

Thesen zur Entwicklung literaler Fachkompetenzen

JAN WEISBERG

Kurzfassung

Modulintegrierte schreibdidaktische Maßnahmen, wie sie seit 2012 an der FH Bielefeld und in der Folge seit 2016 an der Hochschule Hannover entwickelt werden, werden von den beteiligten Lehrenden und Studierenden positiv bewertet. Lehrerfahrungen zeigen jedoch, dass die Anwendung von vermittelten literalen Techniken und das Umsetzen von definierten Vorgaben und Anforderungen bei der Bearbeitung von fachlichen Aufgabenstellungen anspruchsvoll ist und in vielen Fällen erst in feedbackgestützten Wiederholungen gelingt. Dieses Problem kann als „Umsetzungsproblem“, „Implementierungsproblem“ oder „Anwendungsproblem“ bezeichnet werden. Es besteht darin, vermittelte Techniken und Vorgaben in praktisches Handeln umzusetzen, um zu angemessenen Ergebnissen zu kommen.

Für die Lehre bedeutet das, dass die Entwicklung der studien- und berufsbezogenen literalen Fachkompetenzen ein längerfristiges Lernen erfordert, das sich durch eine reflexive Übungspraxis auszeichnet. Zu den notwendigen Eigenschaften solcher längerfristigen Lernprozesse gehören der Anschluss an den individuellen Kompetenzstand, eine Staffelung der Lernthemen, wertschätzende Rückmeldungen sowie Möglichkeiten zu Wiederholungen, Vertiefungen, Übertragungen und Anpassungen (vgl. Weisberg 2017). Die Organisation solcher Lernwege erfordert einen kooperativen modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lehransatz (vgl. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019).

Dieser Beitrag geht von drei Praxisbeispielen aus und beschreibt mit dem Anwendungsproblem ein grundlegendes und weitgehend ungelöstes Lehr-Lern-Problem in der Hochschulschreibdidaktik. Das Lehr-Lern-Problem lässt sich mit Bezug auf verbreitete und weithin akzeptierte theoretische Konzepte und Ergebnisse der Schreibforschung gut erklären. Es stellt sich jedoch die Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden die notwendige modulübergreifende reflexive Übungspraxis organisiert werden kann, ohne dass die Vermittlung der „zentralen“ Fachinhalte unter Druck gerät, eine hohe Korrekturlast entsteht oder Studiengänge verschult werden. Dieser Beitrag stellt acht Thesen zum Anwendungsproblem und zum vorge-schlagenen Lösungsansatz auf und schließt mit einer Aufforderung zum Handeln.

Schlagnworte: Hochschulschreibdidaktik; Fachschreibdidaktik; literale Fachkompetenzen; modulintegrierte; modulübergreifende; studiengangintegrierte Kompetenzförderung; schreibintensive Lehre; Kultur des Schreibens

Abstract

Module-integrated approaches to teaching writing, such as those developed at Bielefeld University of Applied Sciences since 2012 and subsequently at Hannover University of Applied Sciences since 2016, have been positively evaluated by the teachers and students involved. Teaching experience shows, however, that the actual application of the writing techniques and guidelines taught to specific writing tasks such as lab reports is very demanding for students, and in many cases requires numerous feedback-supported redrafts to meet requirements. Nadolny, Stöhr and Weisberg (2019, p. 121) call this problem an „implementation problem“, i. e. the difficulty of putting abstract techniques and specifications into practice.

The development of study- and work-related professional writing competences thus requires long-term learning. To facilitate this long-term development of writing competences, teachers need to take into account individual levels of competence, stagger learning topics accordingly, and provide extensive reflective practice, appreciative feedback and continued revision to help students consolidate, transfer and adapt writing techniques (see Weisberg 2017). The organisation of such learning paths requires a cooperative, cross-module approach that should ideally be an integral part of degree programmes (cf. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019).

Based on three examples from teaching practice this paper describes this fundamental and largely unsolved teaching-learning problem in higher education. While the problem itself can be easily explained on the basis of common and widely accepted theoretical concepts and research findings, the question arises under what conditions and with what methods the proposed solution can realistically be implemented without unduly adding to the course load, and without overburdening teachers with correction work. This paper discusses eight theses on both the implementation problem and the proposed solution of the cross-module reflective practice, and concludes with a call for action.

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschreibt mit dem Anwendungsproblem (vgl. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019) ein grundlegendes und weitgehend ungelöstes Lehr-Lern-Problem der Hochschulschreibdidaktik (2). Der Beitrag stellt eine Ursachenhypothese auf (3), leitet aus theoretischen Überlegungen einen Lösungsweg ab (4), beschreibt zu berücksichtigende Rahmenbedingungen (5) und kommentiert vorhandene Lösungsansätze (6). Diesen Problemaufriss fasst der Beitrag in acht Thesen zusammen (7), diskutiert die Umsetzbarkeit und schließt mit einer Aufforderung zum Handeln (8).

