz die Rolle des exzessiven Schnellschreibers, am anderen Arbeitsplatz die Rolle des nüchternen Korrektors und am dritten Arbeitsplatz die Rolle des gnadenlosen Kritikers einnehmen.

Beim Clustering, einer Kreativitätstechnik speziell für das Schreiben, notieren Sie zuerst den zentralen Begriff in der Mitte des Blattes. Sie umkreisen dann diesen Begriff und warten auf Assoziationen. Kommt die erste Assoziation, knüpfen Sie eine radial nach außen strahlende Wortkette. Endet der Assoziationsstrom, kehren Sie zum zentralen Begriff zurück, umkreisen diesen wieder, knüpfen bei der nächsten Assoziation die nächste Wortkette usw. Später können Wortketten verbunden und so regelrechte Gedankennetze geknüpft werden. Das Erstaunliche beim Clustering ist, dass sich nach einiger Zeit ein Schreibimpuls einstellt: Sie wissen plötzlich, was Sie schreiben möchten und Sie haben das Bedürfnis, sofort anzufangen. Nutzen Sie diesen Impuls und schreiben Sie nach jedem Clustering zumindest ein paar Sätze. Das Clustering wurde von Gabriele Rico entwickelt und in „Garantiert schreiben lernen“ (Rico 2007) ausführlich beschrieben.

Schreibsprints einlegen

In der Etappe „Schreiben“ gilt es, die Gedanken aufs Papier oder die Computerfestplatte zu übertragen. In dieser Etappe sind kurze Schreibsätze mit Zeitvorgaben effizienter als stundenlanges Feilen an den Formulierungen. Das hat zwei Gründe: (1) Es geht in dieser Etappe nicht um Stil und Korrektheit, sondern um den Text als Ganzes, um das Gerüst. Beim Schreiben unter Zeitvorgaben fällt es leichter, das Ganze im Auge zu behalten und die Detailarbeit auf später zu verschieben. (2) Wegen den hohen kognitiven Anforderungen beim Schreiben ist es vorteilhaft, kurz und konzentriert zu schreiben, und danach zu einer einfacheren Aufgabe zu wechseln oder eine Pause einzulegen.

Beim Freewriting geben Sie sich einen Zeitrahmen vor, in der Regel sind es 5 bis 10 Minuten, und schreiben in dieser Zeit ohne Unterbrechung. Die Hand auf dem Papier oder die Finger auf der Tastatur bewegen sich permanent und Sie schreiben das auf, was Ihnen spontan einfällt. Freewriting macht die Rolle des Denkens beim Schreiben erlebbar und ist deshalb eine wichtige Erfahrung für alle Schreibenden. Freewriting ist außerdem eine geeignete Technik, um ins Schreiben zu kommen und um Blockaden zu überwinden (siehe Li 2007).

Beim fokussierten Freewriting konzentrieren Sie sich auf ein bestimmtes Thema. Sie erkunden schreibend Ihr Thema bzw. beleuchten es von verschiedenen Seiten. Fokussiertes Freewriting ist damit eine Kreativitätstechnik. Aber das ist nicht alles. Regelmäßiges fokussiertes Freewriting unterstützt das Entwickeln der Schreibfähigkeit auf verschiedenen Ebenen (Li 2007).

regelmäßig schreiben

Regelmäßiges Schreiben zu geplanten Zeiten ist sehr viel produktiver als unregelmäßiges, spontanes Schreiben. Das hat eine Untersuchung von Boice (1990) gezeigt. Die Studienteilnehmer mit verbindlichem Schreibplan produzierten mehr als dreimal so viel Text wie diejenigen, die spontan über ihre Schreibsätze entschieden (Boice 1990). Die Vorteile des regelmäßigen Schreibens in kurzen Zeiteinheiten sind so überwältigend, dass Schreibratgeber das „snack-writing“ empfehlen und vom „binge writing“, d.h. seltenen, langen Schreibsätzen, abraten (z.B. Bolker 1998, Murray 2005, Silvia 2007, Albert 2009).

Regelmäßige, kurze Schreibsätze sind günstig, weil für jeden Einsatz konkrete Ziele definiert werden können. Und Ziele wirken motivierend. Silvia (2007) schlägt vor, sich bei jeder Schreibsitzung nicht nur den geplanten Inhalt, sondern auch die angestrebte Wortzahl vorzugeben (z.B. 200 Wörter in 30 Minuten). Selbstverständlich kann es genauso das Ziel sein, die Gliederung zu entwerfen oder einen bestimmten Textteil sprachlich zu überarbeiten. Regelmäßige, kurze Schreibsätze sind auch deshalb günstig, weil in den Zeiten zwischen den Schreibsätzen das Denken über den Text weiter gehen kann, und zwar unbewusst und parallel zu anderen Tätigkeiten. Schließlich stellen sich bei regelmäßigem Schreiben Gewöhnungs- und Trainingseffekte ein. Das Anfangen und Dranbleiben bereitet keine Mühe mehr, wenn das tägliche Schreiben zur Routine geworden ist. Schreiben lernt man durch schreiben.

zur richtigen Tageszeit schreiben

Schreiben Sie, wenn Ihre kognitive Leistungsfähigkeit am höchsten ist. Und verzichten Sie auf das Schreiben, wenn Sie träge im Denken sind. Die meisten Menschen haben ein ausgeprägtes Leistungshoch zwischen 7 und 11 Uhr und ein zweites, schwächeres Hoch zwischen 16 und 18 Uhr (Steiner 2006). Aber es kann auch sein, dass die Worte am frühen Morgen oder am späten Abend am besten fließen. Finden Sie Ihre optimale Schreibzeit und nutzen Sie diese für konzentriertes Arbeiten am Text.

vor Störungen und Ablenkungen schützen

Störungen durch Besucher, Telefonanrufe oder E-Mails unterbrechen das Denken und verzögern damit das Schreiben. Versuchen Sie deshalb, Störungen zu vermeiden: Signalisieren Sie Ihr Bedürfnis nach Ungestörtheit mit einem Schild an der Bürotür, leiten Sie das Telefon um, schalten Sie das E-Mail-Programm aus oder flüchten Sie an einen ruhigeren Ort. Besonders beim Schreiben der Rohfassung ist es wichtig, ungestört arbeiten zu können. Es ist ein Merkmal von produktiven Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, dass sie dem Schreiben eine hohe Priorität einräumen und sich kaum davon ablenken lassen (Boice/Jones 1984). Übrigens sollten Sie auch selbst gemachte Ablenkungen vermeiden: Verschieben Sie beim Schreiben der Rohfassung das Prüfen von Wörtern, Daten und Referenzen auf später und konzentrieren Sie sich auf die anstehende Kernaufgabe: denken und schreiben.

