

Das Schreibentwicklungsportfolio – Durch formatives Feedback zu akademischen Schreibfertigkeiten

Anke Wischgoll und Res Mezger

Zusammenfassung Studierende im Studium stehen zu Studienbeginn der Herausforderung gegenüber, notwendige, aber überwiegend nicht ausgebildete akademische Schreibfertigkeiten erwerben zu müssen. Der Beitrag behandelt die Anforderungen des akademischen Schreibens im Studium an einer Pädagogischen Hochschule und unterbreitet Möglichkeiten, wie Studierende unter Einsatz von formativem Feedback akademische Schreibfertigkeiten erwerben können. Konkret wird ein Instrument, das Schreibentwicklungsportfolio, vorgestellt. Das Schreibentwicklungsportfolio kann als ein implizites Schreibcurriculum angewendet werden kann.

Schlagwörter akademisches Schreiben – formatives Feedback – Implementierung an Hochschulen

The «Writing Development Portfolio» – Promoting academic writing skills through formative feedback

Abstract At the beginning of their studies, undergraduate student teachers face the challenge of having to acquire necessary but often insufficiently developed academic writing skills. This paper discusses the requirements of academic writing in undergraduate study programmes at universities of teacher education and suggests ways in which student teachers can acquire academic writing skills through the use of formative feedback. Against this background, it introduces one specific tool: the so-called «Writing Development Portfolio». The «Writing Development Portfolio» can be applied as an implicit writing curriculum.

Keywords academic writing – formative feedback – implementation in higher education

1 Akademisches Schreiben an Pädagogischen Hochschulen

Studienanfängerinnen und Studienanfänger stehen vor der Herausforderung, die in der Schulzeit erworbenen Fertigkeiten zur Produktion von Texten entsprechend den Anforderungen des Schreibens an der Pädagogischen Hochschule weiterzuentwickeln. International belegen Studien eine deutliche Lücke zwischen erforderlichen und tat-

sächlichen akademischen Schreibfertigkeiten¹; dies gilt auch im deutschsprachigen Raum (Boscolo, Arfé & Quarisa, 2007; Decker, 2016; Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Kellogg & Raulerson, 2007; MacArthur, Philippakos & Ianetta, 2015; Steinhoff, 2007; Wischgoll, 2016). Während die Texte von Studienanfängerinnen und Studienanfängern durch einen eher journalistischen Schreibstil geprägt sind (Steinhoff, 2007), erfordert das Verfassen einer Abschlussarbeit einen objektiven und durch Quellen begründeten Argumentationsstil (Schindler, 2017). Dazu müssen die Studierenden während ihres Studiums eine Entwicklung durchlaufen, um verschiedene akademische Schreibfertigkeiten zu erwerben. Es zählt zum Ausbildungsauftrag der Hochschulen, den Studierenden mit ihren unterschiedlich ausgeprägten Voraussetzungen und Studieneinrichtungen akademische Schreibfertigkeiten zu vermitteln.

Die Umsetzung dieses Ausbildungsauftrags steht unter ungünstigen Bedingungen, wenn den beurteilenden Dozierenden für die Anleitung zum Erwerb akademischer Schreibfertigkeiten nur begrenzt Ressourcen zur Verfügung stehen. Im deutschsprachigen Raum bieten hochschuleigene Schreibzentren – ausgelagert aus den fachspezifischen Studiengängen – Unterstützung mit zahlreichen Programmen an, die von eng geführten Lehrangeboten bis zu autonomen Schreibgruppen variieren (Girgensohn, 2013; Lahm, 2016a). Allerdings werden Schreibzentren – sofern überhaupt vorhanden – mit ihrem Angebot nur von einigen der Studierenden in Anspruch genommen. Die im Studium eingeforderte Schreibpraxis allein führt zu keiner Verbesserung der akademischen Schreibfertigkeit (Johnstone, Ashbaugh & Warfield, 2002). Daher gibt es einen ausgewiesenen Bedarf, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre akademischen Schreibfertigkeiten zu entwickeln.

Wir stellen in diesem Beitrag dar, wie Studierende bei der Bearbeitung der komplexen Aufgabe des akademischen Schreibens – der Produktion eines akademischen Texts ausgehend von verschiedenen Quellen – unterstützt werden können. Formatives Feedback – definiert als angebotene Informationen, die Studierende dabei unterstützen sollen, den nächsten Entwicklungsschritt (hier: beim Erwerb ihrer akademischen Schreibfertigkeiten) zu nehmen – stellt eine geeignete Methode dar, um den Herausforderungen der Heterogenität der Studierenden, der Studiengänge und der Schreibaufgaben begegnen zu können. Formatives Feedback kann die Selbstregulation fördern und die Studierenden dazu herausfordern, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

¹ Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff «Schreibfertigkeiten» in Abgrenzung zur Schreibkompetenz, die als komplexes Konstrukt gilt (Becker-Mrotzek, 2014). Wir bilden mit unserem Instrument, das wir in Abschnitt 4 einführen werden, einzelne Fertigkeiten ab, die dazu beitragen können, über eine Entwicklungs- und Praxisphase Schreibkompetenz zu erwerben. Wir benennen die Kriterien als «Fertigkeiten», da wir davon ausgehen, dass diese durch Anleitung und Praxis erworben werden können. Dabei lehnen wir uns an die Bezeichnungen «skills» und «activities» in der englischsprachigen Literatur an (z.B. Graham & Perin, 2007). Dabei verstehen wir das akademische Schreiben als fachübergreifende und allgemeingültige Fertigkeit im Gegensatz zum wissenschaftlichen Schreiben, das durch die Traditionen der jeweiligen Fachgemeinschaft spezifiziert ist (Gruber & Huemer, 2016; Russell & Cortes, 2012).

