

Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik

Jan Weisberg

Ausgangspunkt

Gegenwärtig vollzieht die akademische Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum einen Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel besteht in einer Abkehr vom „universellen wissenschaftlichen Schreiben“ und einer Hinwendung zum „fachlichen Schreiben“ (vgl. Lahm 2016) und ist eine Reaktion auf die Anerkennung der Diversität und Spezifität der fachkulturellen „literalen Praktiken“ (vgl. Feilke 2014).

Da die traditionellen Erwerbswege für literale Kompetenzen in vielen Fächern weitgehend implizit organisiert sind und die universelle Schreibdidaktik Spezifika der Fächer weitgehend unberücksichtigt lässt, erfordert die neu zu entwickelnde Didaktik des fachlichen Schreibens die Analyse und Beschreibung der Fachsprachen, der fachlichen Textsorten, der fachlichen Textmuster, der fachlichen literalen Praktiken, der fachlichen Konventionen und der fachlichen Normen sowie der fachlichen Erwerbswege und Erwerbsbedingungen.

Die notwendigen Analysen und Beschreibungen können nicht ohne Kontakt zu den Fachgemeinschaften geschehen: Günstigenfalls basieren sie auf Selbstverständigungsprozessen innerhalb der Fachgemeinschaften. In diesen Selbstverständigungsprozessen können fremdfachlich ausgebildete Schreibdidaktiker*innen katalysierende Rollen spielen (vgl. Rzehak/Weisberg 2014: 125).

Für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer ist mit Blick auf die verfügbare Ratgeberliteratur (bspw. Hering/Hering 2009, Hirsch-Weber/Scheerer 2016) und die veröffentlichten schreibdidaktischen Modelle (bspw. im Sammelband von Graßmann und Lichtlein 2016) festzustellen, dass die Verständigungsprozesse begonnen haben: Fachsprachen, Textsorten, Textmuster, Konventionen und Normen sind bereits unterschiedlich ausführlich beschrieben worden; in Bezug auf die fachlichen literalen Praktiken und die fachlichen Erwerbswege bestehen hingegen Desiderate.

Kompetenzkomplex fachliches Schreiben

Schreiben ist eine anspruchsvolle Tätigkeit (vgl. Kruse 2003: 101ff.; Dix/Schüler/Weisberg 2013: 139ff.). Ludwig (1983: 70f.) erklärt, die größte Schwierigkeit für Schüler*innen bestehe in der Koordination der vielen Teilaktivitäten. „Für Erwachsene, vor allem geübte Schreiber, ist eine derart komplexe Handlung durchführbar, weil viele Teilaktivitäten routinisiert oder automatisiert ablaufen.“ (Ludwig 1983: 71)

Jan Weisberg

Das von Ludwig mit Bezug auf das schulische Schreiben angedeutete Komplexitätsproblem besteht in gesteigerter Weise im fachlichen Schreiben – denn in den Fächern kommen zu den allgemeinen Problemen der literalen Textproduktion fachspezifische Probleme hinzu. Zu diesen fachspezifischen Problemen gehören die Bearbeitung fachlicher Inhalte entsprechend der üblichen Praktiken unter Berücksichtigung der geltenden Konventionen und Normen sowie die Rezeption und Produktion von Fachsprache und die Reproduktion der fachlichen Textsorten und Textmuster.

Mit Blick auf den verbreiteten Unterstützungsbedarf (dokumentiert bspw. durch die Vielzahl der akademischen Schreibinitiativen/-institutionen, vgl. Knorr 2016) und Überforderungsphänomene (zur Analogiebildung aus dem L2-Schreiben vgl. Schoonen et al. 2003:171) müssen fachliche Schreibkompetenzen m.E. als komplexe Fachkompetenzen bzw. als Fachkompetenz-Komplex anerkannt werden.

Grundlegende Probleme der Fachschreibdidaktik

Die Anerkennung der Komplexität des fachlichen Schreibens stellt für die Fachlehrenden und ihre Lernenden ein Problem dar. Denn in den meisten akademischen Fächern stehen andere fachliche Inhalte und Kompetenzen im Vordergrund, die bereits hinreichend komplizierte Vermittlungs- und Erwerbsprobleme aufwerfen. In den MINT-Fächern scheinen zudem viele Lehrende und Lernende ihre eigenen Talente und Stärken eher in anderen Kompetenzbereichen zu sehen.