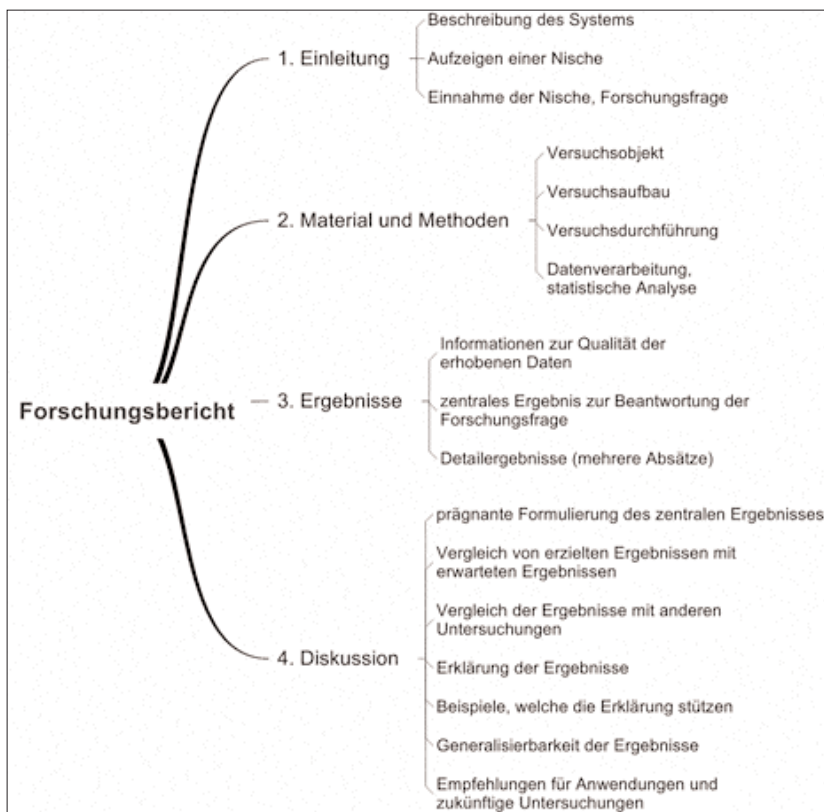
Gedanken visualisieren

Visualisieren hilft, Gedanken zu ordnen und fürs Aufschreiben vorzubereiten. Denn in einer Grafik kann nebeneinander stehen, was im Text nacheinander, in einer Abfolge von Wörtern, stehen muss. In einer Grafik können Beziehungen zwischen Elementen durch Linien oder räumliche Nähe sehr viel schneller veranschaulicht werden, als das mit einem Text möglich ist.

Die bekannteste Form zur Visualisierung von Gedanken sind Mind Maps. Bei einem Mind Map strahlen vom zentralen Begriff Äste aus. Weil sich die Äste in Zweige und Triebe aufspalten können, sind verschiedene hierarchische Ebenen möglich. Mind Maps eignen sich besonders zur Planung der Textstruktur (siehe Abbildung). Ein Concept Map enthält keinen zentralen Begriff, sondern viele, gleichbedeutende Elemente (Konzepte). Beziehungen zwischen Elementen werden durch Pfeile visualisiert und die Art der Beziehung wird auf diesen Pfeilen angeschrieben. Concept Maps bieten sich für die Darstellung komplexer Sachverhalte mit vielfältigen Wechselwirkungen an.

Storyboards sind Darstellungen, um Handlungsabläufe und Erzählstränge zu entwerfen und zu kommunizieren. Ähnlich wie in Comics werden Szenen in einer Abfolge dargestellt, wobei jede Szene in einem Rahmen steht. Storyboards können helfen, Textstrukturen zu planen. Ein Rahmen steht dann für ein Kapitel oder einen Absatz und in jedem Rahmen veranschaulichen Skizzen oder Stichwörter die geplanten Themen oder Kernaussagen.

Kapitel- und Absatzstruktur eines naturwissenschaftlichen Forschungsberichtes (nach Swales 1990 und Fraser 2008) - die erste Gliederungsebene steht für Kapitel, die zweite für Absätze



Die Verwendung von Softwareprogrammen bei der Visualisierung (z.B. FreeMind® oder MindManager®) hat die Vorteile, dass nachträgliche Änderungen leicht möglich sind, dass Aufzeichnungen per E-Mail bequem zu versenden und komfortabel zu archivieren sind. Außerdem können Sie die einzelnen Elemente einer Grafik mit Dateien und Internetadressen verknüpfen. Der Nachteil von Softwarelösungen ist der relativ hohe Zeitbedarf: Ein Mind Map ist schneller auf dem Papier skizziert als am Computer gezeichnet.

Gedanken artikulieren

Das Artikulieren ist, ähnlich wie das Visualisieren, ein sinnvoller Zwischenschritt zwischen vagen Gedanken im Kopf und präzisen Formulierungen auf dem Papier. Das Aussprechen hilft, Gedanken sachlich zu betrachten und zu ordnen. Außerdem sehen Sie an den Reaktionen der Gesprächspartner, wie andere Ihre Gedanken beurteilen. Und viele gute Ideen kommen erst im Gespräch.

Sprechen Sie nicht nur das aus, was Sie schreiben möchten, sondern auch das, was Sie geschrieben haben. Lesen Sie Ihre Texte anderen Menschen und sich selbst vor. Lassen Sie sich Ihre Texte vorlesen. Vorlesen ist eine effiziente Methode, um Ungenauigkeiten und Inkonsistenzen zu entdecken.

Strukturvorlagen verwenden

Strukturvorlagen geben vor, welche Inhalte an welchen Textstellen zu platzieren sind (siehe Abbildung). Damit entlasten Strukturvorlagen die kognitiven Ressourcen:

Für das Nachdenken über Inhalte und Formulierungen bleibt mehr Denkkapazität. Strukturvorlagen stellen außerdem sicher, dass der Text den strukturellen Konventionen der jeweiligen Disziplin entspricht.

Der Forschungsbericht in den Natur- und Sozialwissenschaften ist stark standardisiert und eignet sich deshalb besonders für die Arbeit mit Strukturvorlagen (siehe Abbildung). In den Geisteswissenschaften sind Textstrukturen sehr viel heterogener, weil sich Textstrukturen aus der gedanklichen Strukturierung der Themen ergeben. Eine entsprechend geringere Rolle spielen Strukturvorlagen.

