

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 Schreibangebote 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 habe<sup>1</sup>, 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.

<sup>1</sup> 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 Seminarede 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 Seminarede 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): *Forschendes 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./Szcyrba, 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/i31/31/02001.htm](http://chronicle.com/free/v49/i31/31/02001.htm) (Aufruf am 20.7.2008).

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken Drs. 5459/02. Online: [www.wissenschaftsrat.de/texte5459-02.pdf](http://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](mailto: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](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22