

Ulrike Waltenberg

Wissenschaftlich schreiben lernen integriert in die Vermittlung von Verwaltungskompetenzen - Ein Praxisprojekt

Zusammenfassung

Die Bachelorthesis stellt für Studierende in den dualen Studiengängen der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW häufig eine sehr große Herausforderung dar, auf die sie durch ihr Studium nicht immer optimal vorbereitet sind, weil die Anlässe zur eigenständigen Textproduktion fehlen. Der vorliegende Artikel beschreibt ein Lehrprojekt, in dem es darum ging, Studierende im Rahmen fachlicher Lehrveranstaltungen beim Aufbau von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen. Schreiben wurde dabei in der Fachlehre gezielt als Lernmedium eingesetzt, um es darüber auch zum Lerngegenstand machen zu können.

Schlüsselwörter

Wissenschaftliches Schreiben; Schreibintensive Lehre; Schreibkompetenz; Schreibaufträge

1 Projektidee und Projektkontext

Die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (FHöV) bildet u.a. den Verwaltungsnachwuchs für die Laufbahn des gehobenen Dienstes in staatlichen und kommunalen Verwaltungen aus. Diese Bachelor-Studiengänge werden als duale Studiengänge angeboten: Theoriephasen an der Hochschule wechseln sich mit Praxisphasen in der Ausbildungsbehörde ab. Die Studierenden werden in den juristischen und betriebswirtschaftlichen Studiengängen auf vielfältige Einsatzmöglichkeiten in der Verwaltung vorbereitet. Die überwiegende Zahl von ihnen wird später als Beamtinnen und Beamte tätig sein. Ein solches Studium vermittelt notwendigerweise ein Höchstmaß an praxisbezogenen Kompetenzen. Dies verdeutlicht § 9 Abs. 1 der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung für die Laufbahnen des gehobenen allgemeinen Verwaltungsdienstes (Bachelor) des Landes Nordrhein-Westfalen (VAPgDBA): „Die Ausbildung soll die Studierenden (...) durch die Vermittlung von grundlegendem Fachwissen, Methodenkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zur Berufsfähigkeit führen.“ Gleichzeitig handelt es sich um ein Bachelorstudium und damit um ein wissenschaftliches Studium, welches mit einer Bachelorthesis endet, „mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 3).

Erfahrungen der Autorin als Dozentin an der FHöV haben gezeigt, dass die Studierenden mit der Abfassung eines wissenschaftlichen Textes im Rahmen der Bachelorthesis häufig überfordert sind. Der Betreuungsaufwand für die Dozentinnen und Dozenten ist sehr hoch und trotzdem bewegen sich die Ausarbeitungen am Ende häufig noch auf einem nicht befriedigenden wissenschaftlichen Niveau. Dabei scheinen diese Beobachtungen nicht nur speziell für die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung zu gelten, sondern ein allgemein beobachtbares Phänomen im Zuge der Bologna-Reformen zu sein (Kühl, 2014; Pohl, 2011).

Wenn die Studierenden als Abiturientinnen und Abiturienten an die Hochschule kommen, dann verfügen sie über Schreibfähigkeiten, „die für die besonderen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens in der Regel nicht ausreichen“ (Pohl, 2007, S. 3). Die Studien von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) legen sogar nahe, dass „sich die Schreibfähigkeiten erst während des Studiums zu einer voll entfalteten wissenschaftlichen Schreibkompetenz entwickeln – und mehr noch: dass sie sich erst in diesen speziellen akademischen Schreibkontexten derart entwickeln können“ (Pohl 2007, S. 3).

Schreibdidaktikerinnen und -didaktiker sind sich nun einig, dass man Schreiben nur über Schreiben lernen kann (Lahm, 2016; Everke Buchanan & Meyer, 2016). Die Bachelor-Studiengänge an der FHöV bieten allerdings insgesamt wenig formalisierte Anlässe zur eigenständigen Textproduktion für Studierende. Diese Aussage gilt vor allem für Anlässe, das wissenschaftliche Schreiben zu üben. So gibt es laut aktuell gültigen Studienordnungen für die verwaltungswissenschaftlichen Studiengänge im Studienabschnitt 1 (1. Studienjahr) keinen einzigen formalisierten Anlass, eine wissenschaftliche Arbeit zu erstellen. Im Studienabschnitt 2 (1. Studienjahr) wird dann eine juristische Hausarbeit erforderlich, bevor im 2. Studienjahr ein Projektbericht erstellt werden muss. Mehr an für alle verbind-

licher Vorbereitung im wissenschaftlichen Schreiben erhalten die Studierenden nicht, bevor sie mit dem Abfassen eines Exposés für ihre Bachelorthesis beginnen.

Wenn es also keine formalisierten Anlässe gibt, so steht es doch jedem Dozenten und jeder Dozentin frei, zumindest informelle Anlässe für Studierende zu schaffen, eigene Texte zu produzieren. So entstand die Idee zu einem Projekt, in dem durch gezielte Schreibaufträge im Rahmen der Fachlehre versucht werden sollte, die Studierenden beim Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen.