Strukturvorlagen sind in Lehrbüchern des wissenschaftlichen Schreibens zu finden (z.B. Hering/Hering 2003 für ingenieurwissenschaftliche Texte, Plümper 2003 für sozialwissenschaftliche Texte). Eine andere Quelle sind linguistische Untersuchungen (z.B. Swales 1990 für den Forschungsbericht, Noguchi 2006 für den Review-Artikel). Schließlich können Sie sich Strukturvorlagen anhand von Beispieltexten selbst erarbeiten.

Feedback einholen

Feedback, d.h. die Rückmeldung auf Textproben, ist eine wirksame Methode, um den Schreibprozess zu beschleunigen und um die Textqualität zu erhöhen. Denn

Feedback hilft, das Zweifeln und Zögern beim Schreiben zu überwinden und mit einem gesunden Selbstbewusstsein zügig voran zu schreiben. Und Feedback hilft, Schwächen und Fehler eines Textes in kurzer Zeit zu erkennen. Feedback kann übrigens schon in einem sehr frühen Stadium, z.B. nach dem Gliederungsentwurf, eingeholt werden.

Wenn Sie Feedback einholen, sollten Sie das Publikationsziel und den Arbeitsstand erläutern. Außerdem sollten Sie unbedingt Ihre Erwartungen an das Feedback formulieren. Wenn Sie Feedback geben, sollten Sie folgende Punkte beachten:

- Beginnen Sie mit einem positiven Aspekt des Textes.
- Seien Sie so sachlich und spezifisch wie möglich.
- Seien Sie konstruktiv. Nennen Sie Verbesserungsmöglichkeiten.
- Formulieren Sie Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge in Ich-Form, um den subjektiven Charakter des Feedbacks zu unterstreichen.

Aus einem Textfeedback können sich interessante inhaltliche Diskussionen ergeben. Diese Diskussionen entfernen sich aber von dem, was auf dem Papier steht, und sie sind zeitaufwändig. Autoren mit knappem Zeitbudget nehmen Verbesserungshinweise ohne Diskussion zur Kenntnis, überarbeiten ihren Text und testen seine Wirkung dann im Rahmen eines erneuten Feedbacks.

Checklisten nutzen

Checklisten entlasten das Denken, sparen Zeit und sichern Qualität; beim Start von Flugzeugen, bei der Versorgung von Notfallpatienten und auch beim wissenschaftlichen Schreiben. In der Phase des Überarbeitens helfen Checklisten, den eigenen Text sachlich zu prüfen und unter Zeitdruck das Notwendige und Angemessene zu seiner Verbesserung zu tun.

Checklisten finden Sie in Lehrbüchern des wissenschaftlichen Schreibens (z.B. Plümper 2003, Fraser 2008) und des journalistischen Schreibens (z.B. Hajnal/Item 2005). Checklisten finden Sie auch mit Internet-Suchmaschinen (z.B. Google) und den Suchbegriffen „checklist clear academic writing“ oder „Checkliste Wissenschaft Texte Aufbau“.

4. Die passende Technik finden

Nicht alle Techniken für effizientes Schreiben sind für alle interessant. Forschende natur- und ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen profitieren besonders von der Arbeit mit Strukturvorlagen, weil Texte in diesen Bereichen stark standardisiert sind. Auch der Einsatz von Checklisten bietet sich in diesen Bereichen an. Zurückhaltender sind Naturwissenschaftler und Ingenieure beim Einsatz von Kreativitätstechniken, was an einer einstudierten Dominanz des rationalen Denkens liegen könnte (siehe auch Pyerin 2003). Aber Kreativitätstechniken sind für alle Schreibenden nützlich: Formulierungsprobleme lassen sich damit überwinden und Zeiten des Zögerns lassen sich verkürzen.

Geisteswissenschaftler gehen spielerischer mit Sprache um als Naturwissenschaftler und sind offener gegen-

über kreativen Ansätzen beim wissenschaftlichen Schreiben. Das erlebe ich in Schreibtrainings immer wieder. Geisteswissenschaftlern mangelt es oft nicht an Ideen, sondern am Fokus. Geisteswissenschaftler profitieren, nach meiner Meinung, von sorgfältigen Zieldefinitionen auf allen Ebenen der Schreibearbeit. Das heißt von einer Themeneingrenzung zu Beginn der Arbeit und von konkreten Zielen für jeden Textabschnitt und jede Schreibsitzung.

Die Universal-Arbeitstechnik für effizientes wissenschaftliches Schreiben gibt es leider nicht. Zu groß sind die Unterschiede im Denken und im Schreiben zwischen Wissenschaftsbereichen, Disziplinen und Individuen. Aber es steht eine Auswahl von Arbeitstechniken bereit, die das Denken erleichtern und das Schreiben beschleunigen. Testen Sie diese Techniken, es lohnt sich.

Literaturverzeichnis

- Albert, T. (2009): *Winning the publications game – How to write a scientific paper without neglecting your patients*. Third edition. Oxford, New York.
- Belcher, W. L. (2009): *Writing your journal article in twelve weeks – a guide to academic publishing success*. Sage Publications, Thousands Oaks, CA.
- Berninger, V. W./Winn, W. D. (2006): *Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution*. In: MacArthur, C.M./Graham, S./Fitzgerald, J. (eds.): *Handbook of writing research*. New York, London, pp. 96-114.
- Boice, R. (1990): *Professors as writers – A self-help guide to productive writing*. Stillwater, OK.
- Boice, R./Jones, F. (1984): *Why academicians don't write*. In: *The Journal of Higher Education*, Vol. 55/No. 5, pp. 567-582.
- Bolker, J. (1998): *Writing your dissertation in fifteen minutes a day*. New York.
- Flower, L. S./Hayes, J. R. (1980): *The dynamics of composing – making plans and juggling constraints*. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale NJ, pp. 31-50.
- Fraser, J. (2008): *How to publish in biomedicine – 500 tips for success*. Second edition. Oxford, New York.
- Hajnal, I./Item, F. (2005): *Schreiben und Redigieren – auf den Punkt gebracht! Zweite Auflage*. Frauenfeld.
- Hering, L./Hering, H. (2003): *Technische Berichte – Gliedern, Gestalten, Vortragen*. Vierte Auflage. Wiesbaden.
- Kellogg, R. T. (2008): *Training writing skills – A cognitive developmental perspective*. In: *Journal of Writing Research*, Vol. 1/No. 1, pp. 1-26.
- Kruse, O. (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt – Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Zwölfte Auflage. Frankfurt/Main.
- Li, L. Y. (2007): *Exploring the use of focused freewriting in developing academic writing*. In: *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 4/No. 1, pp. 40-53.
- Murray, R. (2005): *Writing for academic journals*. McGraw-Hill Education, Maidenhead.
- Noguchi, J. (2006): *The science review article – An opportune genre in the construction of science*. *Linguistic Insights*, Volume 17. Bern.
- Nöllke, M. (2006): *Kreativitätstechniken*. Fünfte Auflage. Planegg bei München.
- Plümper, T. (2003): *Effizient Schreiben – Leitfaden zum Verfassen von Qualifizierungsarbeiten und wissenschaftlichen Texten*. München.
- Pyerin, B. (2003): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben – Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Zweite Auflage. Weinheim, München.
- Rico, G. L. (2007): *Garantiert schreiben lernen*. Zweite Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Silvia, P. J. (2007): *How to write a lot – a practical guide to productive academic writing*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Steiner, V. (2006): *Energiekompetenz – produktiver denken, wirkungsvoller arbeiten, entspannter leben*. München, Zürich.
- Swales, J. M. (1990): *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge.
- Zinsner, W. (1988): *Writing to learn – how to write and think clearly about*