Formatives Feedback wirkt durch einen regelmässigen, an das aktuelle Bedürfnis angepassten Einsatz (Graham, Harris & Hebert, 2011; Sturm, 2014). Wir stellen ausgehend von der Analyse aktueller Programme zur Förderung akademischer Schreibfertigkeiten ein Instrument – das Schreibentwicklungsportfolio – vor, das auf dem Ansatz des formativen Feedbacks Studierende während ihres Studiums beim Erwerb der akademischen Schreibfertigkeiten unterstützen kann.

2 Forschungsstand

2.1 Phasen der Schreibentwicklung

Der Erwerb von Schreibfertigkeiten ist eine Entwicklungsaufgabe, die einen Zeitraum von zehn Jahren deutlich übersteigen kann (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008). In einem allgemein gehaltenen Modell der Entwicklung von Schreibfertigkeiten reiht Kellogg (2008) die Phasen «knowledge telling», «knowledge transforming» und «knowledge crafting» aneinander. Während der Schulzeit erwerben die Schülerinnen und Schüler Schreibfertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, aus der Erinnerung abgerufene Ideen zu verschriftlichen. Diese Phase wird als «knowledge telling» bezeichnet und ist grundlegend. Die Aufgabe der Lehrperson liegt dabei in der Unterstützung des Automatisierungsprozesses grundlegender Schreibfertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik. Darauf aufbauend verfassen Schülerinnen und Schüler in der Phase des «knowledge transforming» Texte, in denen sie Informationen transportieren. Die Schülerinnen und Schüler stehen in einer Interaktion zwischen Quellentexten und produziertem Text, in dem sie Repräsentationen des eigenen Wissens (weiter)entwickeln. Die Lehrperson unterstützt hierbei zum Beispiel durch die Vermittlung von Genrewissen und kann die Anwendung geeigneter Strategien wie derjenigen zur Informationsselektion und Kontrolle fördern. Die anschliessende Phase des «knowledge crafting», des Schreibens auf der Stufe von Expertinnen und Experten, wird ausserhalb der Schule durchlaufen. Sie zeichnet sich zusätzlich durch den Perspektivenwechsel aus, den die Autorin oder der Autor eingehen muss, um einen Text situations- und adressatengerecht formulieren zu können. Dabei sind dreierlei Facetten zu berücksichtigen: 1) Ideen, die im Text transportiert werden sollen, 2) Quellen, auf die der Text Bezug nimmt, und 3) Verständnis des geschriebenen Texts, das die Leserinnen und Leser generieren (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008). In der Umsetzung müssen Schreibende auf dieser Stufe folglich die aus der Verarbeitung von Quellentexten konstruierte eigene Wissensrepräsentation mit der antizipierten möglichen Wissensrepräsentation der Lesenden in Balance bringen. Diese komplexe Aufgabe erfordert somit auch die Kenntnis der Erwartungshaltung der Leserinnen und Leser, die nach Thema und «Veröffentlichungsportal» variieren kann. Studienanfängerinnen und Studienanfänger finden sich oftmals auf sich allein gestellt im Hochschulbetrieb wieder. Informationen dazu, wie sie den verschiedenen Facetten gerecht werden können, sind für die Studierenden oftmals nur schwer zu finden und in den einzelnen Hochschulen verschiedenartig gere-

gelt. Vereinzelt finden sich Angebote, die Studierende in der Phase des «knowledge crafting» unterstützen (vgl. Abschnitt 3).

2.2 Schreibenanlässe im Studium an Pädagogischen Hochschulen

Schreibenanlässe im Studium an Pädagogischen Hochschulen entsprechen häufig einem Aufgabentyp, der in der Forschungsliteratur als «hybride Aufgabe» bezeichnet wird, zu der auch das Verarbeiten von Quellen zählt (Sturm & Weder, 2016). Unter hybriden Aufgaben versteht man das Generieren eines eigenen Texts durch Transformation von verschiedenen Quellen unter Berücksichtigung der Perspektive der Leserinnen und Leser (Spivey & King, 1989). Die Komplexität der hybriden Aufgaben verlangt von den Studierenden selbstregulative Fertigkeiten, wenn bei der Konstruktion von Bedeutung in einem wissenschaftlichen Fachtext Lese- und Schreibaktivitäten ineinandergreifen (Spivey, 1990). Um hybride Aufgaben umzusetzen, werden in rekursiven Schleifen Phasen von Planung und Zielsetzung, Durchführung und Beobachtung, Auswertung und Anpassung durchlaufen (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Die dafür erforderlichen selbstregulativen Fertigkeiten müssen die Studierenden im Lauf des Studiums erwerben (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Unterstützend kann dabei formatives Feedback sein, das Dozierende den Studierenden in diesem Prozess geben (Clark, 2012; Wischgoll, 2017).