Schreibkompetenz ganz allgemein soll hier mit Fix (2005, S. 118) verstanden werden als „die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches Welt- und Fachwissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen, in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (...) Schreibfunktion (...) gerecht wird“. Schreibkompetenz ist dabei aber kein einheitliches Konstrukt, sondern orientiert sich immer an einer Funktion und damit an einem theoretischen Bezugsrahmen und dem Kontext (Kruse & Chitez, 2014, S. 122). Schreiben ist somit niemals eine „One-Size-fits-all-Kompetenz“ (Lahm, 2016, S. 24). Verschiedene Kontexte verlangen unterschiedliche Arten von Schreiben. Als theoretischer Bezugsrahmen für die Erfassung und Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz wird dabei auf das Modell von Pohl aus dem Jahr 2011 (Abbildung 1) Bezug genommen.

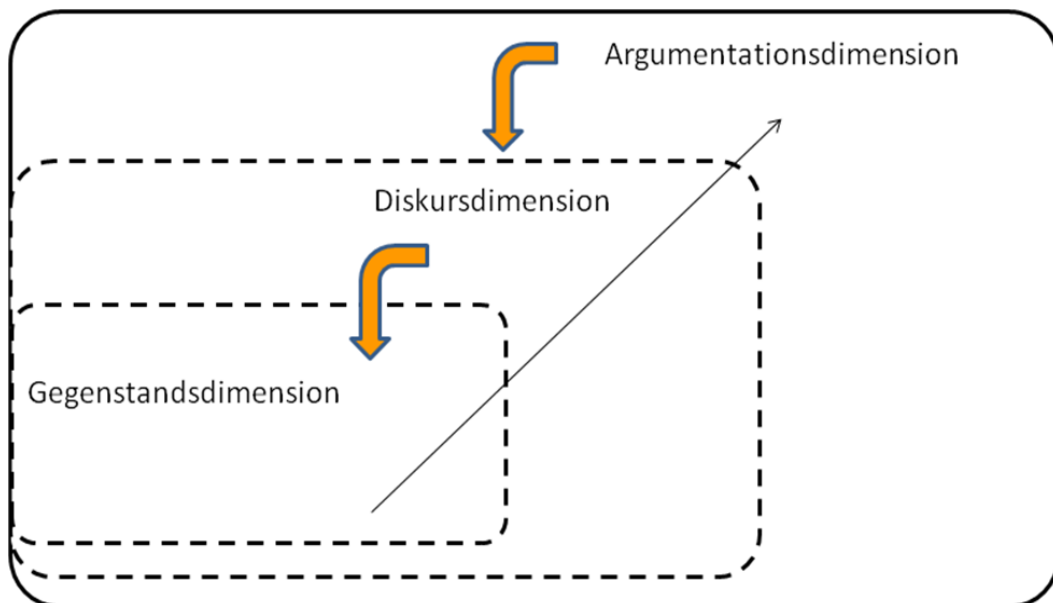


Abb. 1: Die Ontogenese wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Pohl (2011, S. 8)

Dieses Modell zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz geht davon aus, dass sich Studierende am Anfang ihrer Schreibpraxis auf der so genannten Gegenstandsdimension befinden. Hier beschreiben Studierende z.B. Thesen eines Autors als Fakten bzw. listen Fakten ohne Einordnung und Kommentierung auf (Pohl, 2011). In der darauf folgenden Dimension, der Diskursdimension „erkennen (die Studierenden) divergierende Positionen, geben sie als solche wieder und setzen sich mit ihnen argumentativ auseinander“ (Pohl, 2011, S. 8). Erst daran schließt sich die von Pohl so bezeichnete Argumentati-

onsdimension an, in der die Studierenden einen Text argumentativ auf eine Konklusion hin ausrichten können und über einen Fundus wissenschaftssprachlicher Formulierungen verfügen (ebd.).

2 Projektziel

Die Studierenden sollten am Ende einer fachlichen Lehrveranstaltung „Verwaltungsmanagement und Organisation“ eine Weiterentwicklung ihrer Metakompetenz „wissenschaftliche Schreibkompetenz“ verzeichnen können. Es war angestrebt, dass es ihnen mindestens gelingen sollte, auf der Diskursdimension (Pohl, 2011) zu schreiben. D.h., die Studierenden erkennen divergierende Positionen und setzen sich mit Ihnen intellektuell auseinander. Sie haben das reine gegenstandsbezogene, rein beschreibende Schreiben überwunden. Die Argumentationsdimension war noch nicht erklärtes Ziel des Lehrprojekts, würde aber im Einzelfall ggf. von einigen Studierenden bereits erreicht werden. Es wurde erwartet, dass es den Studierenden dann im 4. Studienabschnitt (3. Studienjahr) leichter fallen sollte, eine Seminararbeit zu erstellen und auch auf das Abfassen der Bachelorthesis sollte sich das veränderte Veranstaltungskonzept positiv auswirken. Ähnliche Projekte, wie das von Banzer, Zwingenberger und von Brocke (2010) deuten darauf hin, dass diese Erwartungen realistisch sind.

Bezogen auf die Systematik der verbreiteten Lernzieltaxonomien (Anderson & Krathwohl, 2001) wurde eine Verbesserung der Schreibkompetenzen im Bereich mindestens Analyse, ggf. aber auch Beurteilen und (Er)schaffen angestrebt. Am Ende des 3. Studienabschnitts schreiben die Studierenden eine Klausur im Modul Verwaltungsmanagement. Auch wenn im Rahmen der Klausur nicht das wissenschaftliche Schreiben gefragt ist, werden dort auch Kompetenzen mindestens im Lernzielbereich Transfer (Anwendung/Analyse) abgefragt, teilweise auch im Bereich Problemlösung/Beurteilung. Es wurde daher erwartet, dass den Studierenden nach Absolvieren des Lernprojekts auch diese Aspekte der Klausur leichter fallen sollten, als es in der Vergangenheit der Fall war.