■ Dr. Philipp Mayer, Geoökologe und Berater für wissenschaftliches Schreiben, E-Mail: info@textflow.ch

Jörg Erik Kinner

Förderung der Sprachkompetenz durch vorlesungsbegleitende Schreibübungen

Jörg Erik Kinner reports his experiences with the 'Promotion of writing skills through lecture accompanying writing exercises'. Flaws in the writing skills of students seem to be more frequent these days. As science, both in research and in practice, is passed through language, such shortcomings are especially severe. This problem increases once again in mathematics. Therefore, the Didactics of Mathematics in Osnabrück attempt to counteract the deficit and to encompass an improvement by lecture accompanying exercises. The selected concept produces successes and its basic model can be easily transferred to other disciplines.

„Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken.“

Samuel Johnson

Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen ist ein Anliegen zahlreicher Lehrveranstaltungen. Während die traditionelle Konzeption von Vorlesungen dem Ausbau der Lesekompetenz durchaus zuträglich sein kann – schon durch die Notwendigkeit, zum Verständnis der Lerninhalte ein begleitendes Literaturstudium zu betreiben –, ist eine Förderung der Schreibkompetenz tendenziell mit einem größeren Aufwand für den Lehrenden verbunden.

Um für die Studierenden konkrete Anlässe zum Schreiben zu schaffen, bieten sich vorlesungsbegleitende Schreibübungen an. Im Rahmen der mathematikdidaktischen Ausbildung von Studierenden, die den Bachelor *Bildung, Erziehung und Unterricht* der Universität Osnabrück anstreben, wurde dieses Lehrkonzept erstmalig im Sommersemester 2009 umgesetzt. Folgend soll berichtet werden, wie eine Integration der Schreibübungen in den Vorlesungsbetrieb gelungen ist, und welche Ergebnisse dieser Versuch zeitigte.

1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Das Studium des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschulen im Rahmen des Osnabrücker Bachelor-Studiengangs Bildung, Erziehung und Unterricht und der konsekutiven Master-Studiengänge *Lehramt an Grund- und Hauptschulen* sowie *Lehramt an Realschulen* folgt dem integrativen Modell der Lehrerbildung, sodass be-

reits in den ersten Studienjahren fachdidaktische Module zu absolvieren sind (Winter 2004, 2005). Bei der Wahl des Unterrichtsfaches Mathematik beispielsweise besteht das fachbezogene Studium der ersten beiden Semester im Regelfall aus den Veranstaltungen des *Grundkurses Mathematik*, aber schon im zweiten Studienjahr leistet das Modul *Grundkurs Mathematikdidaktik* eine Einführung in die Fachdidaktik (Universität Osnabrück 2007).

Der Grundkurs Mathematikdidaktik konstituiert sich aus zwei Teilen, die sich jeweils aus einer zweistündigen Vorlesung und einer zweistündigen Übung zusammensetzen. Um das vorlesungsbegleitende Literaturstudium zu intensivieren, fanden erstmals im Wintersemester 2008/2009 durchschnittlich in jeder zweiten Vorlesungssitzung Testate im multiple-choice-Format statt. Im darauffolgenden Semester wurde die Zahl dieser Testate halbiert, um die gewonnene Veranstaltungszeit für die Integration von Schreibübungen nutzen zu können. Im Sommersemester 2009 haben 31 Studierende an der Vorlesung und den Übungen teilgenommen.

2. Grund und Anlass des Lehrversuchs

Mathematik erfordert ein hohes Maß an sprachlicher Präzision und Prägnanz, wie der oftmals eigentümliche Sprachduktus mathematischer Lehrbücher erkennen lässt (Lück 2005, Meise/Vogt 1992). Die sprachlichen Anforderungen, die an Studierende des Lehramts gestellt werden, sind zudem ungleich größer: Sowohl didaktische Analysen im Studium wie auch die spätere Be-

rufspraxis in der Schule bedürfen einer adäquaten Sprachkompetenz.

Die Notwendigkeit, diese Kompetenz zu fördern, wird durch langjährige Lehrerfahrung am Osnabrücker *Institut für Kognitive Mathematik* indiziert. Generell ist seit langem bekannt, dass die „schulischen Leistungsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden [...] durchschnittlich niedriger“ sind „als diejenigen der Studierenden, die in den gleichen Fächern einen Magister- oder Diplom-Abschluss anstreben“, wobei „diese Differenzen bei Studierenden des Grundschullehramtes besonders stark sind“ (Terhart 2005, S. 801); ein Umstand, der Defizite auch im sprachlichen Bereich zu begründen vermag.

Obleich das Veranstaltungskonzept des Grundkurses Mathematikdidaktik seit langem schon Übungsaufgaben mit einer entsprechenden Feedback-Kultur vorsieht, konnte bei der Mehrzahl an Studierenden kein spürbarer Ausbau der Schreibkompetenz, gemessen an der Bearbeitungsqualität der Klausuraufgaben, erreicht werden. Angeregt durch Diskussionen im Rahmen hochschuldidaktischer Workshops, durchgeführt von Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, sowie wissend um Versuche mit gleicher Zielsetzung an anderen Universitäten (Kruse et al. 2003), beschlossen die Dozentin Prof. Dr. Inge Schwank und der Autor als Leiter der Übung, vorlesungsbegleitende Schreibübungen als Teil des Lehrkonzeptes zu erproben.