2 Problem: Selbstständiges Anwenden vermittelter Techniken

In einigen modulintegrierten schreibdidaktischen Maßnahmen in MINT-Fächern der Hochschule Hannover lässt sich ein grundlegendes und bisher ungelöstes Lehr-Lern-Problem beobachten. Das Problem besteht darin, dass ein wesentlicher Teil der Studierenden vorgestellte und erläuterte literale Techniken und Vorgaben zur Gestaltung von schriftlichen Studienarbeiten nicht oder nur unvollkommen umsetzt. Dies geschieht trotz intensiver didaktischer Bemühungen. Im Folgenden werden drei kurze Praxisbeispiele skizziert:

1. Im Seminar „Wissenschaftlich Schreiben und Präsentieren“ (einem Teil des Moduls Physiklabor) in den Studiengängen Maschinenbau und Wirtschaftsingenieur/in Maschinenbau lernen die Studierenden grundlegende Schreibtechniken und Textgestaltungsprinzipien und wenden diese auf die im Labor zu verfassenen Physikversuchsberichte an. In diesem Seminar erhalten die Studierenden differenzierte Vorgaben zur Gestaltung der Berichte, definiert in Bewertungsrastern. Die Vorgaben werden im Seminar eingeführt, an Textbeispielen besprochen, erklärt und geübt. In einem angeschlossenen Tutorium können die Studierenden ihre Laborberichte besprechen, Rückmeldungen zum Grad der Vorgabenerfüllung bekommen und Verständnisfragen klären.

Durch das Seminar „Wissenschaftlich Schreiben und Präsentieren“ steigt die Qualität der Physiklaborberichte. Die Studierenden bewerten die Seminarinhalte in Bezug auf das Physiklabor und ihr weiteres Studium als hilfreich und nützlich.

In diesem Seminar besteht die Tendenz, dass viele Studierende zwar die Mehrzahl der Anforderungen mit guten Ergebnissen erfüllen, einzelne Anforderungsbereiche aber gar nicht oder völlig unzureichend bearbeiten.

2. Im Seminar „Wissenschaftlich Arbeiten“ im Studiengang Wirtschaftsinformatik schreiben die Studierenden im Verlauf des Semesters in einem iterativen Prozess eine einseitige Einleitung zu einer fiktiven Bachelorarbeit. Dazu führt der Lehrende die Studierenden in einem strukturierten Prozess zur Textproduktion und zu wiederholten Textüberarbeitungen. Im Verlauf des Seminars fordert der Lehrende von jeder/jedem Studierenden drei Textfassungen ein. Zu jeder Textfassung bekommt jede/r Studierende eine Rückmeldung zum Grad der Vorgabenerfüllung und konkrete Verbesserungsaufträge.

Durch den Seminarablauf arbeitet die überwiegende Mehrzahl der Studierenden intensiv an ihren Texten und verbessert diese im Verlauf des iterativen Überarbeitungsprozesses teilweise sehr stark. Die Studierenden bewerten die erforderliche Textarbeit als intensiv. Einige unterschätzen die Aufgabe und den erforderlichen Arbeitsaufwand.

In diesem Seminar bestehen zwei bemerkenswerte Tendenzen. Eine Tendenz ist, dass sich viele Studierende bei ihren Überarbeitungen auf einen Anforderungsbereich konzentrieren, obwohl sie Überarbeitungsaufträge zu mehreren Anfor-

derungsbereichen erhalten haben. Eine weitere Tendenz ist, dass Verbesserungen zur zweiten Fassung durch Verbesserungen zur dritten Fassung wieder verloren gehen.