3 Didaktisches Konzept

Wie oben dargestellt, lässt sich Schreiben nur über das (Selber-)Schreiben lernen und über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Text (Kühl, 2014). Wenn also eine Entwicklung der Schreibkompetenz angestrebt wird, so ist dies nach Maßgabe der einschlägigen Literatur (Lahm, 2016) nur möglich über die immer wiederkehrende Aufgabe, eigene Texte zu erstellen und anhand der Produktion und Überarbeitung eigener Texte zu wachsen.

In der Fachlehre ist das Schreiben als solches gleichzeitig Lerngegenstand und auch Lernmedium (Pohl & Steinhoff, 2010; Lahm, 2016). Es geht also nicht nur darum, wissenschaftliches Schreiben zu lernen, sondern auch und gerade um den Erwerb fachlicher Kompetenzen. Deswegen ist neben dem Schreibprozess auch die Auseinandersetzung mit dem fertigen bzw. noch zu optimierenden Text entscheidend dafür, ob die Studie-

renden einen Lernerfolg durch die Produktion von Texten haben können (Berning, 2011, S. 2; Beucke, Kiene & Dieterich, 2016; Lahm, 2016, S. 16).

Das didaktische Konzept für den vorliegenden Lehrversuch orientiert sich damit an dem Konzept der schreibintensiven Lehre, wie es auf den Seiten der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt (Technische Universität Darmstadt, o.J.) dargestellt wird:

Schreibintensiv lehren (und lernen) bedeutet, das Schreiben in den Fachwissenschaften als Vehikel für Lernprozesse bei den Studierenden zu nutzen. Dabei wird neben der Vermittlung von Fachinhalten und -methoden das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden bewusst und explizit als erkenntnisgewinnendes und erkenntnisverarbeitendes Instrument verstanden und in der Lehre eingesetzt.

Hieraus abgeleitet und auf die Möglichkeiten der Lehre in den Verwaltungswissenschaften angepasst, wurde das folgende Konzept:

1. Einsatz von elaborierten und auch von informellen, explorativen oder kreativen Schreibaufträgen
2. Texterstellung und Textteilen durch Peer-Feedback und Rückmeldungen durch die Dozentin
3. Überarbeitung der erstellten Texte

3.1 Rolle der Schreibaufträge

Schreibaufträge in der schreibintensiven Lehre werden als „Expert Insider Prose“ (Bean, 2011, zitiert nach Lahm, 2016, S. 17) vermittelt, d.h. „Lehrende explizieren den Bezug zum Denken und Handeln im Fach oder in einem Berufsfeld“ (Deutsche Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2017). Damit Studierende solche Schreibaufträge gerne bearbeiten und daraus doppelten Lernerfolg ziehen, müssen solche Aufträge motivierend für die Studierenden sein. Motiviert werden die Studierenden u.a. durch Praxisnähe, durch interessante Aufgaben und genau erkennbaren Anforderungsbezug (Wiemer, 2014; Lahm, 2016, S. 16). Die Studierenden im vorliegenden Projekt haben sich bewusst für einen dualen Studiengang entschieden und erwarten bereits in der theoretischen Ausbildung möglichst viele Bezüge zu ihrer späteren Berufspraxis. Daher ist es sinnvoll, die Schreibaufträge nicht zu allgemein zu halten, sondern situativ zu gestalten und konkret auf das Erleben und die (spätere) Berufspraxis hin zu orientieren.

Anders als beispielsweise bei Banzer et al. (2010) handelt es sich im vorliegenden Fall um Schreibaufträge im Rahmen von fachbezogenen Lehrveranstaltungen, in denen es inhaltlich nicht um Schreiben oder wissenschaftliches Arbeiten geht, sondern um den Erwerb von Fachkompetenzen. In der Umsetzung stellt es daher eine besondere Herausforderung dar, diese Schreibaufträge so in die Lehre einzubauen, dass sie nicht (nur) um ihrer selbst willen eingesetzt werden, d. h. zur Förderung der Schreibkompetenz, sondern auch im Kontext der Wiederholung von Stoff, eigenständigen Erarbeitung von Stoff oder Reflexion über vermittelte Inhalte. Die Schreibaufträge und die erstellten Texte sollten also die Funktionen des Lernmediums und des Lerngegenstands gleichermaßen erfüllen (Pohl & Steinhoff, 2010).

Solche Schreibaufträge werden im vorliegenden Lehrversuch zum einen eingesetzt, um elaboriertes Schreiben (Ortner, 2006, zitiert nach Lahm, 2016, S. 38 f.) herauszufordern, also „das Schreiben von Langtexten in Fach- und Wissenschaftssprache“ (Lahm, 2016, S. 38 f.). Es wird angenommen, dass an der Bearbeitung solcher Schreibaufträge besonders gut der Fortschritt hin zur Diskurs- bzw. Argumentationsdimension des Schreibens festgestellt werden kann (s. Abschnitt 1).