3. Planung und Durchführung

Um schon zur Mitte der Vorlesungszeit den Erfolg der Schreibübungen durch eine Klausur einschätzen zu können, wurden insgesamt drei Übungen für das erste Quartal vorgesehen (zwei im zweiten Quartal). Nach Bekanntgabe der jeweiligen Aufgabenstellung in der Vorlesung war es an den Studierenden, innerhalb von sechs Tagen, in Kleingruppen von zwei oder drei Personen, eine schriftliche Antwort von etwa 400 Zeichen zu formulieren. (Zum Vergleich: Der erste Absatz dieses Artikels umfasst, Leerzeichen nicht eingeschlossen, 374 Zeichen.)

Die starke Restriktion des Umfangs resultierte aus der Absicht, die oben erwähnte Qualität einer prägnanten Darstellung in den Vordergrund zu stellen. Sowohl mathematikdidaktische wie auch philosophische Textauschnitte dienten dabei als Grundlage zu den Aufgabenstellungen, wie die folgenden Aufträge von Schwank beispielhaft belegen:

Bateson 1995, S. 93ff

Inwiefern ist der Gebrauch des Wortes „Erhellung“ passend?

Der Abschnitt behandelt die Frage, auf welche Weise Einsicht und Verständnis der „ersten binomischen Formel“

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

sowie der Summenformel für ungerade Zahlen

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2$$

durch geometrische Visualisierung gewonnen werden können.

Fellsches 2008, S. 3 Z. 4ff

Erörtern Sie anhand des Beispiels einer mathematischen Idee!

Die relevante Passage behandelt, ausgehend von der Schwierigkeit eines Kindes, während eines Zoobesuchs das Tier namens „Säugetier“ zu finden, das Problem der Realität von Gattungen, namentlich den Universalienstreit.

Hefendehl-Hebeker 2007, S. 114 Z. 14ff

Erklären Sie den Begriff „Kernidee“ anhand dieses Beispiels! Zusatzauftrag: Formulieren Sie die Frage geeignet um!

Das Zitat bezieht sich auf den Satz „Die Frage ‚Von wie vielen Personen kennst du die Namen, von wie vielen Zahlen kennst du die Namen?‘ führt unmittelbar zur Leistungsfähigkeit unseres Zahldarstellungssystems.“

In der jeweils nach Ende der Abgabefrist folgenden Vorlesungssitzung wurden die Antworten der Studierenden repräsentativ besprochen sowie ohne Vergabe von Noten, jedoch mit kurzen Kommentaren der Dozentin versehen, zurückgegeben. Für die Besprechung, bei der ausgewählte Bearbeitungen mittels Beamer projiziert und im Plenum diskutiert wurden, konnte jeweils etwa die halbe Sitzung aufgewendet werden.

4. Ergebnisse des Lehrversuchs

Exemplarisch sei die Ausarbeitung einer Gruppe dreier Studierender zur letzten der oben aufgeführten Schreibübungen wiedergegeben (Interpunktion im Original):

Das Charakteristikum einer Kernidee ist, dass sie unserem Tun Antrieb und Richtung verleiht. Sie ist der „Motor“ der uns antreibt über etwas Bekanntes tiefgehend nachzudenken, genauso wie die oben genannte Frage. Diese bringt uns zu der Ansicht, dass wir dank der Leistungsfähigkeit des Zahldarstellungssystems mehr „Namen“ von Zahlen als von Personen kennen. Ohne diese Frage wären wir nicht von alleine zu dieser Erkenntnis gelangt, so wie ein Auto ohne Motor und Fahrer wohl kaum von alleine an einem Ziel ankommen würde.

Zum Zusatzauftrag: Wie viele unterschiedliche Personen kannst du benennen, wie viele unterschiedliche Zahlen kannst du benennen?

Charakteristisch, auch für viele andere Ausarbeitungen, ist der Umstand, dass einzelne Textstellen zwar inhaltlichen wie auch stilistischen Widerspruch provozieren mögen, diese Defizite allerdings so isoliert auftreten, dass sie einer spezifischen und fruchtbaren Kritik zugänglich sind.

Insgesamt ist zu verzeichnen, dass das sprachliche Niveau der Aufgabenbearbeitungen während des Semesters kontinuierlich zugenommen hat. Obwohl auch gegen Ende der Vorlesungszeit etwa die Hälfte der Texte weiterhin deutliche Defizite offenbart, lassen zumindest die übrigen Bearbeitungen im Durchschnitt einen erfreulichen Zuwachs an Stilsicherheit, Ausdrucksfähigkeit

sowie Prägnanz und Präzision erkennen.

Da die Klausuren Anforderungen an die Schreibkompetenz stellen, die denen der Schreibübungen vergleichbar sind, mögen auch die Abschlussnoten der Studierenden, basierend auf den beiden Quartalsklausuren, als Erfolgsindikator dienen. Der Median der Noten im Sommersemester 2009 liegt bei 2,7, verglichen mit dem Median 3,7 des vorangehenden Wintersemesters eine deutliche Leistungssteigerung. Da das Anforderungsprofil der Klausuren den aus der Vergangenheit gewohnten Lernfortschritt der Studierenden durchaus berücksichtigt, scheidet letzterer als alleinige Erklärung der Leistungssteigerung aus. (Die Frage dagegen, ob die Schreibübungen, statt die Sprachkompetenz der Studierenden zu fördern, lediglich die Erwartungshaltung der Lehrenden in ihrer Eigenschaft als Prüfende transparenter gemacht haben, ist schwieriger zu entscheiden und bedarf weiterer praktischer Erfahrungen.)

Schließlich sei erwähnt, dass die Veranstaltungsevaluation eine positive Bewertung der Schreibübungen durch die Studierenden ergab. Auf einer dreistufigen Skala haben sich zwölf Studierende positiv zum Konzept der Schreibübungen geäußert, zehn eine ambivalente und nur sechs eine negative Einschätzung abgegeben. Die Schreibübungen seien „sehr, sehr hilfreich für das Formulieren“ wie auch dafür, „Inhalte auf den Punkt“ zu bringen. Häufigster Verbesserungsvorschlag war der Wunsch nach einem umfangreicheren individuellen Feedback.

Schon aus Gründen der Reliabilität verbieten sich allzu weitreichende Interpretationen und Konsequenzen aus diesem isolierten Lehrexperiment. Dennoch besteht die grundsätzliche Hoffnung, mittels vorlesungsbegleitender Schreibübungen die Schreibkompetenz der Studieren-

den maßvoll fördern zu können, ohne zeitliche Ressourcen in kritischem Maße zu binden. Der wiederholte Einsatz dieses Lehrinstruments in zukünftigen Veranstaltungen mag weiteren Aufschluss geben.