In der fachlichen Schreibdidaktik können diese Umstände zu einer Konzentration auf formale Vorgaben zu den Textprodukten und damit zur Vernachlässigung einer expliziten Förderung der Schreibkompetenzentwicklung führen. In einer solchen Situation sehen sich viele Studierende beim Bearbeiten von fachlichen Aufgaben mit einem expliziten, oft wohlstrukturierten, fachlichen Inhaltsproblem und einem impliziten, oft schlecht strukturierten, scheinbar nicht-fachlichen Arbeitsproblem konfrontiert. Durch Überforderung und fehlende Unterstützung können sich beide Probleme gegenseitig verschärfen und Studienerfolge gefährden.

Praxisprobleme der Fachschreibdidaktik

Praxiserfahrungen mit fachlicher Schreibdidaktik zeigen mehrere wiederkehrende Vermittlungs- und Erwerbsprobleme (vgl. zum Folgenden den Praxisbericht von Nadolny/Stiller/Weisberg im Druck):

- In einem über acht Semester sukzessiv weiterentwickelten ingenieurwissenschaftlichen Labor-Modul führen das Erklären der Vorgaben zu den Laborberichten und das Diskutieren von Textbeispielen nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass die Lernenden ihre Berichte so gestalten, dass die Texte die Vorgaben erfüllen.

- Wenn in diesem Labormodul Lernende in einem Laborbericht die Gestaltungsvorgaben erfüllen und dieses Arbeitsergebnis in einem Rückmeldungsgespräch thematisiert und positiv bewertet wird, führt das nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass dieselben Lernenden in demselben Labormodul dieselben Vorgaben in einem weiteren Laborbericht wieder erfüllen.
- Wenn Lernende in diesem Labormodul dieselben Vorgaben wiederholt erfolgreich erfüllen, führt das nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass diese Lernenden die Angemessenheit und Funktionalität der Vorgaben aus dem Labormodul bei der Übertragung der erfolgreichen Lösung aus dem Labor-Modul auf die Aufgabenstellung in einem nachfolgenden Modul überprüfen und gegebenenfalls anpassen.

Die hier genannten Probleme (Wiederholung, Übertragung und Anpassung von erfolgreichen Teillösungen) legen zusammengenommen den Schluss nahe, dass die Vermittlung und der Erwerb von flexibel einsetzbaren literalen Fachkompetenzen für Studium und Beruf nicht hinreichend durch einen einzelnen Kurs geleistet werden kann, sondern eine längere reflexive Übungspraxis erfordern.

Notwendigkeiten: Staffelnung, Routinisierung, Rückmeldungen

Wegen des grundlegenden Koordinationsproblems (vgl. Ludwig 1983: 71; s.o.) sollte die erforderliche Übungspraxis auf eine schrittweise Aneignung von relevanten Teilen des Kompetenzkomplexes ausgerichtet sein.

1. Die Übungspraxis sollte durch eine Staffelnung von Lernthemen und Anforderungen Überforderungen vermeiden und schrittweise aufbauende Lernprozesse ermöglichen.
2. Die Übungspraxis sollte durch Handlungsanlässe individuelles Problemlösen, Reflektieren, Anpassen, Wiederholen, Verfeinern und Übertragen ermöglichen und dadurch zur Bildung von flexibel einsetzbaren Routinen für grundlegende Teilaktivitäten führen.
3. Die Übungspraxis sollte durch wertschätzende, qualitative Rückmeldungen, Korrekturen und Ermutigungen unterstützt und gefördert werden, um das bereits Erreichte bewusst zu machen und zu stabilisieren, Anpassungen und Verfeinerungen anzuregen und Hinweise auf mögliche Zonen der nächsten Entwicklung zu geben.

In dieser Übungspraxis nehmen die Prozesse der Routinebildung eine zentrale Stellung ein. Die Routinebildung erfordert die genannten Teilhandlungen Problemlösen, Reflektieren und Anpassen. Diese Teilhandlungen können durch die notwendigen Wiederholungen als Kreisbewegung vorgestellt werden; da durch Wiederholungen, Verfeinerungen und Übertragungen die Erfahrung zunimmt und weitere Lernthemen hinzugenommen werden können, kann Kompetenzentwicklung durch reflexive Übungspraxis als aufsteigende Spiralbewegung modelliert werden (für einige grundlegende Überlegungen zu pro-

blemlösendem Handeln, Routinebildung und möglichen Problemen durch Routinebildungen vgl. Weisberg 2012).