Kombiniert wird der Einsatz von Schreibaufträgen zum elaborierten Schreiben mit so genannten Spontanschreibmethoden oder informell-explorativen Texten (Lahm, 2016). Hierbei handelt es sich um ein ganzes „Set“ eher niedrigschwelliger Schreibaufträge, die sich locker in die Veranstaltung einbauen lassen. Studierende sind mit dieser Form des Schreibens häufig bereits aus der Schule vertraut. Ggf. vorhandenen Widerständen von Studierenden gegenüber komplexeren Schreibaufträgen lässt sich begegnen, indem man sie mit solchen kleinen, „unauffälligen“ Schreibaufträgen an das stetige (Auf-)Schreiben heranhöhrt.

3.2 Rückmeldung auf studentische Texte

In Anlehnung an Elbow (2000) stellt Lahm (2016, S. 125) verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit studentischen Texten dar. Zumeist sind es die Lehrenden, die die Texte der Studierenden zur Kenntnis nehmen, ggf. Feedback geben bzw. beurteilen. Es ist aber ebenso möglich und, je nach Zielsetzung, sinnvoll, dass Studierende Texte nur für sich alleine produzieren oder diese mit anderen teilen. Dies kann mit Feedback und anschließender Überarbeitung geschehen oder auch der Anregung einer Diskussion dienen. Im vorliegenden Projekt werden im Rahmen der Lehrveranstaltung die Schreibaufträge ergänzt durch Phasen des qualitativen Feedbacks durch die Dozentin, das zur Überarbeitung der eigenen Texte anregen soll. Besonderes Augenmerk wurde aber zusätzlich auf das so genannte Peer-Feedback gelegt, also auf das Teilen von Texten (Lahm, 2016, S. 125). Nicht alle Texte müssen der Dozentin/dem Dozenten bekannt gemacht werden, für die Studierenden neu und anregend ist die Textproduktion füreinander bzw. der Austausch von Texten untereinander.

Das hier angewandte Vorgehen orientiert sich dabei an dem von Banzer et al. im Jahr 2010 entwickelten Ansatz für schreibintensive Seminare (Abbildung 2).

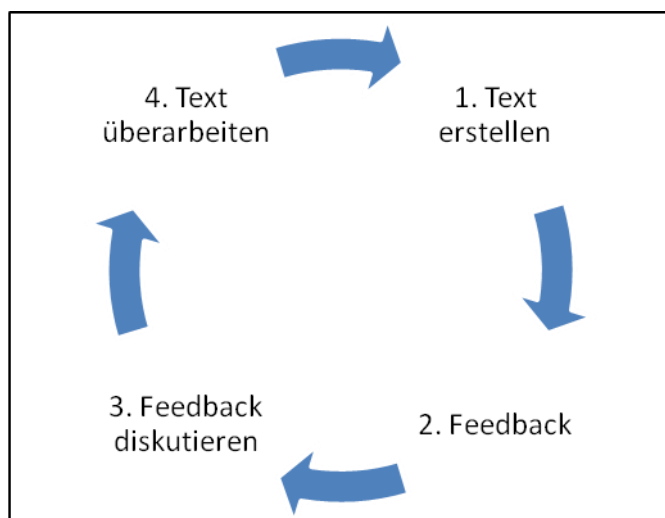


Abb. 2: Peerfeedbackmodell für ein schreibintensives Seminar nach Banzer et al. (2010)

3.3 Rolle des angeleiteten Selbststudiums

Das Selbststudium der Studierenden nimmt – nicht zuletzt seit den Bologna-Reformen - in den angesprochenen Bachelor-Studiengänge der FHÖV eine bedeutende Position ein (Busse & Nimtz, S. 2 f.). Den Begriff des Selbststudiums wollen wir hier im Sinne von Landwehr & Müller (2008, S. 17) und in der Terminologie der FHÖV als angeleitetes Selbststudium verstehen (Busse & Nimtz, 2010, S. 4):

Die Lehrenden erteilen den Studierenden einen Lern- und Arbeitsauftrag, der i.d.R. direkt mit den curricular festgelegten Zielen und Inhalten eines Moduls im Zusammenhang steht. Bei der Realisierung des Auftrags werden die Studierenden ggf. durch die Lehrenden unterstützt; die Ergebnisse werden überprüft und besprochen.

Auch für den vorliegenden Lehrversuch wurden auf das Selbststudium und seine Möglichkeiten zurückgegriffen, um die Studierenden zur eigenständigen Textproduktion, vor allem von elaborierten Texten, anzuregen. Die Texterstellung wurde hierbei durch die Methode der Textanalyse (Busse & Nimtz, 2010, S. 42 ff.) initiiert, mit der sich die Studierenden einen für sie neuen Themenbereich selbständig erarbeiten und über die Auseinandersetzung mit einem (Lehrbuch-)Text und einem Schreibauftrag selbst in den Schreibprozess einsteigen.

Kombiniert wurde dieses Vorgehen mit Möglichkeiten des E-Learnings, die mit der Lernplattform ILIAS an der FHÖV zur Verfügung stehen. Anders als noch von Banzer et al. 2010 (S. 19) kritisiert, bieten E-Learning-Plattformen wie ILIAS heute hervorragende Möglichkeiten, Phasen des Selbststudiums in Kombination mit Peer-Feedback-Elementen zu realisieren.