3. Im „Grundlagenlabor Verfahrenstechnik“ im Studiengang Verfahrens-, Energie- und Umwelttechnik (vgl. Nadolny, Stiller & Weisberg 2018) arbeiten die Studierenden in drei Zyklen: In jedem Zyklus führen die Studierenden einen Laborversuch durch und stellen ihre Untersuchungsergebnisse in einem Laborbericht dar. Vor dem ersten Zyklus werden Vorgaben und Bewertungskriterien für die Berichte ausgegeben, erklärt und an Beispielen ausführlich besprochen. Am Ende jedes Zyklus bekommen die Studierenden eine persönliche Rückmeldung zum Grad der Vorgabenerfüllung und konkrete Verbesserungsaufträge. Durch die genannten Maßnahmen steigt die Qualität der Laborberichte. Die Studierenden bewerten die Maßnahmen positiv und fordern weitere schreibdidaktische Maßnahmen in vorhergehenden und nachfolgenden Kursen. In diesem Modul besteht eine Tendenz, dass die Mehrzahl der Studierenden trotz Vorgaben und Rückmeldungen alle drei Zyklen benötigt, um die Mehrzahl der Anforderungsbereiche entsprechend den Vorgaben zu gestalten. Eine zweite bemerkenswerte Tendenz ist, dass im dritten Bericht die Textgestaltung in einem der Anforderungsbereiche unter das von denselben Studierenden im zweiten Bericht bereits erreichte Zielniveau zurückfällt. Dieser dritte Bericht wird in einem vergleichsweise engeren Zeitfenster zu einem anspruchsvolleren Thema geschrieben.

In Beispiel 1 erfüllt ein Teil der Studierenden definierte und explizit thematisierte Arbeitsaufträge und Prüfungsanforderungen nicht. Diese Studierenden scheinen diese Aufgaben zu ignorieren. In den Beispielen 2 und 3 erfüllt ein Teil der Studierenden Arbeitsaufträge und Prüfungsanforderungen zwar im Verlauf des Arbeitsprozesses, in der abgegebenen Prüfungsleistung jedoch nicht mehr. Diese Studierenden scheinen die Aufgaben zwar erfüllen zu können, erfüllen sie jedoch nicht.

Diese drei Praxisbeispiele weisen darauf hin, dass die Anwendung von eingeführten Arbeitstechniken und Gestaltungsvorgaben für Studierende nicht einfach ist. Im Gegenteil: Die Umsetzung von eingeführten Techniken und Vorgaben in selbstständiges Handeln scheint ein wesentliches Problem zu sein.

Während in diesen Beispielen der kritische Prozess des Anwendens bereits begleitet und unterstützt wird, bleibt er in der traditionellen, weitgehend impliziten Schreibkompetenzausbildung im Hochschulbereich (vgl. Kruse 2010, S. 154ff.) in vielen Fällen weitgehend oder vollständig den Studierenden überlassen. Hierbei besteht die Gefahr, dass jene Studierenden, die den Prozess des Anwendens nicht sicher vollziehen, die im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse definierten Ausbildungsziele nicht erreichen: „Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden“ (KMK 2017, S. 6).

3 Ursachenhypothese: Anwendungsprobleme durch kognitive Überforderung

Literale Kompetenzen sind komplexe Fähigkeiten, die über Jahrzehnte sukzessive entwickelt werden (vgl. Kellogg 2008) und deren Entwicklung tendenziell lebenslang andauert (vgl. Philipp 2014, S. 66). Bereits Ludwig (1983, S. 70 f.) sieht in der Komplexität des Schreibhandelns ein massives Erwerbs- und Handlungsproblem. Für Lernende bestehe eine große Herausforderung darin, die vielfältigen Aktivitäten und Teilprozesse zu koordinieren. Geübten Schreibenden gelinge das Ausführen komplexer Schreibhandlungen nur durch den Einsatz von Routinen zum Lösen grundlegender Teilprobleme (Form und Struktur). Das Koordinationsproblem der Lernenden wird bspw. im Fremdsprachunterricht deutlich. Hier besteht die Tendenz, dass Lernende, die in ihrer Muttersprache bereits inhaltlich und rhetorisch anspruchsvolle Texte verfassen können, beim Schreiben in der Fremdsprache vergleichsweise einfache Texte verfassen. Dieses Phänomen erklären Schoonen, van Gelderen, Stoel et al. (2011, S. 171) als Ausdruck kognitiver Überforderung. Wenn ungeübte Schreibende viel Aufmerksamkeit für grundlegende Teilprozesse wie die Wortwahl oder das Lösen grammatischer Probleme benötigten, verbleibe ihnen nur wenig Aufmerksamkeit für inhaltliche, strukturelle und rhetorische Überlegungen.

Solche Überforderungssituationen können auch in Lernprozessen des akademischen Schreibens entstehen und Arbeits- und Lernprozesse behindern. Ein Ausweg besteht darin, Teilprobleme (vorläufig) auszuklammern, um die Anforderungen zu reduzieren. Wenn jedoch einzelne Teilanforderungen und/oder der Zeitdruck groß sind, kann das dazu führen, dass die zunächst vorläufig ausgeklammerten Teilprobleme unbearbeitet bleiben und/oder dass die Arbeitsergebnisse die Anforderungen nur unvollständig erfüllen (vgl. Praxisbeispiele).