Literaturverzeichnis

- Bateson, G. (1954): Geist und Natur – Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main.
- Fellsches, J. (2008): Kognitive Entwicklung und Werte-Bildung durch Philosophieren. In: Mokrosch, R./Regenbogen, A. (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Göttingen.
- Hefendehl-Hebeker, L. (2007): Erkenntnisgewinn in der Mathematik. In: Leuders, T. (Hg.): Mathematik-Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (2003): Schlüsselkompetenz Schreiben. Bielefeld.
- Lück, W. (2005): Algebraische Topologie. Wiesbaden.
- Meise, R./Vogt, D. (1992): Einführung in die Funktionalanalysis. Wiesbaden.
- Terhart, E. (2005): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek.
- Universität Osnabrück (2007): Fachbezogener Besonderer Teil Mathematik der Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Grundbildung. http://www2.uni-osnabrueck.de/ordnungs-gen/PO_Ba-GHR_BT-Mathematik_2007-11.pdf (Datum des letzten Zugriffs: 24. Juli 2009).
- Winter, M. (2004): Sequenziell oder integrativ? zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I. Teil I. In: Das Hochschulwesen. 52. Jg./H. 6, S. 232.
- Winter, M. (2005): Sequenziell oder integrativ? zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I. Teil II. In: Das Hochschulwesen. 53. Jg./H. 1, S. 9.

■ Jörg Erik Kinner, Dipl.-Math., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Kognitive Mathematik, Universität Osnabrück, E-Mail: jkinner@uos.de

David Baume: Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
24 Seiten, 3,00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Hochschulen beschreiten neue Wege für mehr Ingenieure und Naturwissenschaftler Stifterverband und Nixdorf Stiftung zeichnen vorbildliche Projekte aus

Mit insgesamt 1,6 Millionen Euro fördern der Stifterverband und die Heinz Nixdorf Stiftung sechs Vorhaben an deutschen Hochschulen, die mit neuen Konzepten mehr Ingenieure und Naturwissenschaftler ausbilden wollen. Sie wurden nach öffentlicher Präsentation vor einer Expertenkommission am 17. Februar 2010 in Berlin ausgewählt. Die Sieger werden mit jeweils bis zu 300.000 Euro gefördert. Die Jury macht mit ihrer Auswahl deutlich, wie groß die Vielfalt innovativer Ideen an den deutschen Hochschulen ist, um Interesse für Natur- und Technikwissenschaften zu wecken und Studierende zum erfolgreichen Abschluss zu führen. Die ausgezeichneten Hochschulen sind:

- Ruhr-Universität Bochum - MP2-Mathe/Plus/Praxis - Nachhaltigkeit im Studienerfolg an der Ruhr-Universität Bochum
- Fachhochschule Gelsenkirchen - FH kooperativ
- Hochschule Bremerhaven - „Früh übt sich“ - Schüler auf experimentellen Spuren des Studiums
- Technische Universität Berlin - TU MINT - Strategien zur Nachwuchsförderung an der Technischen Universität Berlin
- Verbundantrag Hamburg - NaT - Wir schmieden eine Bildungskette für Hamburg! Nachwuchsfördern durch Vernetzung. Hochschulen arbeiten mit Schulen und Unternehmen zusammen
- Hochschule Zittau/Görlitz - Entwicklung eines Praktikumparks „Lebendiger Energiemix“ zur Nachwuchsförderung in den MINT Fächern an der Hochschule Zittau/Görlitz

Die Präsentation bildete das Finale im Hochschulwettbewerb des Stifterverbandes und der Nixdorf Stiftung „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen“. Insgesamt hatten sich im vergangenen Jahr 61 Hochschulen an dem Wettbewerb beteiligt. Ziel dieses Wettbewerbs ist es, Hochschulen dazu zu ermuntern, nachhaltig wirksame Ideen zu entwickeln, um die Zahl der Studienanfänger zu erhöhen, die Abbruchquoten zu senken und mehr internationale Studierende zu gewinnen.

Andreas Schlüter, Generalsekretär des Stifterverbandes und Vorsitzender der Auswahljury, erklärte: „In zehn Jahren droht in Deutschland eine Fachkräftelücke, die Wirtschaft und Wissenschaft gleichermaßen betreffen und deren Entwicklung hemmen wird. Es ist Zeit zu handeln. Noch können wir das Problem des fehlenden Nachwuchses abwenden. Die von uns ausgezeichneten Hochschulen zeigen, wie man mit frischen Ideen das Problem anpacken kann“.

Absolventen der sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften) werden in Zukunft besonders gefragt sein. Denn trotz Wirtschaftskrise gibt es in Deutschland zahlreiche unbesetzte Stellen im MINT-Bereich. Während der Bedarf langfristig wächst, steigt die Zahl von MINT-Absolventen kaum, ihr Anteil an allen Studienabsolventen hat sogar in den vergangenen zehn Jahren abgenommen.

Quelle:

Bildungsspiegel, <http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/hochschulen-beschreiten-neue-wege-fuer-mehr-ingenieure-und-naturwissenschaftler.html>
Itemid=262Donnerstag, 18.02.2010

Hochschule Reutlingen ist die „Internationale Hochschule 2010“ Preis von Stifterverband und DAAD in Höhe von 50.000 Euro erstmals verliehen

Die Hochschule Reutlingen wurde am 23. Februar in Berlin als die „Internationale Hochschule 2010“ ausgezeichnet. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) haben den mit 50.000 Euro dotierten Preis erstmalig ausgelobt. Er wird künftig jährlich verliehen und steht dieses Mal unter dem Motto „Erfolgreiche Strategien für die Auslandsmobilität deutscher Studierender“. Die Gewinnerhochschule wurde aus 26 Bewerbungen von einer Fachjury ausgewählt.