Folgerungen für die praktische Umsetzung

Für die Organisation einer fachlichen Schreibdidaktik bedeuten die vorgestellten Überlegungen, dass einzelne Kurse zur Vermittlung von literalen Fachkompetenzen zwar nützlich, aber für den Erwerb von komplexen Kompetenzen nicht hinreichend sein können. Wenn der Erwerbsprozess als längerer, reflexiver Übungsprozess unterstützt werden soll, sind eine modulübergreifende Staffelung von Lernthemen, Aufgaben und Anforderungen und die Entwicklung von studiengangintegrierten, spiralförmigen Lernwegen notwendig.

Beispiele

Erste Skizzen zu studiengangintegrierten Lernwegen für literale Fachkompetenzen präsentieren Grassmann (2016) und Weisberg (2016). Als wegweisend könnte sich hier eine Adaption von Willems' Modell (2014) einer studiengangintegrierten Schlüsselkompetenzdidaktik erweisen.

Einen vielversprechenden Ansatz zur schrittweisen Studiengangentwicklung im Fach Germanistik der Universität Bielefeld präsentieren Buschmeier und Kaduk (2016). Nadolny, Stiller und Weisberg (im Druck) weisen auf einen Ansatz zur intermodularen Abstimmung und Staffelung von Lernthemen im ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Verfahrens-, Energie- und Umwelttechnik der Hochschule Hannover hin.

Implementierungswege

Implementierungsinitiativen können top-down (auf der Hochschul-, Fakultäts- oder Studiengangleitungsebene) oder bottom-up (auf Kursebene) entstehen.

Die Entwicklung und Implementierung (und schließlich auch der Erhalt und die Weiterentwicklung) von modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lernwegen erfordert eine Mischung aus sukzessiver Aufbauarbeit in den Kursen und kontinuierlichen Abstimmungen auf übergeordneten Ebenen (vgl. dazu das Beispiel von Buschmeier/Kaduk 2016; s. o.).

Entwicklungsbedingungen

Da Veränderungsprozesse bei den beteiligten oder betroffenen Personen oft Unsicherheiten und Widerstände auslösen, ist die Entwicklung und erfolgreiche Etablierung von modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lernwegen an spezifische Voraussetzungen gebunden. Eine grundlegende Voraussetzung ist, dass beteiligte Personen einen Veränderungsbedarf sehen und Veränderungswillen zeigen. Eine weitere grundlegende Voraussetzung ist das Bestehen von interessenbasierten, vertrauensvollen und wertschätzenden Arbeitsbeziehungen der beteiligten Akteure.

Entscheidend für das Gelingen von Bottom-up-Entwicklungen ist vor allem, dass die einzelnen modulintegrierten Maßnahmen von Lehrenden und Lernenden akzeptiert und als sinnvoll und hilfreich anerkannt werden. Diese Akzeptanz hängt stark davon ab, ob der Arbeitsaufwand (bspw. die Korrekturlast) für die beteiligten Personen durch die Neuerungen (zumindest mittelfristig) sinkt, weil durch die schreibdidaktischen Maßnahmen bereits bestehende Lehr-, Lern- oder Organisationsprobleme gelöst oder zumindest stark gemildert werden. Wenn mit solchen Minderungen des Aufwands qualitative Verbesserungen der Studienleistungen und erlebbare Lernerfolge einhergehen, entsteht die Möglichkeit, dass weitere Fachlehrende die erfolgreichen Module als Modelle und die Integration von modulintegrierten und modulübergreifenden schreibdidaktischen Maßnahmen als Chance erkennen.