4 Lösungsweg: Notwendigkeit der Routinenbildung

In dem skizzierten Erklärungsansatz ist die Routinenbildung das wesentliche Moment, das Fortschreiten in Kompetenzentwicklungsprozessen ermöglicht. Die notwendige Routinenbildung erfolgt durch wiederholtes problemlösendes Handeln (d. h. Üben; vgl. Weisberg 2012).

Im Schreibforschungsdiskurs steht dieser grundlegende kognitionspsychologische Zusammenhang außer Frage. Feilke weist bspw. auf die Bedeutung des „Schreibalters“ hin und definiert dieses als „praktische Schreiberfahrung und die Dauer der Auseinandersetzung mit den Normen einer literalen Kultur“ (Feilke 1996, S. 1181). Sowohl Ossner (2006) als auch im Anschluss Becker-Mrotzek und Schindler (2007) nutzen mit Bezug auf Mandl, Friedrich und Hron (1986) die Unterscheidung von „Deklarativem Wissen“, „Problem-Löse-Wissen“, „Prozeduralem Wissen“ (Routinen) und „Metakognition“ zur Modellierung von Lernthemen für den schulischen Deutschunterricht.

Mit Blick auf diese Überlegungen wäre zu erwarten, dass die sukzessive Routinenbildung für grundlegende Teilkompetenzen zu den vordringlichsten Ausbildungszielen innerhalb aller Schreibkompetenzförderprogramme gehört. Umso bemerkenswerter ist der Umstand, dass Routinenbildung als Zentralmoment von Kompetenzentwicklungsprozessen m. E. im Lehr-Lern-Betrieb des Hochschulbereiches kaum Beachtung findet und nur in wenigen Ausnahmen systematisch gefördert oder organisiert wird.

5 Rahmenbedingungen: Spezifika der akademischen Literalitätsdidaktiken

Im Hochschulbereich kommen zu den schulischen Lernthemen neue, spezifisch akademische Lernthemen. Die akademischen Lernthemen bestehen vor allem in veränderten und neuen domänen- und fachkulturspezifischen Anforderungen (u. a. alltägliche Wissenschaftssprache, Fachsprachen, fachliche Praktiken und Prozeduren, fachliche Textmuster, fachliche Konventionen, Adressatenorientierung).

Aufgrund der Domänenspezifika des Hochschulsystems werden akademische Schreibkompetenzerwerbsprozesse im Anschluss an Steinhoff (2007) und Pohl (2007) oft vor allem als Enkulturationsprozesse dargestellt. Auch Kruse (2010, S. 154 ff.) entwickelt seine vierstufige Modellierung vor dieser soziokulturellen Perspektive. Dabei stehen in aller Regel die für die Lernenden neuen Handlungen und Formen im Vordergrund und es gerät leicht aus dem Blick, dass in vielen Fällen grundlegende Teilkompetenzen und Formen, die in der Schule entwickelt werden sollten, noch nicht sicher voraussetzbar sind (vgl. Bremerich-Vos 2014) und unter Umständen eine Fortsetzung des Lernens und Übens grundlegender schulischer Schreibthemen notwendig ist (vgl. Kreppel & Birnstiel 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich erstens die Frage nach dem Vorwissen und den Kompetenzprofilen der Studienanfänger*innen und zweitens die Frage nach der Anschlussfähigkeit der „neuen“ akademischen Lernthemen an das bereits Vorhandene. Beide Fragen werden m. E. in den publizierten Lehrkonzepten der Hochschulschreibdidaktik nur wenig berücksichtigt.

Die fachkulturelle Spezifika der literalen Praktiken und Textmuster führte in den vergangenen Jahren zu einem neuen Ansatz in der deutschen Hochschulschreibdidaktik. Bei diesem Ansatz soll die Schreibdidaktik in die Fachlehre integriert werden, so dass die zu erlernenden literalen Praktiken in direkter Anwendung auf Fachinhalte erprobt und geübt werden können. Weisberg spricht in diesem Zusammenhang von der Förderung „literalen Fachkompetenzen“ (vgl. Weisberg 2017, S. 97). Als beispielhaft für diesen Ansatz können die beiden Bielefelder QPL-Projekte „richtig einsteigen.“ (Böhner, Cordes, Hedermann et al. 2016) und „Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz“ (Diesterbeck, Eschengerd, Junge et al. 2016) gelten.

6 Lösungsansätze: Explizite Förderung der Kompetenzentwicklung

Bis dato sind zur Lösung des Anwendungsproblems verschiedene vielversprechende Ansätze vorgestellt worden. Lahm (2016) empfiehlt Fachlehrenden, durch vermehrte Schreibenanlässe im Fachstudium das Fachlernen zu vertiefen und en passant die Schreibkompetenzentwicklung zu fördern. Solche schreibintensive Lehre könne zu Kulturen des Schreibens (bzw. des kompetenzfördernden Schreibens) innerhalb von Studiengängen und Fakultäten führen.