Die Auslandsmobilität von Studierenden mittelfristig auf 50 Prozent zu erhöhen ist eines der erklärten Ziele des DAAD. Auch in Zeiten von Bachelor und Master gilt es daher, das zeitweise Studieren im Ausland weiter auszubauen. „Aus den Bewerbungen für den Preis ergibt sich ein erfreuliches Bild von der Flexibilität und dem Ein-

fallsreichtum, aber auch den klaren strategischen Prioritäten, mit denen die deutschen Hochschulen den Herausforderungen der Umstellung ihrer Studiengänge begegnen“, sagt Professor Max Huber, Vizepräsident des DAAD und Vorsitzender der Jury. „Das Konzept der Hochschule Reutlingen überzeugt als ein alle Bereiche des akademischen Lebens umfassendes Modell der ‚gelebten Internationalität‘. Die klare strategische Ausrichtung auf Leitungsebene ist dabei vorbildlich mit sehr konkreten Regelungen und Handreichungen in der Praxis verzahnt. Mit Ehrgeiz und Realismus erweitert die Hochschule ihr profilbildendes Erfolgsmodell aus den Wirtschaftswissenschaften auf die technischen Fächer.“ „Exzellente Lehre, Studienangebote mit internationalem Profil und Weltoffenheit durch Auslandserfahrung sind wesentliche Elemente zur Ausbildung des akademischen Nachwuchses für die globalisierte Wissensgesellschaft“,

ergänzt Professor Dr. Andreas Schlüter, Generalsekretär des Stifterverbandes. „Zu diesen Themen soll der Preis ‘Die internationale Hochschule’ auch in Zukunft seinen Beitrag leisten.“

Der Preis geht künftig jährlich an eine deutsche Hochschule, die international hervorragend positioniert ist und die damit beispielgebend für die gesamte Hochschullandschaft wirken kann. Bisherige Leistungen fallen ebenso ins Gewicht wie Ziele und deren Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule. Auch die Nachhal-

tigkeit der vorgestellten Konzepte und deren Modellcharakter spielen bei der Wahl des Preisträgers eine Rolle. Anhand dieser Kriterien wählte die Jury aus Hochschullehrern, Internationalisierungsprofis, einer Studierenden und einem Wirtschaftsvertreter in einem zweistufigen Verfahren die Hochschule Reutlingen zur „Internationalen Hochschule 2010“.

Quelle:
DAAD, <http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2010/13053.de.html>, 24.02.2010

Politik und Hochschulen in gemeinsamer Verantwortung für qualitativvolles Studium

Der Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat in Berlin die nächsten Schritte zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses beraten.

„Hochschulen, Politik und Studierende sind derzeit intensiv im Gespräch. Dies hat die HRK initiiert, um die Studienbedingungen zu verbessern, die Bachelor- und Master-Programme zu optimieren und so auch die Akzeptanz der Bologna-Reform zu erhöhen“, sagte HRK-Präsidentin Prof. Dr. Margret Wintermantel vor der Presse in Berlin. „Die nächsten Monate sind eine wichtige Etappe. Politik und Hochschulen müssen deutliche, für Studierende und Lehrende spürbare Anstrengungen unternehmen. Wir brauchen eine konzertierte Aktion für ein qualitativvolles Studium in Deutschland.“

Die HRK hält es für unverzichtbar, dass Länder und Bund sich auf ein Qualitätspaket für die Lehre verständigen, mit dem die Personalausstattung der Hochschulen signifikant und kapazitätsneutral verstärkt und damit die Betreuung der Studierenden so verbessert werden kann, wie es der Idee Bolognas entspricht. Um die Qualität und die Reputation der Lehre zu fördern, fordern die Hochschulen, dass Kompetenzzentren eingerichtet werden und ein nationaler Lehrpreis ausgeschrieben wird. Die Kompetenzzentren sollen die Qualitätsentwicklung in der Lehre an den einzelnen Hochschulen vernetzen und zur empirischen Lehr- und Lernforschung beitragen.“

Die HRK möchte die außerordentlich wichtige und bewährte Arbeit des Bologna-Zentrums, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird, fortsetzen und gemäß den kommenden Aufgaben weiter entwickeln. Sie will die Universitäten und Fachhochschulen weiter in Sachen Studienreform beraten und informieren und Plattformen für den Erfahrungsaustausch zur Verfügung stellen sowie Analysen und Konzepte für zentrale Fragen der Reform bereitstellen. Sie will die Entwicklung der Studienreform systematisch beobachten und ein quantitatives und qualitatives Monitoring leisten.

Wichtig bleibt das offene und konstruktive Gespräch aller Beteiligten, in den Hochschulen wie auch auf der politischen Ebene. Als nächsten Schritt wird die HRK gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz eine Fachtagung mit den bundes- und landesweiten Studierendenvertretungen organisieren. Studierende, Hochschul- und Ländervertreter werden gemeinsame Perspektiven entwickeln für die Bildungsziele im Hochschulstudium, für eine größere studentische Mobilität und für die lernerzentrierte Gestaltung von Studiengängen. Die Ergebnisse werden auch in die Bologna-Konferenz am 17. Mai einfließen.

Quelle:
HRK, http://www.hrk.de/de/presse/95_5436.php, 24.02.2010

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2009

Deutsch als Wissenschaftssprache -
Wissenschaft ist vielsprachig

Forschung über Forschung

Arie Rip

Towards Post-Modern Universities

Forschungsentwicklung/-politik

Tim Flink

Außenwissenschaftspolitik: ein neues
Handlungsfeld?

Wolff-Dietrich Webler

Ausbau der Promotions- und Postdoc-
Phase für vielfältige Aufgaben über For-
schung hinaus - Teil IV

Konrad Ehlich

Deutsch als Wissenschaftssprache
für das 21. Jahrhundert

Svetlina Nikolova

On the use of "Lingua Franca" and local
languages in the publications on the hu-
manities

Ralph Mocikat, Wolfgang Haße &

Hermann H. Dieter
Sieben Thesen zur deutschen Sprache
in der Wissenschaft

Falk Reckling & Christoph Kratky

Die Wissenschaft spricht englisch - aber
nicht nur

Christoph Kratky

Die Positionierung des Fonds zur Förde-
rung der wissenschaftlichen Forschung
(FWF) zum Thema Antragsprache

Forschungsgespräche

Gespräch mit Thomas Brunotte

Gespräch mit Prof. Dr. Ralph Mocikat

Gespräch mit Dr. Peter Gauweiler

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2009

Hochschulmanagement nach einer
Reform-Dekade: Governance –
Finanz- und Campusmanagement –
Qualitätsentwicklung

Hochulreformen in Deutschland

Stefan Lange

Die neue Governance der Hochschu-
len: Bilanz nach einer Reform-Dekade

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Rainer Ambrosy & Martin Goch

Moderne Finanzkommunikation an
Hochschulen am Beispiel der Univer-
sität Duisburg-Essen

Markus Bick & Kathrin Börgmann

Referenzmodell zur Evaluation von
Informationssystemen für ein
integriertes Campus-Management

*Lukas Bischof, Julie Kraft, Jan Vogt &
Marcel Carasco*

Community Organizing als Instrument
der Qualitätsentwicklung an
Hochschulen? Eine erste Erfahrung
einer Freiburger Studenteninitiative