Die Schreibaufträge zum angeleiteten Selbststudium sind nach denselben Prinzipien aufgebaut, wie unter 2.1 dargestellt, und beinhalten jeweils die folgenden Elemente:

1. Formulieren des Arbeitsauftrags als „Übung“ in ILIAS mit fest definiertem Abgabedatum, geschütztem Bereich zum Hochladen der eigenen Ausarbeitung und Möglichkeiten bzw. Notwendigkeit zum Peer-Feedback
2. Selbständiges Lesen eines relevanten Lehrbuchkapitels
3. Schriftliches Beantworten von Wissens-, Anwendungs- und Bewertungsfragen zu dem Gelesenen
4. Hochladen des Textes in ILIAS im Rahmen der vorher definierten Übung
5. Durchführen von Peer-Feedback zu zwei Ausarbeitungen von Studienkolleginnen/-kollegen, die ILIAS automatisch und anonym zuordnet.
6. Anschließend in einer Präsenzlehrveranstaltung Diskussion des Feedbacks und Textüberarbeitung

3.4 Überarbeitung der Texte

Abschließendes und wichtiges Element des Konzepts ist die tatsächlich stattfindende Überarbeitung der eigenen Texte. Gerade, wenn Textproduktion in der Fachlehre stattfindet, wird diesem Aspekt häufig zu wenig Beachtung geschenkt. Für den Lernerfolg, sowohl inhaltlich als auch bezogen auf den Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz, ist dieser Schritt aber von großer Bedeutung und muss ausreichend Raum in der Lehrveranstaltung erhalten (Lahm, 2016, S. 157 ff.).

4 Umsetzung

Zielgruppe des Projekts waren die Bachelor-Studierenden der verwaltungswissenschaftlichen Studiengänge am Studienort Dortmund der Abteilung Gelsenkirchen des Einstellungsjahrgangs 2016 an der FHÖV. Im 2. Studienabschnitt des ersten Studienjahres wurde das Projekt im Rahmen der Lehrveranstaltung *Verwaltungsmanagement und Organisation* durchgeführt. Die Veranstaltung umfasste vier Lehrveranstaltungsstunden wöchentlich über einen Zeitraum von Anfang Januar bis Ende Mai 2017. Durchgeführt wurde das Projekt parallel in drei Kursen des Bachelor-Studiengangs kommunaler Verwaltungsdienst und in einem Kurs des Bachelor-Studiengangs staatlicher Verwaltungsdienst.

Vorbereitet wurde das Projekt bei drei der vier Kurse im 1. Studienabschnitt Ende 2016 im Fach „Einführung in die öffentliche Betriebswirtschaftslehre“.

4.1 Diagnose der Ausgangssituation

Um am Ende des Studienabschnitts eine Aussage treffen zu können, ob sich die wissenschaftliche Schreibkompetenz tatsächlich verändert haben würde, sollte vor Beginn des Projekts die Ausgangssituation bei den Studierenden erhoben werden. Bereits im 1. Studienabschnitt lehrte die Dozentin in den drei kommunalen Verwaltungskursen und hatte hier Gelegenheit zu erfassen, wie es um die Schreibkompetenzen der Studierenden

zu Beginn des Studiums bestellt war. Eine analoge Erfassung der Ausgangssituation in dem staatlichen Kurs war leider nicht möglich.

Zur Diagnose der Ausgangssituation hatte die Dozentin im Herbst 2016 einen elaborierten Schreibauftrag als Selbststudiumsaufgabe gestellt (Abbildung 3), der die Lektüre eines Lehrbuchtextes voraussetzte.

- 1) Es ist politischer Wille der Stadt E. (NRW), das städtische Fußballstadion auszubauen, um es letztendlich wirtschaftlicher betreiben zu können. Es soll in der nächsten Ratssitzung geklärt werden, welche der folgenden drei Organisationsformen für dieses ehrgeizige Projekt geeignet ist: Regiebetrieb, Eigenbetrieb, GmbH
 - a) Sie sind damit beauftragt, am Anfang der Ratssitzung die drei Organisationsformen mit ihren entscheidenden Merkmalen vorzustellen. Sie wissen vom Bürgermeister, dass der Rat einen besonderen Wert auf die Darstellung folgender Aspekte legt: Einflussmöglichkeiten auf die Organisation durch den Rat, Erfassung in der kommunalen Bilanz, Kapitalanforderungen/Finanzierung, Haftung. Bereiten Sie Ihre Präsentation schriftlich vor.
 - b) Nennen Sie bitte noch mindestens fünf weitere Merkmale, an denen sich Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei den o.g. drei Organisationsformen herausarbeiten lassen.
 - c) Der Bürgermeister bittet Sie um Ihre Meinung zu dem Thema: Welche Organisationsform würden Sie aus welchen Gründen empfehlen? Formulieren Sie Ihre Antwort.
- 2) Recherchieren Sie in Ihrer Heimatkommune oder in Dortmund städtische Eigenbetriebe, Zweckverbände, Regiebetriebe. Findet sich in diesen Kommunen auch eine Anstalt öffentlichen Rechts? Listen Sie die entsprechenden Organisationen auf.
- 3) Nachdem Sie sich ausführlich mit den Inhalten des oben angegebenen Kapitels auseinandergesetzt haben: Was ist Ihnen unklar geblieben? Wozu wüssten Sie gerne mehr? Bitte notieren Sie Ihre Überlegungen.

Abb. 3: Selbststudienaufgabe zur Diagnose der Ausgangssituation im Herbst 2016.