2.3 Formatives und summatives Feedback zu studentischen Schreibprodukten

Dozierende können Studierenden in Form von summativem oder formativem Feedback eine Rückmeldung zur Ausprägung ihrer akademischen Schreibfertigkeiten geben. *Summatives Feedback* gibt in Form einer Bewertung mit Referenzgruppenbezug am Ende einer definierten Lerneinheit über den gemessenen Lernstand Auskunft. Das summative Feedback kann als holistische, für einzelne Aspekte aber auch als analytische Leistungsbewertung stattfinden. Diese Art der Bewertung ist am Endprodukt ausgerichtet und findet Einsatz bei lehrzentrierter Wissensvermittlung (Shavelson et al., 2008). Im Studium erhalten Studierende das summative Feedback nach Abschluss des Schreibprozesses in Form der Bewertung. Die Bewertung ordnet die Leistung relativ zur Leistungsgruppe der Studierenden ein und wird oftmals mit einer qualitativen Rückmeldung gegeben. Daraus können die Studierenden die Begründung der Bewertung herauslesen, jedoch enthalten diese Bewertungen meist keine ausreichend informativen weiteren Hinweise zur Verbesserung von Handlungsoptionen.

Formatives Feedback hingegen ist prozessorientiert. Da es Informationen über den aktuellen Wissens- und Fertigungsstand ausweist, eignet es sich, um Studierende im Erwerb von Fertigkeiten, die der Bewältigung komplexer Problemaufgaben dienen, bei der Entwicklung wirksam zu unterstützen (Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007) – wie beim Erwerb akademischer Schreibfertigkeiten. Aus diesen Informationen können Handlungsoptionen abgeleitet werden, die Studierende darin unterstützen, sich dem angestrebten und erwünschten Wissens- und Fertigungsstand anzunähern

(Hattie & Timperley, 2007). Formatives Feedback gibt Hinweise darauf, wie die Lücke zwischen dem aktuellen und dem anvisierten Stand des Schreibprodukts geschlossen werden kann. Es unterstützt dadurch den Erwerb der Fertigkeit des Beobachtens und Regulierens des eigenen Schreibprozesses, deren Bedeutsamkeit bereits Hayes und Flower (1980) betonten. Durch formatives Feedback können Studierende dazu angehalten werden, angemessene Handlungsoptionen abzuleiten und anzuwenden. Dies trägt wiederum dazu bei, dass sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, zu Urheberinnen und Urhebern ihrer Schreibprodukte werden und insbesondere ihre selbstregulativen Fertigkeiten stärken.

2.4 Inszenierung von formativem Feedback bei studentischen Schreibprodukten

Ein wirksamer Einsatz von formativem Feedback braucht eine durchdachte Inszenierung. Dabei ist der Ansatz der «deliberate practice» – des bewussten und gezielten Übens – vielversprechend. Der Ansatz baut auf zwei Kernpraktiken auf: dem Üben in kürzeren Intervallen und dem zeitnahen und informativen Feedback (Kellogg & Rau-lerson, 2007). Feedback ist besonders wirksam, wenn es nach einem ersten Entwurf mit Informationen, die dem Verständnis Studierender angemessen sind, zur Umsetzung gegeben wird (Kellogg & Whiteford, 2009). Gerade Studierende, die mit dem akademischen Schreiben beginnen, profitieren stark von einem informativen Feedback (Wischgoll, 2017). Werden allerdings summatives (= Note) und formatives (= Hilfestellung) Feedback zum gleichen Zeitpunkt gegeben, fokussieren sich die Studierenden auf die Note und nicht auf die Hilfestellung, die zur Verbesserung der Aufgabe und zur Entwicklung ihrer akademischen Schreibfertigkeit beitragen kann. Die positive Wirkung des formativen Feedbacks geht verloren (Butler, 1987).

Im Lauf des Studiums durchlaufen die Studierenden wiederholt Schreibphasen, in denen sie wissenschaftliche Texte verfassen. Dies bietet Gelegenheit, den Erwerb akademischer Schreibfertigkeit iterativ mit formativem Feedback zu fördern. Das formative Feedback kann die Entwicklung der akademischen Schreibfertigkeit fördern, denn es regt zur aktiven und kriteriengeleiteten Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprozess an (Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2017). In unserem Instrument, das wir in Abschnitt 4 einführen werden, fokussieren wir auf fachübergreifende Kategorien. Die Kategorien und Kriterien des Instruments wurden aus der Hochschulpraxis entwickelt und nach Einschätzung von Expertinnen und Experten aus verschiedenen Fachbereichen entsprechend den Anforderungen des akademischen Schreibens in ihrem Feld festgelegt. Ein Überblick ist in Tabelle 1 dargestellt (vgl. auch Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3).