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2009

Psychologische Beratung von Studie-
renden – ein breites Spektrum

Beratungsentwicklung/-politik

*Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann
& Rainer Matthias Holm-Hadulla*

Integrative Psychologische und
Psychotherapeutische Beratung für
Studierende

Frank Haber

Vielfalt und Inklusion - Das multikul-
turelle Konzept des Counseling Cen-
ters der Jacobs University Bremen

Franz Rudolf Menne &

Wilfried Schumann

Zur Geschichte der psychologischen
Beratung an deutschen Hochschulen
im 20. Jahrhundert Teil I: Skizzen zur
Gründung und Entwicklung in den
1960er und 1970er Jahren

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Juha Lahti

Personal Study Plan (PSP) - a Tool to
integrate Guidance, Teaching and
Learning in Finnish Higher Education

Rezension

Herbert Eberhart/Paolo J. Knill
„Lösungskunst – Lehrbuch der kunst-
und ressourcenorientierten Arbeit“
(Sandro Vicini)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 3+4/2009
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung)

Qualitätsmaßstäbe

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen - Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz - Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien

120 Std.-Programme u.a.

Franz Waldherr & Claudia Walter
Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern des DIZ

Daniela Fleuren & Tobias Seidl
Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes

200-240 Std.-Programme u.a.

Annette Glathe & Astrid Werner
Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ)

Johannes Wildt
„Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW

Sabine Marx & Claudia Nounla
WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen

Umfangreichere Programme u.a.

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz
Hochschuldidaktisches Zertifikatprogramm für den Wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg

Monika Rummler
Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der Technischen Universität Berlin

Marianne Merkt
Hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen - Vergleich der Zertifikatsprogramme

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2009
(Wie) Ist geisteswissenschaftliche Forschung bewertbar?

Gespräch mit Dr. A. Pausits über Hochschulranking

European Reference Index

Gespräch mit Dr. Peter Weingart über den Aufwertungsversuch der ESF für europäische geisteswissenschaftliche Forschung

Forschungsrating Geisteswissenschaften

Werner Plumpe
Stellungnahme zum Rating des Wissenschaftsrates aus Sicht des Historikerverbandes

Lutz Raphael
Probleme und Chancen der Forschungsbeurteilung im Fach Geschichte

Alternativen der Bewertung

Gespräch mit Dr. Mathias Pätzold über niedersächsische Erfahrungen mit der Bewertung geisteswissenschaftlicher Forschung

Gespräch mit Dr. Dagmar Simon über Pro's und Con's der Einschätzung (des Ratings) geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen

Gespräch mit Dr. Matthias Winterhager über methodische Möglichkeiten der Erfassung geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen

Wolff-Dietrich Webler
Resümee: Zum Stand der Bewertung geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen - zwei Konflikte im Vergleich

Qualitätsentwicklung/Qualitätspolitik

Elisabeth Milchrahm
Hochschul-Informationssysteme zur Lehr- und Prüfungsadministration – Nutzerakzeptanz von Studierenden am Beispiel der Universität Graz

Anregungen für die Qualitätspraxis/ Erfahrungsberichte

Gerald Gaberscik & Hans Michael Muhr
Maßnahmen zur Sicherstellung von Qualität und Studienerfolg beim Übergang von Bachelor- zu nicht unmittelbar konsekutiven Master-Studien



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

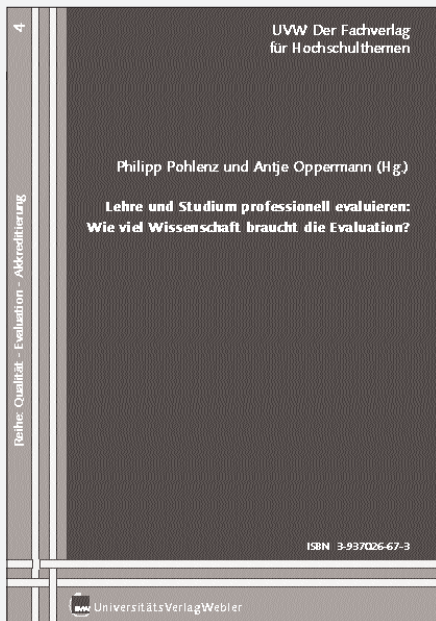
Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Philipp Pohlenz und Antje Oppermann (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?



In den letzten Jahren ist das Aufgabenspektrum der Evaluation von Lehre und Studium deutlich breiter geworden: Sie soll Leitungsentscheidungen auf eine informierte Grundlage stellen, soll Wirkungen der Lehre im Sinne eines Wissens- und Kompetenzgewinns der Studierenden messen, soll dadurch zur Qualitätssicherung und –entwicklung und zu Innovationen in Lehre und Studium beitragen. Analog steigen die Anforderungen, die an die „Evaluatorinnen und Evaluatoren“ zu richten sind. Diese beziehen sich bspw. auf methodische Kompetenzen oder Feldkenntnisse im Bereich des Managements von Hochschulen.

Gleichzeitig ist Evaluation zumeist nicht unmittelbar im Wissenschaftsbetrieb in Forschung und Lehre angesiedelt. Vielmehr ist sie dabei, sich zu einer Leitungsaufgabe zu entwickeln, die sich ihrerseits auf die Unterstützung des Wissenschaftsbetriebes bei der akademischen Selbstreflexion bezieht.

Die 10. Jahrestagung des Arbeitskreises Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen (im März 2009 an der Universität Potsdam) machte diese Entwicklungen zum Thema. Sie fragte danach, wie viel Wissenschaft die Evaluation braucht, um ein wissenschaftsadäquates Qualitätssicherungsinstrument zu sein.

ISBN 3-937026-67-3, Bielefeld 2010, 257 Seiten, 29.50 Euro

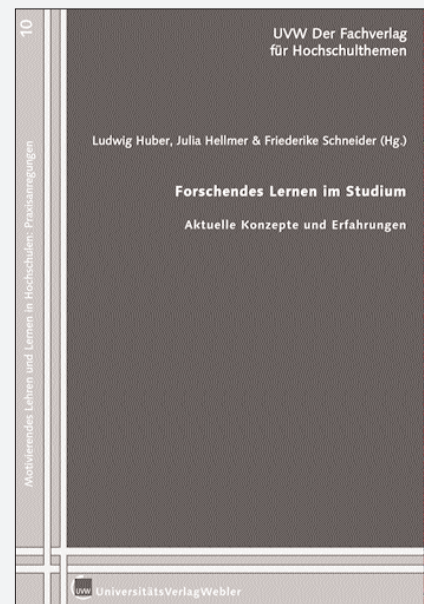
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.



ISBN 3-937026-66-5,
Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22