Diese obligatorische Aufgabe wurde von über 95 % der Studierenden der drei Kurse bearbeitet, so dass am Ende Texte von 78 Studierenden vorlagen. Jede und jeder erhielt ein individuelles Feedback von der Dozentin. Die Lektüre der Ausarbeitungen zur Aufgabe 1c) zeigte der Dozentin deutlich, dass es rund 50 % der Studierenden, wie angenommen, noch nicht gelang, sich kritisch mit Texten auseinanderzusetzen und eigene begründete Bewertungen zu formulieren. Es handelte sich hier zwar nicht um einen wissenschaftlichen Text im engeren Sinne, den die Studierenden produzieren sollten, aber bereits diese Textprobe unterstützte die Grundannahme von Pohl (2007), dass Studierende zu Beginn ihres Studiums noch nicht über die ausreichende Schreibfähigkeiten verfügen bzw. überhaupt verfügen können (s. Abschnitt 1). Eine weitergehende Diagnose der Schreibkompetenzen zu Beginn des Projekts war der Dozentin – nicht zuletzt aus Zeitgründen – nicht

möglich, so dass diese erste Einschätzung als Ausgangspunkt für das Projekt ausreichen musste.

4.2 Die Schreibaufträge

Als Beispiel für einen informell-explorativen Text sei auf eine Aufgabe aus der 1. Lehrveranstaltungsstunde verwiesen. Nachdem die Dozentin den Studierenden einen Überblick über Inhalte, Kompetenzziele und Erwartungen an die kommenden Monate gegeben hatte, erhielten die Studierenden den aus Abbildung 4 ersichtlichen Arbeitsauftrag.

Free-Writing:

Sie haben jetzt fünf Minuten Zeit. Benutzen Sie diese Zeit bitte, um spontan und möglichst ohne abzusetzen, Ihre Gedanken zu einer oder mehreren der folgenden Fragen zu Papier zu bringen:

Welche Fragen tauchen gerade in meinem Kopf auf?
Was interessiert mich?
Was befürchte ich?
Was hoffe und erwarte ich?

Abb. 4: Beispiel für einen informell-explorativen Schreibauftrag

Im Anschluss an die Schreibphase wurden im Plenum die entstandenen Wünsche, Befürchtungen etc. besprochen und thematische Schwerpunkte für die kommenden Monate abgeleitet.

Für die Kombination von Textproduktion und Überarbeitung sei hier (Abbildung 5) ein Schreibauftrag aus der dritten Veranstaltungswoche angeführt, in dem die Textproduktion vorrangig der Wiederholung und Verfestigung dienen sollte (Textproduktion als Lernmedium), die Studierenden aber „nebenbei“ aufgefordert wurden, zu analysieren und zu beurteilen (Textproduktion als Lerngegenstand).

Phase 1:
Stellen Sie die Kernelemente des Ansatzes der Bürgerkommune dar und erörtern Sie mögliche Probleme und Grenzen des Ansatzes. *Zeitraumen: 20 Min.*

Phase 2:
Tauschen Sie mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn die produzierten Texte aus und diskutieren Sie:
- Was ist gleich/anders dargestellt? Warum?
- Was fiel leicht/schwer?
- Welche Fragen bleiben?
Ergänzen Sie ggf. Ihren eigenen Text um Aspekte aus der Diskussion bzw. dem Text Ihrer Kollegin/Ihres Kollegen. *Zeitraumen: 15 Min.*

Abb. 5: Beispiel für einen elaborierten Schreibauftrag

Als Beispiel für einen Arbeitsauftrag, der sich an dem späteren Berufsbild orientiert und daher als besonders motivierend einzustufen ist, soll der der Abbildung 6 zu entnehmende Schreibauftrag zu verstehen sein. Dieser wurde Anfang März 2017 in den genannten Kursen eingesetzt und anschließend ergänzt durch eine tatsächliche Durchführung der fiktiven Besprechung und Diskussion der Ergebnisse. Diese Art von Schreibaufträgen wird vor allem in Wiederholungsphasen genutzt, um den doppelten Effekt der Optimierung der Metakompetenz und der Verfestigung des Gelernten zu erreichen.

Übung zu den Merkmalen motivierender Arbeit nach Hackman & Oldham (1976)

Sie sind Abteilungsleiterin/Abteilungsleiter im Jugendamt – Bereich Kindertagesstätten. In dieser Tätigkeit sind Sie verantwortlich für Verwaltungspersonal und Erzieherinnen und Erzieher. Auf einer Fortbildung haben Sie einen Vortrag zu den Merkmalen motivierender Arbeit nach Hackman & Oldham gehört.

Zurück am Arbeitsplatz möchten Sie Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Führungskräfte und Beschäftigte) über diesen Ansatz informieren und gemeinsam mit ihnen überlegen, welche Veränderungen bei Ihnen im Haus getroffen werden müssen, um diesem Ansatz besser gerecht zu werden. Sie nehmen sich 30 Min. Zeit, um diese Teamsitzung vorzubereiten. Beantworten Sie dazu bitte die folgenden Fragen schriftlich:

1. Welches sind die Merkmale motivierender Arbeit und wie lassen sie sich kurz beschreiben?
2. Welche Möglichkeiten gäbe es im Jugendamt (rein fiktiv!!!), um diesen Merkmalen besser als heute gerecht zu werden?
3. Welche Grenzen/Probleme dieses Ansatzes in der modernen Arbeitswelt erkennen Sie?