Breuer (2013), Weisberg (2016), Nadolny, Stiller und Weisberg (2018) und Rzehak und Kaimann (in diesem Band) beschreiben modulintegrierte schreibdidaktische Maßnahmen. Durch modulintegrierte Maßnahmen wird die Schreibkompetenzentwicklung der Studierenden in Lehrveranstaltungen gefördert, in denen die Studierenden schriftliche Übungs- oder Prüfungsaufgaben verfassen. Wenn in diesem Prozess zu nutzende Techniken und Bewertungskriterien expliziert werden, können sich die Arbeitsergebnisse und die Texte verbessern und der Arbeitsaufwand und die Korrekturlasten reduzieren.

Buschmeier und Kaduk (2016), Everke Buchanan und Meyer (2016), Graßmann (2016) und Weisberg (2016) beschreiben Ansätze zu studiengangspezifischen Schreibkompetenz-Lehrplänen. Solche Kompetenzlehrpläne könnten curricular verankert werden und Lehr-Lern-Bausteine verbindlich festlegen.

Harju und Werner (2019) richten umfassende zentrale Unterstützungsangebote für Lehrende und Studierende „fachnah“ aus. Solche fachnahen Angebote könnten zu engen, vertrauensvollen und dadurch mittelfristig stabilen Kooperationen zwischen Fakultäten und zentralen Einrichtungen führen.

Hirsch-Weber und Tangen (2019) präsentieren ein Programm fachübergreifender Schlüsselqualifikationskurse, das am Student Life Cycle ausgerichtet ist. Solche zentralen Förder- oder Backup-Programme könnten modular und aufbauend organisiert werden und eine systematische Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen ermöglichen.

Nadolny, Stöhr und Weisberg (2019) unterstreichen die Notwendigkeit einer „reflexiven Übungspraxis“ und schlagen eine gemeinschaftliche, kooperative, modulintegrierte und modulübergreifende Kompetenzförderung durch Einrichtung von spiralförmigen Kompetenzentwicklungspfaden in den Curricula der Studiengänge vor. Die reflexive Übungspraxis kann als Anwendungsschritt oder Erprobungsphase des „reflexiven Lernens“ konzeptioniert werden (vgl. bspw. Reis 2009, S.102 ff.). Übungspraxis und Kompetenzförderung sollten sich durch folgende notwendige Eigenschaften auszeichnen:

1. Handlungsanlässe zum individuellen Problemlösen, Reflektieren, Anpassen, Wiederholen, Verfeinern und Übertragen, um die Bildung von flexibel einsetzbaren Routinen für grundlegende Teilaktivitäten zu ermöglichen;
2. Staffelung der Lernthemen und der Anforderungen über den gesamten Studienverlauf, um Überforderung zu vermeiden, schrittweise aufbauende Lernprozesse zu ermöglichen und anfallende Korrekturlasten zu reduzieren;
3. Rückmeldungen zum Lernstand und zu günstigen nächsten Schritten, um Lernenden die Steuerung und Lehrenden die Begleitung und Förderung der individuellen Lernprozesse zu ermöglichen.

Um dabei die oben genannten spezifischen Aspekte der akademischen Literalitätsdidaktik zu berücksichtigen, könnten folgende unterstützende Maßnahmen erforderlich werden:

- offene, verfügbare Lehr-Lern-Angebote zu allen erwerbskritischen Lernthemen (darunter auch schulische Lernthemen), bspw. in realen und virtuellen Lernräumen (vgl. das Beispiel für reale Lernräume in Rzehak, Schröder & Böwingloh 2018) und auch auf digitalen Selbstlernplattformen (wie bspw. Studiport (RUB 2020));
- systematische Aufforderungen durch Lehrende zur Wiederholung von Lernthemen (bzw. Übungen und Kursen), Unterstützung bei Wiederholungen sowie Anregungen zur Übertragung und Anpassung von Lernthemen auf andere Anwendungsbereiche.

Als kritisches Moment im Ansatz von Nadolny, Stöhr und Weisberg könnte sich die Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrenden erweisen. Dieses Problem kann durch fest eingebundene, lokale Koordinator*innen gelöst werden, wenn diese die Einrichtung, Erhaltung und Weiterentwicklung der Kompetenzentwicklungspfade moderieren, organisieren und katalysieren.