Tabelle 1: Überblick über Kategorien und Kriterien des Schreibentwicklungsportfolios

Kategorie	Kriterium
Fragestellung	Eingrenzung des Themas Begründung der Fragestellung
Darstellung der Inhalte	Umsetzung (Relevanz, Logik der Darstellung) Umgang mit Quellen (inhaltliche Korrektheit, Verlässlichkeit, Integration, Funktionalität)
Weiteres	Standardsprache Angemessene Fachbegriffe Zitation Rechtschreibung und Grammatik

3 Bisherige Umsetzungen der Förderung akademischer Schreibfertigkeiten mit Fokus auf das Studium an Pädagogischen Hochschulen

Die meisten Studiengänge kennen kein eigentliches Schreibcurriculum. Traditionellerweise sind es einzelne Lehrveranstaltungen sowie die schriftlichen Arbeiten, in deren Kontext die Vermittlung des akademischen Schreibens Thema werden kann (Pohl, 2007). Individuelle Unterstützung bieten die in Abschnitt 1 bereits erwähnten Schreibberatungsangebote. Neuere Ansätze sind eigentliche Schreibprogramme, von denen wir hier beispielhaft einige vorstellen.

Die traditionelle Vermittlung des akademischen Schreibens im Rahmen von Lehrveranstaltungen und schriftlichen Arbeiten erfolgt meist implizit, da fachliche oder andere überfachliche Inhalte im Vordergrund stehen. Die in vielen Studiengängen existierenden obligatorischen Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten für Studienanfängerinnen und Studienanfänger bilden eine wichtige Basis für den beginnenden Erwerbsprozess, aber nicht mehr. Insgesamt wird das Potenzial der Lehrveranstaltungen für den Erwerb des akademischen Schreibens nicht ausgeschöpft, was sich auch in der geringen Anzahl Publikationen zeigt, die das Schreiben in Lehrveranstaltungen thematisieren (z.B. Lahm, 2016b). Teilweise in direkter Verbindung zu den Lehrveranstaltungen stehen die schriftlichen Arbeiten. Die didaktische Absicht der klassischen Seminararbeit ist die fachliche Auseinandersetzung mit einer Frage, einem Problem in einem Fach bzw. einer Domäne im Sinne von «knowledge crafting». Darauf ist die übliche Betreuung/Begleitung durch Dozierende ausgerichtet. Hingegen wird die Tatsache, dass die Seminararbeit auch ein Lernanlass für den Erwerb des akademischen Schreibens als fachübergreifende, allgemeingültige und grundlegende Fertigkeit ist, wenig genutzt.

Im Rahmen von Schreibberatungen sind Rückmeldungen prozessorientiert und haben einen formativen Charakter (Bräuer, 1998). Die Angebote werden, wie in Abschnitt 1

bereits erwähnt, nur von jenem Teil der Studierenden genutzt, die insbesondere selbst-reguliert nach Unterstützung suchen. Scherer, Sennewald, Golombek und Klingsieck (2018) zeigen am Beispiel der Universität Frankfurt am Main zudem auf, dass die Studierenden, die eine Schreibberatung besuchen, im Durchschnitt kurz vor Abschluss ihres Bachelorstudiums stehen und somit dieses Angebot erst relativ spät im Studium nutzen.

An verschiedenen Hochschulen gibt es Bestrebungen, dem Erwerb des akademischen Schreibens durch spezifische Schreibprogramme Aufmerksamkeit zu schenken. In der Schweiz unterstützt der als Online-Lernumgebung konzipierte «Thesis Writer» der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Studierende beim Verfassen von Abschlussarbeiten, indem er sie entlang eines linear dargestellten Schreibprozesses durch diverse Anleitungen führt (Kruse & Rapp, 2018). Die Pädagogische Hochschule FHNW nutzt eine Schreibkompetenzabklärung, die Studienanfängerinnen und Studienanfängern ein erstes formatives Feedback zu ihrem wissenschaftlichen Schreiben gibt. Dabei wird das Verarbeiten von Quellen fokussiert. Die Schreibkompetenzabklärung wird komplett online durchgeführt und verbindet die Fremd- mit der Selbstbeurteilung, um die Studierenden für die Anforderungen an das akademische Schreiben zu sensibilisieren (Sturm & Mezger, 2016). Die Studierenden können anschliessend in Schreibkursen ihre akademischen Schreibfertigkeiten vertiefen.

Das niederländisch-belgische LIFT-Projekt (2015–2020) (Vandermeulen, van den Broek, Van Steendam & Rijlaarsdam, 2020) hatte zum Ziel, eine wissenschaftlich fundierte Lernmethode zum Verarbeiten von Quellen zu entwickeln. Dazu wurde als prozessorientiertes Feedback die Technik des Keystroke-Logging eingesetzt, um die Selbstregulation der Schreibenden zu aktivieren. Auf der Online-Plattform «De Schrijfmachine», einem Produkt des LIFT-Projekts, werden wissenschaftlich erprobte Werkzeuge angeboten (www.academischschrijven.nl). Das Tool soll Studierende darin stärken, mit mehr Motivation, Selbstvertrauen und Ausdauer bessere wissenschaftliche Texte zu schreiben. Dabei wird unter anderem auf prozessorientiertes Feedback und Vergleichsmöglichkeiten mit standardisierten Referenztexten zurückgegriffen.