Abb. 6: Beispiel für einen praxisnahen, motivierenden Schreibauftrag

4.3 Das Peer-Feedback im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums

Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden zwei Selbststudienaufträge eingesetzt, die nach dem im Abschnitt 3.3 dargestellten Konzept durchgeführt wurden. In beiden Fällen ging es um die komplett selbständige Erarbeitung und Auseinandersetzung mit fachlichen Themen, die nicht bereits vorher in der Präsenzveranstaltung angesprochen worden waren. Die Studierenden gaben sich (anonym) gegenseitig Feedback auf ihre schriftlichen Ausarbeitungen anhand vorher definierter Kriterien. Im Anschluss erhielten die Studierenden Zeit in der Lehrveranstaltung, ihre Texte nach den Rückmeldungen der Peers und nach der Besprechung in der Lehrveranstaltung zu überarbeiten.

5 Auswertung und Diskussion

Als Teil einer formativen Evaluation befragte die Dozentin die Studierenden nach einigen Wochen Projektlaufzeit informell im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu ihren Erfahrungen mit dem häufigen Schreiben. Deutlichstes Ergebnis dieser Befragung war, wie auch Banzer et al. (2010, S. 19) berichten, dass der verstärkte Einsatz von Schreibaufgaben von den Studierenden zunächst als sehr ungewohnt und auch anstrengend angesehen wurde. Die Dozentin konnte jedoch keine Widerstände bei der Umsetzung beobachten. Die Studierenden setzten sich ernsthaft mit den gestellten Aufgaben auseinander. Im Feedback zum ersten Schreibauftrag zum Thema „Bürgerkommune“ äußerten die Studierenden, dass sie die Methode sehr geschätzt hätten als eine intensivere Auseinandersetzung und effektive Wiederholung des Themas. Kritisch wurde angemerkt, die Aufgabe sei vom zeitlichen Umfang eher knapp bemessen gewesen und müsste zu Hause durch weitere Ausarbeitungen ergänzt werden, um als Lernunterlage für die Klausur zu dienen. Dieses Feedback zeigt: „Der zu erwerbende Lehrinhalt ist besonders für die Studierenden primär nicht mit einer Verbesserung der Schreibfähigkeit, sondern mit der Vermittlung von Fachwissen assoziiert“ (Banzer et al., 2010, S. 19). Aus Sicht der Dozentin ist diese Verquickung so lange akzeptabel, wie eine Verbesserung der Schreibfähigkeit für die Studierenden quasi nebenbei dennoch erreicht wird.

Bzgl. des formulierten Projektziels im engeren Sinne fallen die Ergebnisse (noch) etwas verhalten aus. Es war angestrebt worden, dass die Studierenden am Ende der Lernveranstaltung mindestens auf der Diskusebene (Pohl, 2011) schreiben können sollten. Der Zeitraum der Veranstaltung von Januar bis Mai 2017 hat jedoch noch nicht ausgereicht, um hier quantifizierbare oder gar signifikante Verbesserungen bei den Studierenden zu diagnostizieren. Die Dozentin hat eine erste Diagnose versucht, indem sie die Ausarbeitung zum zweiten Selbststudiumsauftrag aus dem Mai 2017 nach Merkmalen der jeweiligen Kompetenzebenen wissenschaftlichen Schreibens hin inhaltsanalytisch ausgewertet hat. Vielen der Studierenden fiel eine argumentatorische Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text und eine Beurteilung dessen noch immer erkennbar schwer. Eine deutliche Veränderung zu den Ergebnissen aus dem Herbst 2016 war noch nicht zu erkennen.

Hier bedarf es sicher eines längeren Zeitraums, um dann z.B. in der im Januar 2018 anstehenden Klausur konkrete Ergebnisse beobachten zu können. Die Dozentin hat daher für die im September 2017 folgende Lehrveranstaltung „Personalmanagement“ das skizzierte Konzept schreibintensiver Lehre weiterentwickelt und wird es weiter umsetzen. Basis dieser Weiterentwicklung waren und sind persönliche Eindrücke der Dozentin und Ergebnisse aus informellen Rückmeldungen von Studierenden.

Zum einen wurde deutlich, dass die Überarbeitung der selbst erstellten Texte für die Studierenden eine sehr große Herausforderung darstellte, der sie sich ohne zusätzliche Anleitung nicht gewachsen fühlen. Lahm (2016, S. 157 ff.) setzt sich mit diesem Thema ebenfalls intensiv auseinander und empfiehlt, Überarbeitung anzuleiten und zu trainieren. Dieser Aspekt wird bei der nächsten bzw. weitergehenden Durchführung des Konzepts stärker Berücksichtigung finden. Allerdings muss dann auch immer noch im Blick behalten werden, dass es eine Veranstaltung ist, in der es vor allem um den Erwerb fachlicher Inhalte geht und der Lerngegenstand „wissenschaftlich Schreiben“ nicht die fachlichen Lerngegenstände verdrängen darf.

Bislang im Konzept unberücksichtigt, ist die Rolle des Lesens im Kontext wissenschaftlicher Textproduktion. „Für die wissenschaftliche Textproduktion unabdingbar ist die Fähigkeit, komplexe Texte lesen, verstehen und weiterverarbeiten zu können“ (Everke Buchanan & Meyer (2016, S. 50). Bislang hat die Autorin vor allem Lehrbuchtexte eingesetzt. Zu einem Zeitpunkt sollten die Studierenden aber auch einen wissenschaftlichen Aufsatz lesen und zusammenfassen. Diese Aufgabe stellte die Studierenden des ersten Studienjahres vor erkennbar größere Schwierigkeiten. Es wäre also zu überlegen, ob das Thema Textarbeit explizit in dem Konzept verankert werden könnte.