7 Thesen

1. Das Anwendungsproblem ist ein substantielles Lehr-Lern-Problem der Hochschulschreibdidaktik: Es besteht – in unterschiedlicher Ausprägung – in allen Schreibkursen und modulintegrierten schreibdidaktischen Maßnahmen.
2. Das Anwendungsproblem lässt sich (in vielen Fällen) als Ausdruck kognitiver Überforderung durch konkurrierende Teilaufgaben erklären, für die keine hinreichend geübten Routinelösungen zur Verfügung stehen.
3. Die Lösung des Anwendungsproblems erfordert den Anschluss an individuelle Lernstände, eine systematische Staffelung der Lernthemen über den gesamten Studienverlauf, entwicklungsförderndes Feedback, offene Lehr-Lern-Angebote zu allen erwerbskritischen Lernthemen, Aufforderung zu und Unterstützung von Wiederholungen.

4. Zur Lösung des Anwendungsproblems ist die Integration von systematischen Kompetenzentwicklungspfaden bzw. modulübergreifenden Förderlinien in die Curricula der Studiengänge notwendig.
5. Die Einrichtung modulübergreifender Kompetenzentwicklungspfade kann über die Abstimmung von Lehr-Lern-Zielen, Lehr-Lern-Inhalten, Übungs- und Prüfungsaufgaben, Bewertungs- und Prüfungskriterien erfolgen.
6. Die Prozesse der Einrichtung, Erhaltung und Weiterentwicklung der modulübergreifenden Kompetenzentwicklungspfade kann durch fest eingebundene lokale Koordinator*innen organisiert, katalysiert, vermittelt und gesichert werden.
7. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationskurse werden weiterhin ergänzende Funktionen in den Gesamtcurricula der Hochschulen erfüllen, werden zukünftig aber zunehmend modular und aufbauend organisiert.
8. Die Position, Hochschullehre sei keine pädagogische, sondern eine ausschließlich epistemische Praxis, ist nicht mehr verantwortbar, da die Hochschulen unter diesem Paradigma in vielen Fällen ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen.

8 Diskussion

Die Diskussion der hier vorgestellten Überlegungen auf der Tagung „Schreiblehrkonzepte an Hochschulen: Fallstudien und Erfahrungsberichte aus der Lehre“ am 26. und 27.03.2020 am Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) der Universität Bielefeld machte einige Vorbehalte und eine zu erwartende Umsetzungsschwierigkeit deutlich.

Ein erster Vorbehalt macht die Individualität von Kompetenzerwerbsverläufen geltend. Erwerbsverläufe seien so unterschiedlich, dass kaum ein für alle Studierenden passendes Curriculum entwickelt werden könne. Dieser Einwand ist sehr grundsätzlich und stellt auch die Organisation anderer Ausbildungssysteme grundsätzlich in Frage. Bezogen auf den Hochschulbereich bleiben bei diesem Einwand zwei Aspekte außer Acht: 1. Curricula stellen keine unidirektionalen Treppen oder Ketten dar – sie können auch als Baukästen mit Bausteinen für fundamentale und aufbauende Kompetenzen verstanden werden und so individuelle Lernwege ermöglichen. 2. Viele Studierende organisieren m. E. ihre Studienverläufe selbst und entscheiden, welche Module sie in welcher Reihenfolge und in welchem Semester belegen.

Ein zweiter Vorbehalt betrifft die Rolle der Lehrenden. Viele Lehrende begriffen sich selbst vor allem als Forschende und Praktiker*innen ihres Fachs und sähen sich nicht als Pädagog*innen (vgl. Rhein 2019, S. 24). Die Funktion „Bildung durch Wissenschaft“ sei spezifisch für das Hochschulsystem und für die akademische Bildung; diese Funktion sei ein zentrales Moment des gesellschaftlichen Fortschritts und darum ein hohes Ideal. Dieser Einwand definiert Hochschullehre als wissenschaftliche Praxis und stellt sie der pädagogischen Praxis anderer Ausbildungssysteme gegenüber. Dadurch entstehen zwei Probleme: 1. Bei der Darstellung des Gegensatzes bleibt das Kontinuum zwischen den beiden Polen „Lehre als geteilte Wissenschaftspraxis“ und „Lehre als Anleitung zum beruflichen und/oder wissenschaftlichen Han-

deln-Können“ unberücksichtigt (und damit die Verteilung der individuellen Lehrpraktiken auf diesem Kontinuum). 2. Die Ablehnung der pädagogischen Anleitung und die Reduktion der Hochschullehre auf das Ermöglichen der individuellen Erkenntnisproduktion bestärken die Isolation der Forschenden und Lehrenden. Dadurch werden kollegiale Kooperationen behindert, die zum Lösen komplexer gemeinschaftlicher Lehr-Lern-Probleme notwendig sind.