In Deutschland wurde im Rahmen des auf Lehramtsstudierende ausgerichteten Projekts «AkaText» ein didaktisches Förderkonzept entwickelt. Dieses fokussiert auf kontextuell passende Formulierungen, die benötigt werden, um an einem wissenschaftlichen Diskurs schreibend partizipieren zu können. Damit das Förderkonzept leicht und unkompliziert in Seminare eingebaut werden kann, umfasst es nur eine Seminarsitzung (Decker & Siebert-Ott, 2019). Für österreichische Lehramtsstudierende wurde das Instrument «Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz» entwickelt (Knappik, 2013), das auf der Basis einer vorliegenden Arbeit Auskunft über die verschiedenen akademischen Schreibfertigkeiten gibt. Für die Diagnose stehen den Dozierenden sieben Diagnosebögen zu unterschiedlichen Teilbereichen zur Verfügung. Diese beziehen sich auf ein Kompetenzmodell mit den drei Teilbereichen «Reflexive

Professionalisierung», «Textorganisation» und «Sprachliche Korrektheit». Zusätzlich zur Diagnose halten Dozierende in einem zweiten Schritt fest, was bereits vorhanden ist und was noch geübt werden muss. Für Letzteres steht eine Sammlung mit schreibdidaktischen Übungen zu den einzelnen Teilkompetenzen zur Verfügung, die in einem dritten Schritt passend ausgewählt werden können.

Die angeführten Schreibprogramme haben gemeinsam, dass sie sich auf die Selbstregulation der Studierenden abstützen und primär für eine einmalige Nutzung konzipiert sind. Unbeantwortet lassen die meisten Programme jedoch die konkrete Implementation in die Studiengänge im Sinn einer kontinuierlichen Unterstützungsmassnahme und die entsprechende Ressourcierung (z.B. Personal, Zeit, Material). Im Folgenden stellen wir das Schreibentwicklungsportfolio vor, dessen Grundkonzeption gewisse Ähnlichkeiten mit dem oben erwähnten, eher komplexen Instrument von Knappik (2013) aufweist, das zudem schreibberaterische Qualifikationen bei den Dozierenden voraussetzen scheint. Die besondere Stärke des Schreibentwicklungsportfolios liegt in den beiden folgenden Punkten: Erstens dient das Instrument einer kontinuierlichen formativen Begleitung der Studierenden. Zweitens ist das Instrument für einen einfachen, ressourcenschonenden und wiederkehrenden Einsatz ausgelegt.

4 Schreibentwicklungsportfolio

Aus dem dargestellten Forschungsstand und der Übersicht über aktuelle Unterstützungstools leiten wir eine Empfehlung für die Unterstützung Studierender beim Erwerb akademischer Schreibfertigkeiten im Studium ab: das *Schreibentwicklungsportfolio*. Das Schreibentwicklungsportfolio soll die Übernahme der Verantwortung für den Erwerb akademischer Schreibfertigkeiten und der Urheberschaft für das Schreibprodukt fördern, indem es in einem iterativen Prozess formatives Feedback gibt, Selbstregulation aktiviert und Entwicklung dokumentiert. Unsere Auslegeordnung zeigt, dass sich insbesondere die schriftlichen Arbeiten, als regelmässig im Studium vorkommende Lerngelegenheiten für das akademische Schreiben, dafür anbieten. Das Schreibentwicklungsportfolio kann sie explizit nutzen und begleitet den Erwerbsprozess einer Studentin oder eines Studenten während des ganzen Studiums bis zur Abschlussarbeit. Der Prototyp des Schreibentwicklungsportfolios ist fertig entwickelt und kann mit einer gängigen Portfoliosoftware umgesetzt werden.

4.1 Aufbau des Schreibentwicklungsportfolios

Das Schreibentwicklungsportfolio (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3) ersetzt die übliche summative Beurteilung nicht, sondern ist unabhängig von dieser zu installieren, um eine wirksame Unterstützung der Studierenden in ihrem Lernprozess zu bieten. Für den Einsatz im eng getakteten Lehralltag ist es handlich ausgestaltet und fokussiert zentrale Aspekte des akademischen Schreibens. Diese leiten sich aus den im Studium an Pädagogischen Hochschulen gängigen hybriden Aufgaben ab (vgl.

Abschnitt 2.2) sowie aus den institutionellen Rahmenbedingungen. So schliesst das Instrument an die in Abschnitt 3 bereits erwähnte Schreibkompetenzabklärung an, die ihrerseits das Verarbeiten von Quellen fokussiert. Das Schreibentwicklungsportfolio orientiert sich an den aktuellen Entwicklungen in der Schreibdidaktik wie dem materialgestützten Schreiben oder dem wissenschaftlichen Lesen (z.B. Abraham, Baurmann & Feilke, 2015; Philipp, 2020; Vandermeulen et al., 2020). Des Weiteren werden die Anforderungen an die Abschlussarbeiten aufgegriffen, wie sie im fachübergreifenden Beurteilungsraster für Bachelor- und Masterarbeiten der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW, 2017) ausformuliert sind. Hier sind vor allem die Aspekte zu Fragestellung und Argumentation (Umsetzung) zu erwähnen. Der Schwerpunkt des Instruments liegt bei Fragestellung und Darstellung; (sprach)formale Aspekte werden unter «Weiteres» erfasst. Insbesondere im sprachformalen Bereich ist mit einem vergleichsweise geringen Förderbedarf zu rechnen (Sturm, 2011). Die Kriterien sind so gewählt, dass das Instrument fachübergreifend eingesetzt werden kann. Die Dozierenden können beim Ausfüllen einzelne Kriterien betonen, die für den gegebenen Schreibauftrag und/oder die vorliegende Arbeit typisch sind.