6 Fazit

Schreiben scheint eine selbstverständliche Kompetenz zu sein, über die man verfügt, wenn man die Schule verlassen hat. Immer wieder wird jedoch bemängelt, dass die Studierenden heute beim Eintritt ins Studium nicht mehr bzw. noch nicht über diese Kompetenz verfügen. Die Rahmenbedingungen der Lehre und auch das Selbstverständnis vieler Dozentinnen und Dozenten lassen es, mit der zentral gestellten Klausur im Hinterkopf, nur selten zu, sich dieser Problematik zu widmen und neben der Fachlehre auch noch Schreibkompetenzen als Metakompetenzen zu vermitteln.

Nach intensiver Beschäftigung mit dem Thema stellt sich nicht die Frage, ob Dozentinnen/Dozenten darauf hinwirken sollten, die Schreibleistungen ihrer Studierenden zu verbessern. Es geht vielmehr darum, wie dies im Hinblick auf die erwarteten Schreibleistungen in den unterschiedlichsten Facetten und Fächern optimal erreicht werden kann.

Das vorliegende Lehrprojekt zeigt, dass es möglich ist, sich dieser Thematik anzunehmen, ohne in hohem Maße Veranstaltungszeit zu „verschwenden“. Die Erfahrungen aus dem Projekt unterstreichen ganz praktisch die Aussagen von Swantje Lahm (2016, S. 12):

Schreiben ist ein wunderbares Instrument, um wirksam zu lehren, weil es keine Kompetenz ist, die *zusätzlich* zu den Inhalten vermittelt werden muss. Es ist so sehr Teil dessen, was die professionelle Praxis eines Fachs ausmacht, dass Studierende ein Fach im Schreiben und durch Schreiben lernen können.

Dabei ist es aus den dargestellten Gründen leider zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht möglich, ein abschließendes Urteil über den Erfolg des Vorhabens abzugeben. Die oben dargestellte Diskussion macht aber deutlich, dass wir uns mit diesem didaktischen Konzept auf einem guten Weg befinden, Studierenden mehr Schreibkompetenz zu vermitteln. Und ganz nebenbei halten wir es dabei mit Niklas Luhmann, der sagt: „Ohne zu schreiben kann man nicht denken, jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise“ (Luhmann 1992, S. 53, zitiert nach Kühl, 2014).

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Banzer, R., Zwingenberger, A. & von Brocke, C. (2010). Schreibintensive Seminare – Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben. *Das Hochschulwesen*, 1, 13-20.
- Berning, J. (Hrsg.) (2011). *Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster: LIT.
- Beucke, J., Kiehne, B. & Dieterich, R. (2016). Das Peer-Review-Verfahren in der Lehrveranstaltung: Entwicklung selbstwirksamer Schreibkompetenz bei Studierenden. *die hochschullehre*, online unter www.hochschullehre.org. Abgerufen am 10.5.2017.
- Busse, B. & Nimtz, H. (2010). *Methodik des Selbststudiums: eine praxisorientierte Systematisierung*. Gelsenkirchen: Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW.
- Deutsche Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2017), *Schreibdidaktik und Schreibberatung*. Online unter: www.schreibdidaktik.de/index.php/schreibdidaktik-und-schreibberatung. Abgerufen am 8.6.2017.
- Everke Buchanan, S. & Meyer, H. (2016). Wissenschaftlich schreiben lernen – integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2, 45-61. Online unter: www.zfhe.at. Abgerufen am 17.5.2017.
- Fix, M. (2005). Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In H. Rösch (Hrsg.). *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (S. 111-124). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.). *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 107-126). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Kühl, S. (2014). *Die publikationsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen: Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess*. Working Papers, 3. Universität Bielefeld.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgabe für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf. Abgerufen am 2.6.2017.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: hep.
- Lehnen, K. & Schindler, K. (2010). Berufliches Schreiben als Lernmedium und –gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In T. Pohl & Steinhoff (Hrsg.). *Textformen als Lernformen* (233-265). Duisburg: Gilles & Francke.
- Limburg, A. (2014). Probleme für Imitationslernen – Unterschiede sprachlicher Muster und organisatorischer Strukturen in wirtschaftswissenschaftlichen Journal-Artikeln und studentischen Arbeiten. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. Online unter: www.zeitschrift-schreiben.eu/2014/#limburg. Abgerufen am 3.2.2017.

- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich schreiben – Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 5, 2-11.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & Steinhoff (Hrsg.). *Textformen als Lernformen* (S. 6-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Technische Universität Darmstadt (o.J.). *Was ist schreibintensiv lehren (und lernen)?* online unter: http://www.einfachlehren.tu-darmstadt.de/themen-sammlung/details_2048.de.jsp. Abgerufen am 8.6.2017.
- Wiemer, M. (2014). Gute Praxis in der Lehre – Studierende beim Lernen begleiten. *Duz Magazin*, 6. Online unter: www.duz.de/duz-magazin/2014/06/studierende-beim-lernen-begleiten/362. Abgerufen am 24.11.2016.

Autorin

Ulrike Waltenberg. Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Standort Dortmund;
Email: ulrike.waltenberg@fhoev.nrw.de



Zitiervorschlag:

Waltenberg, U. (2017). Wissenschaftlich schreiben lernen integriert in die Vermittlung von Verwaltungskompetenzen - Ein Praxisprojekt. *die hochschullehre*, online unter: www.hochschullehre.org