Ein dritter Vorbehalt sieht eine Bedrohung der Freiheit der Lehre. Die lebendige, bunte Vielfalt sei ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Hochschullehre und dürfe nicht durch technokratisches Ausbildungsmanagement erstickt werden. Diesem Einwand ist nichts entgegenzusetzen. Die Freiheit der Lehre und die aus ihr hervorgehende Vielfalt der epistemischen Praxen sind ein hohes Gut. Doch keine von beiden ist bedroht, wenn Lehrende sich untereinander verständigen und freiwillige Kooperationen eingehen und pflegen, um gemeinsam komplexe Lehr-Lern-Probleme zu lösen, die alle betreffen. Eine Alternative zur Kooperation könnte darin bestehen, die Förderung von bestimmten Kompetenzen einzelnen, spezifisch ausgebildeten Lehrenden zu übertragen. Diese Möglichkeit erscheint aufgrund der Prinzipien der Aufgabenteilung und Spezialisierung effizient. Doch für die Vermittlung literaler Fachkompetenzen könnte sie sich als unzweckmäßig erweisen, da einzelne Lehrende die Vielfalt der Anforderungen und Möglichkeiten ihres Fachs nur unzureichend repräsentieren können. Außerdem ermöglicht die Übernahme von Lehranteilen in diesem Bereich Lehrenden, „ihre“ Prüfungskandidat*innen gemäß den eigenen Anforderungen auf ihre Prüfungen und Arbeitsgruppen vorzubereiten.

Als wesentliche Umsetzungsschwierigkeit wurde die Abstimmung der Lehrenden innerhalb ihrer Fachkollegien diskutiert. Die Abstimmung von konkreten Lehrthemen, Methoden, Materialien, Prüfungsformen, Anforderungen und Bewertungskriterien erfordere im Hochschulsystem von den beteiligten Lehrenden aufgrund der Freiheit der Lehre eine besonders hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Da die gemeinschaftliche Entwicklung und Abstimmung bspw. von Bewertungskriterien für alle Beteiligten mit der Investition von Arbeitszeit verbunden sei, sei die Ertragserwartung von zentraler Bedeutung. Wichtige Ertragserwartungen seien Erleichterungen der Arbeitsprozesse, Verbesserungen der Arbeitsergebnisse sowie Steigerungen von Ansehen und Reputation.

Zusammengefasst stellt dieser Beitrag mit dem Anwendungsproblem ein verbreitetes und bisher weitgehend ungelöstes Problem der Hochschullehre zur Diskussion. Trotz Akkreditierungsverfahren, Evaluationsprozessen und Qualitätsmanagement liegt im deutschen Hochschulsystem die Gesamtverantwortung für das Gelingen der Kompetenzentwicklungsprozesse vornehmlich bei den Lernenden. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungsziele und den Ausbildungsauftrag der Hochschulen stellt sich die Frage, ob nicht mehr beteiligte Fachlehrende – trotz aller Vorbehalte und zu erwartender Schwierigkeiten – einen Teil ihrer gemeinsamen Lehr-Lern-Probleme durch Zusammenarbeit lösen und damit mehr Verantwortung für die Lernprozesse ihrer Studierenden übernehmen wollen. Heyse (2014, S. 21) fordert die Übernahme einer „[e]videnzorientierte[n] Gesamtverantwortung“:

„Künftige Schul- und Hochschulpolitik benötigt ein höheres Niveau an Verantwortungskultur. Es muss gewährleistet werden, dass die Lernenden über den gesamten Lehr- und Lernprozess betrachtet werden und später der Wissens- und Handlungsfähigkeitserwerb eingeschätzt und zertifiziert werden kann, während des Prozesses Feedback gegeben und seitens der unterschiedlichen Fachlehrer gemeinsam über individuelle Lernschritte diskutiert werden kann. Dazu werden beauftragte Lehrende benötigt, die als Prozessmentoren die Kommunikation mit allen Fach-Lehrenden pflegen, Feedback einholen und selbst auch geben: gegenüber den Lernenden wie auch den Lehrenden.“ (Heyse 2014, S. 21)