Rückmeldeformular Schreibentwicklungsportfolio	
Student/in:	
Titel der Arbeit:	
Arbeit Nummer	1 ☐ , 2 ☐ , 3 ☐ , 4 ☐ , 5 ☐ , 6 ☐ , 7 ☐ , 8 ☐ , 9 ☐ , 10 ☐ , 11 ☐ , 12 ☐
Wo haben Sie und Ihr/e Dozent/in bei der letzten Arbeit Entwicklungsbedarf festgestellt?	
Gibt es einen Aspekt, zu dem Sie über das Raster hinaus gerne ein Feedback hätten?	
Datum:	
Aufgabenstellung inkl. Umfang der Arbeit:	

Abbildung 1: Formular Schreibentwicklungsportfolio, Seite 1 (komprimierte Darstellung).

Das Schreibentwicklungsportfolio

Dozent/in:

Im Folgenden werden von der Dozentin, dem Dozenten diejenigen Aspekte ausgewählt und eingeschätzt, die für den Schreibauftrag relevant sind und/oder die für die vorliegende Arbeit typisch sind.

1. Fragestellung

1.1 Die Arbeit ist thematisch klar eingegrenzt. Das Thema wird zusätzlich durch eine Fragestellung fokussiert.

Die Fragestellung grenzt das Themengebiet insbesondere auch in Bezug auf die vorhandenen Ressourcen (Zeit, Umfang etc.) ausreichend ein.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

1.2 Die Fragestellung ist begründet.

Die Wahl der Fragestellung wird aus einem sachlichen (nicht biografischen!) Kontext heraus begründet. Klassischerweise erfolgt dies in Form einer kurzen Beschreibung des Themas bzw. des Themengebiets.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

2. Darstellung der Inhalte

Umsetzung

2.1 Die in der Arbeit dargestellten Inhalte sind für die Fragestellung relevant.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

2.2 Die dargestellten Inhalte werden logisch zusammengefügt. Sie sind nach einem bestimmten Muster aufeinander bezogen.

Beispiele für solche Muster:

- Vertiefend informieren: alle Aspekte der Fragestellung werden geklärt.
- Entscheidungen treffen: Alternativen werden vorgestellt, Vor- und Nachteile beleuchtet, Argumente abgewogen, Entscheidung begründet.
- Übertragung auf konkreten Sachverhalt: theoretische Konzepte werden erklärt, Überlegungen zum konkreten Sachverhalt beruhen auf der erläuterten Theorie
- Kausal argumentieren: Ursache/Grund → Ist-Zustand → Konsequenzen
- ...

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

Umgang mit Quellen

2.3 Sachverhalte aus Quellen werden inhaltlich korrekt dargestellt.

Die Argumente, Daten etc. aus den Quellen werden inhaltlich korrekt und ohne den Sinn zu verändern wiedergegeben.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

2.4 Es werden mehrere relevante und verlässliche Quellen ausgewählt.

Die Quellen sind nicht willkürlich, sondern für das Thema und die Fragestellung relevant. Es ist eine Rechercheleistung erkennbar und die Verlässlichkeit der Quellen ist gegeben oder wird thematisiert.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

2.5 Die Quellen bzw. die Inhalte daraus werden nicht für sich dargestellt, sondern immer mit Bezug zur Fragestellung ausgesucht und für die eigene Textidee genutzt.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

2.6 Die Aussagen (Informationen, Befunde, Erklärungen etc.) werden mit Belegen aus Quellen oder mit empirischen Daten ausreichend begründet.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

Abbildung 2: Formular Schreibentwicklungsportfolio, Seite 2.

3. Weiteres

3.1 Die Formulierungen entsprechen der Schweizer Standardsprache.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

3.2 Im Text werden angemessene Fachbegriffe verwendet.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

3.3 Die Quellenbelege im Text und das Quellenverzeichnis sind einheitlich gestaltet und entsprechen den Konventionen.

Die wörtlichen und paraphrasierten Zitate sind markiert; das Quellenverzeichnis ist vollständig und die einzelnen Einträge enthalten die relevanten Informationen und sind einheitlich dargestellt.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

3.4 Der Text ist orthografisch und grammatikalisch weitgehend korrekt. Allfällige Fehler beeinträchtigen das Lesen kaum.

☐ nicht erkennbar ☐ erste Ansätze erkennbar ☐ weitgehend erkennbar ☐ vollständig erkennbar

In dieser Arbeit speziell aufgefallen:

Mögliche Entwicklungsziel(e) für die nächste Arbeit:

Abbildung 3: Formular Schreibentwicklungsportfolio, Seite 3 (komprimierte Darstellung).