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hg.), *Texte schreiben*, 7–26. Duisburg: Gilles & Franke.
- Böhner, M., Cordes, N., Hedermann, D., Hildebrand, T., Kaduk, S., Lahm, S., Langelahn, E., Neumann, F., Schliemann, O., Schlingmann, K., Strulik, T. & Witt, J. (2016). „richtig einsteigen.“ Mit literalen Kompetenzen an der Universität Bielefeld. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre*, 39–45. Hamburg: Universitätskolleg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Bremerich-Vos, A. (2014). Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja! *Didaktik Deutsch*, 40/2016, 9–12.
- Breuer, E. (2013). Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren. *Journal der Schreibberatung*, 1/2013, 77–86.
- Buschmeier, M., Kaduk, S. (2016). Germanistik denken – schreiben – verstehen. Von der schreiborientierten Einführung zum Curriculum. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2/2016, 195–207. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Diesterbeck, S., Eschengerd, A. B., Junge, B., Röding, D., Rzehak, K., Weisberg, J., Werner, F. & Wollschläger-Tigges, M. (2016). Fachbereichsspezifische Förderung von Informations- und Schreibkompetenzen an der Fachhochschule Bielefeld. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre*, 47–50. Hamburg: Universitätskolleg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Everke Buchanan, S. & Meyer, H. (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2/2016, 45–61. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. 2. Teilband, 1178–1191. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Graßmann, R. (2016). Ein schreibdidaktisches Konzept für Innenarchitekten. Einblick in eine Schreibwerkstatt der Hochschule Coburg. *Sprache für die Form*, Doppelausgabe Nr. 8 und 9. Verfügbar unter <http://www.designrhetorik.de/ein-schreibdidaktisches-konzept-fuer-innenarchitekten/#fnref-6624-3> (Zugriff am: 11.02.2020).

- Harju, B. & Werner, T. (2019). Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hg.), *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis*, 21–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Heyse, V. (2014). Einleitung. In V. Heyse (Hg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*, 11–25. Münster u. a.: Waxmann.
- Hirsch-Weber, A. & Tangen, D. M. (2019). Informations- und Schreibkompetenzen in allen Studienphasen am Karlsruher Institut für Technologie – KIT Bibliothek und Schreiblabor des House of Competence. In W. Sühl-Strohmer & L. Tschander (Hg.), *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*, 234–250. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1/2008, 1–26.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (Zugriff am: 11.02.2020).
- Kreppel, L. & Birnstiel, H. (2016). Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule. In A. Feldmaier & A. Eichstaedt (Hg.), *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern*, 255–270. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Kruse, O. (2010). *Lesen und Schreiben*. Konstanz: UVK (UTB).
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hg.), *Schriftsprachlichkeit*, 37–73. Düsseldorf: Schwann.
- Mandl, H., Friedrich, H. & Hron, A. (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann & A. Knapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, 143–187. Weinheim: Beltz.
- Nadolny, A., Stiller, W. P. & Weisberg, J. (2018). Versuchsberichte schreiben üben. Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In R. Graßmann (Hg.), *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften*, 115–124. Göttingen: Cuvillier.
- Nadolny, A., Stöhr, M. & Weisberg, J. (2019). Lernen über Modulgrenzen hinweg. Fachliche Schreibkompetenz in MINT-Fächern systematisch weiterentwickeln. In B. Meissner, C. Walter, B. Zinger, J. Haubner & F. Waldherr (Hg.), *Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern*, 119–127. Nürnberg: TH Nürnberg. Verfügbar unter https://diz-bayern.de/images/cwattachments/491_f1d8d1209f6ebde9058713d97ebf9d29.pdf (Zugriff am: 11.02.2020).
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21/2006, 5–19.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Reis, O. (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, 100–120. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen. Eine Skizze. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, 23–40. Wiesbaden: Springer VS.
- RUB – Ruhr-Universität Bochum (2020). *Studiport*. Verfügbar unter <https://www.studiport.de/> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Rzehak, K., Schröder, M. & Böwngloh, B. (2018). Lernräume zum Schreiben und Präsentieren: ein offenes Format für die Beratung. In D. Krüger & N. Westerholt (Hg.), *Individualisierung von Studienverläufen. Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre*. Tagungsband zur Tagung Studienverläufe individualisieren, vom 14. bis 15.02.2018, 94–97. Krefeld: HS Niederrhein.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. & de Glopper, K. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, 11/2011, 31–79.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Weisberg, J. (2012). IF Routine THEN Fluss ELSE Problem. Einige Überlegungen zu Routinen in Schreibprozessen. In H. Feilke & K. Lehnen (Hg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 155–193. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Weisberg, J. (2016). Modulintegrierte Schreibdidaktik am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld – Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In R. Graßmann & M. Lichtlein (Hg.), *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur und Technikwissenschaften*, 72–95. Coburg: Aumann.
- Weisberg, J. (2017). Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik. *Journal der Schreibberatung*, 2/2017, 95–101.

Autor

Jan Weisberg arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover und leitet dort die Schreibwerkstatt. Kontakt: jan.weisberg@hs-hannover.de