4.2 Anwendung des Schreibentwicklungsportfolios

Die Studierenden erhalten – unabhängig vom regulären summativen Feedback (i.e. Note) – von ihren Dozierenden ein formatives Feedback zu ihren Seminararbeiten als Information über den Grad der Umsetzung grundlegender und fachübergreifender Aspekte des akademischen Schreibens. Dazu wird ein standardisiertes, einfach gehaltenes Formular verwendet, aus dem die Studierenden ablesen können, was sie in Bezug auf die fokussierten Aspekte erreicht haben und wo noch Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3). Darüber hinaus kann auch ein spezifisches Entwicklungsziel festgehalten werden, zum Beispiel Begründung der Fragestellung. Das Schreibentwicklungsportfolio ist mit Zusatzmaterialien wie Texten, Erklärvideos und kontrastierenden Beispielen verlinkt, auf die bei Bedarf von Dozierenden und Studierenden zurückgegriffen werden kann. Seine Wirkung entfaltet das Instrument für nachfolgende Schreibprojekte. Mit Beginn der Betreuung erhalten die betreuenden Dozierenden von den Studierenden Einblick in die bereits erhaltenen formativen Feedbacks, die im Schreibentwicklungsportfolio dokumentiert sind. Die Dozierenden gewinnen so schnell einen Überblick darüber, wo die Studierenden in ihrer Schreibentwicklung stehen und was adäquate Entwicklungsziele sind, die mit den Studierenden vereinbart werden können. Dadurch kann die Betreuung effizienter und effektiver aufgelegt werden. Den Studierenden bietet das Schreibentwicklungsportfolio im Schreibprozess wichtige Orientierungshilfen und mit den Zusatzmaterialien zahlreiche Tipps und Tricks bei akuten Fragen.

Das Schreibentwicklungsportfolio kann durch folgende Qualitäten eine nachhaltige Implementierung begünstigen, die mit der Akzeptanz von Dozierenden und Studierenden einhergeht: Das Schreibentwicklungsportfolio ist 1) *wiederkehrend einsetzbar*, da es seine Wirkung durch regelmässigen Einsatz und entsprechende Einträge entfaltet. Es ist 2) *niederschwellig in den Studienbetrieb implementierbar (auf technischer, inhaltlicher und institutioneller Ebene)*, 3) *einfach anwendbar* durch ein standardisiertes Formular, das sprachlich klar und selbsterklärend gestaltet ist, sowie 4) *ressourcenschonend*, da es auf grundlegende Aspekte beschränkt ist; zum Beispiel kann die Schulung der Dozierenden mit Erklärvideos unterstützt werden, über die anschliessend kollegial diskutiert wird. Zudem ist das Schreibentwicklungsportfolio 5) *situativ und individuell anpassbar*: Dozierende und Studierende können entsprechend den Anforderungen der aktuellen Arbeit eine Auswahl an Aspekten festlegen. Vertiefungsmöglichkeiten bieten die erwähnten Zusatzmaterialien. Insgesamt ist das Instrument flexibel handhabbar gestaltet und kann von den Dozierenden für die jeweilige Begleitung individuell adaptiert werden.

5 Herausforderungen bei der Implementierung

Das Schreibentwicklungsportfolio wird in der Anfangsphase einer neuen Schreibaufgabe wichtig. An diesem Punkt gilt es, den Lernprozess zu steuern, indem das Lernziel geklärt wird, und den bereits erzielten Fortschritt in Bezug auf das Ziel zu rekapitulieren sowie die nächsten Schritte zu planen (Hattie & Timperley, 2007). Verschiedene Herausforderungen sind damit verbunden. Eine erste Herausforderung liegt darin, dass Dozierende zusammen mit Studierenden aus den Rückmeldeformularen zu früheren Schreibaufgaben angemessene Schlüsse zur Fokussierung ziehen. Die von anderen Dozierenden auf den Rückmeldeformularen ausgewiesenen Entwicklungsziele geben Hinweise auf die möglichen nächsten Entwicklungsschritte. Auf diese Weise wird die Unterstützung der Schreibentwicklung der Studierenden von den involvierten Dozierenden transparent und im Kollektiv getragen.

Eine zweite Herausforderung liegt in der Wahrnehmung des formativen Feedbacks. Da Studierende mit formativem Feedback zu Beginn des Studiums wenig vertraut sind, könnten sie es summativ interpretieren. Dozierende müssen daher den Studierenden dem individuellen Wissens- und Fertigungsstand angepasst genau erläutern, welche Rückmeldung das formative Feedback gibt und welchen Nutzen sie daraus ziehen können. Kontraproduktiv wäre hingegen, wenn Dozierende das summative und das formative Feedback zur Verringerung des Aufwands zusammenlegen würden, denn so verliert das formative Feedback an Wirkung (vgl. Abschnitt 2.4). Folgende Vorgehensweise ist im Studienbetrieb denkbar: Die Studierenden erhalten ihre Note (i.e. summatives Feedback). Anschliessend findet im Hinblick auf die Vorbereitung und die Durchführung der nächsten schriftlichen Arbeit eine bilanzierende mündliche Besprechung statt, bei der anhand des Schreibentwicklungsportfolios Schreiblernziele herausgearbeitet und

im Schreibentwicklungsportfolio dokumentiert werden. Mit der Orientierung des formativen Feedbacks hin zur nächsten schriftlichen Arbeit ist der Zeitpunkt so gewählt, dass die Studierenden das Schreibentwicklungsportfolio als Unterstützung und Hilfsmittel wahrnehmen können. Eine zielorientierte Auseinandersetzung mit dem Feedback hilft ihnen bei der Bewältigung kommender Arbeiten.

Eine dritte Herausforderung betrifft die Motivation und die Überzeugungen von Dozierenden bei der Anwendung eines formativen Feedbackinstruments über den Zeitraum eines Studiums. Eine nachhaltige Implementierung des Instruments kann folgendermaßen stattfinden: 1) Das Feedbackinstrument ist bewusst einfach in der Handhabung, aber ausreichend informativ angelegt. Geeignete Handlungsoptionen können abgeleitet werden. 2) Die erste Implementierungsphase findet mit einem Teil der Dozierenden statt, die später als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungieren können. 3) Der Aufwand des Einarbeitens in das Instrument wird entlastet oder entschädigt. 4) Der Fortschritt der Studierenden ist über den Verlauf des Studiums dokumentiert; Dozierende erhalten so eine Rückmeldung über die Wirksamkeit des Instruments und ihrer Beratung. 5) Auf dieser Grundlage haben Dozierende die Möglichkeit, sich über ihre Praxis des formativen Feedbacks auszutauschen.

Das vorgestellte Schreibentwicklungsportfolio kann Studierende dazu befähigen, bessere wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen, und ihre selbstregulativen Fertigkeiten fachübergreifend fördern. Nach erfolgter Implementation kann sich das Schreibentwicklungsportfolio mit Blick auf ein gesamtes Studium als ein wichtiger Baustein für den Studienerfolg etablieren.

Literatur

- Abraham, U., Baumann, J. & Feilke, H. (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch*, 42 (251), 4–11.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen* (S. 51–72). Opladen: Barbara Budrich.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Hrsg.), *Assessment for learning* (S. 81–100). London: SAGE.
- Boscolo, P., Arfé, B. & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419–438.
- Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474–482.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205–249.
- Decker, L. (2016). *Wissenschaft als diskursive Praxis – Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren*. Duisburg: Gilles & Francke.

- Decker, L. & Siebert-Ott, G.** (2019). Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Steinseifer, H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Eristische Literalität* (S. 299–326). Heidelberg: Synchron.
- Dittmann, J., Geneuss, K.A., Nennstiel, C. & Quast, N.A.** (2003). Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: De Gruyter.
- Girgensohn, K.** (2013). Mutual growing: How student experience can shape writing centers. *Journal of Academic Writing*, 2 (1), 127–137.
- Graham, S., Harris, K. & Hebert, M.** (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Perin, D.** (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Gruber, H. & Huemer, B.** (2016). Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 81–101.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hayes, J.R. & Flower, L.** (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hilldale: Erlbaum.
- Johnstone, K.M., Ashbaugh, H. & Warfield, T.D.** (2002). Effects of repeated practice and contextual-writing experiences on college students' writing skills. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 305–315.
- Kellogg, R.T.** (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26.
- Kellogg, R.T. & Raulerson, B.A.** (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 237–242.
- Kellogg, R.T. & Whiteford, A.P.** (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44 (4), 250–266.
- Knappik, M.** (2013). *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kruse, O. & Rapp, C.** (2018). Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer. *Journal der Schreibberatung*, 9 (15), 51–64.
- Lahm, S.** (2016a). Stories we live by: A review of writing center work in higher education in Germany. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben* (S. 29–37). Hamburg: Universität Hamburg.
- Lahm, S.** (2016b). *Schreiben in der Lehre*. Opladen: Barbara Budrich.
- MacArthur, C.A., Philippakos, Z.A. & Ianetta, M.** (2015). Self-regulated strategy instruction in college developmental writing. *Journal of Educational Psychology*, 107 (3), 855–867.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
- PH FHNW.** (2017). *Richtlinien und Manual Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Logopädie*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Philipp, M.** (2020). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz.
- Pohl, T.** (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Russell, D.R. & Cortes, V.** (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? In M. Castelló & C. Donahue (Hrsg.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (S. 1–17). Bingley: Emerald.
- Scherer, C., Sennewald, N., Golombek, C. & Klingsieck, K.B.** (2018). Welche Studierenden nutzen die Angebote von Schreibzentren? *Journal der Schreibberatung*, 9 (16), 77–86.
- Schindler, K.** (2017). Studium und Beruf. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 109–123). Münster: Waxmann.

- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A. et al.** (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 295–314.
- Spivey, N. N.** (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7 (2), 256–287.
- Spivey, N. N. & King, J. R.** (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 7–26.
- Steinhoff, T.** (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Sturm, A.** (2011). Maturandinnen und Maturanden als Novizen im wissenschaftlichen Schreiben. *Deutschblätter*, 63, 119–131.
- Sturm, A.** (2014). Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. *leseforum.ch*, 23 (3), 1–22.
- Sturm, A. & Mezger, R.** (2016). Schriftliche Quellenverarbeitung mit formativem Feedback. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (3), 25–29.
- Sturm, A. & Weder, M.** (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Vandermeulen, N., van den Broek, B., Van Steendam, E. & Rijlaarsdam, G.** (2020). In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts. *Reading and Writing*, 33 (2), 239–266.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. & Rowntree, J.** (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52 (1), 17–37.
- Wischgoll, A.** (2016). Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7 (Article 187), 1–13.
- Wischgoll, A.** (2017). Improving undergraduates' and postgraduates' academic writing skills with strategy training and feedback. *Frontiers in Education*, 2 (Article 33), 1–15.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A.** (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and motivation* (S. 51–69). Oxford: Elsevier.

Autorin und Autor

Anke Wischgoll, Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
anke.wischgoll@fhnw.ch

Res Mezger, lic. phil., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
res.mezger@fhnw.ch