In gut organisierten, kooperativen Kollegien bieten Top-down-Initiativen und Abstimmungen die Möglichkeit, mit Beteiligung interessierter Akteur*innen ein auf den Gesamtbedarf und die gemeinsamen Ziele ausgerichtetes System zu entwerfen und zu entwickeln. Hierfür bieten (Re-)Akkreditierungsprozesse einen guten Ansatzpunkt und eine große Chance. Das Gelingen von Top-down-Ansätzen hängt stark vom Respekt für die Freiheit der Lehre und – in der Folge – von der Zustimmung und Unterstützung der beteiligten Personen ab. Denn es ist zu erwarten, dass die Top-down-Implementierung eines studiengangintegrierten Kompetenzlernweges in einen fortwährenden Verständigungs- und Abstimmungsprozess der beteiligten Personen führt.

Aufgrund der genannten Gelingensbedingungen erscheint die Möglichkeit, dass Studiengänge oder Hochschulen von externen „Architekten“ nachhaltig funktionierende, modulübergreifende und studiengangintegrierte didaktische Systeme gestalten und implementieren lassen, gegenwärtig als wenig aussichtsreich. Vielversprechend ist dagegen die Zusammenarbeit von Fachlehrenden und festeingebundenen lokalen Koordinator*innen, die mit genauer Kenntnis der lokalen Akteur*innen, Fachgemeinschaften und Fachkulturen sich verändernde Bedingungen und Bedarfe erkennen und Anpassungs- und Abstimmungsprozesse langfristig begleiten.

Literatur

- Buschmeier, Matthias/Kaduk, Svenja (2016): Germanistik denken – schreiben – verstehen. Von der schreiborientierten Einführung zum Curriculum. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. II, Nr. 2. 195–207. Online im WWW. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff: 25.06.2017).
- Dix, Annika/Schüler, Lisa/Weisberg, Jan (2013): (Un)Sicherheit im wissenschaftlichen Schreiben: Webbasierte Untersuchungen zu konzeptionellen Prozessen und Schreibflüssigkeit. In: Lobin, Henning/Leitenstern, Regine/Lehnen, Katrin/Klawitter, Jana (Hrsg.): *Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter*. Frankfurt a. M./New York: Campus. 131–156.
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 33–53.

- Graßmann, Regina (2016): Ein schreibdidaktisches Konzept für Innenarchitekten. Einblick in eine Schreibwerkstatt der Hochschule Coburg. In: *Sprache für die Form*. Jg. 5. Doppelausgabe Nr. 8 und 9. Online im WWW. URL: <http://www.designrhetorik.de/ein-schreibdidaktisches-konzept-fuer-innenarchitekten/#fnref-6624-3> (Zugriff: 23.05.2017).
- Graßmann, Regina/Lichtlein, Michael (Hrsg.) (2016): *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Coburg: Edition Aumann.
- Hering, Lutz/Hering, Heike (2009): *Technische Berichte. Verständlich gliedern, gut gestalten, überzeugend vortragen*. 6. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Stuttgart: Eugen Ulmer UTB.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre*. Opladen/Toronto: Budrich UTB.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann. 37–73.
- Knorr, Dagmar (2016): Einführung – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften. 11–25. Online im WWW. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff: 25.06.2017).
- Kruse, Otto (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter. 95–111.
- Nadolny, Anne/Stiller, Wilfried Paul/Weisberg, Jan (im Druck): Versuchsberichte schreiben üben. Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In: Graßmann, Regina (Hrsg.): *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Rzehak, Kristina/Weisberg, Jan (2014): Wissenschaft schreiben. In: *Journal der Schreibberatung*. Jg. 4, Nr. 8. 115–125.
- Schoonen, Rob/van Gelderen, Amos/de Glopper, Kees/Hulstijn, Jan/Simis, Annegien/Snellings, Patrick/Stevenson, Marie (2003): First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing and Metacognitive Knowledge. In: *Language Learning*. Vol. 53. No. 1. 165–202.
- Weisberg, Jan (2016): Modulintegrierte Schreibdidaktik am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld. Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Graßmann, Regina/Lichtlein, Michael (Hrsg.): *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Coburg: Edition Aumann. 72–95.
- Weisberg, Jan (2012): IF Routine THEN Fluss ELSE Problem. Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang. 155–193.

Willems, Christian (2014): Modelle, Beispiele und Voraussetzungen zur studiengangintegrierten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. In: Heyse, Volker (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft – Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen: Aktuelle Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. 284–298.

Angaben zur Person

Jan Weisberg arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im ZLB-Language Center der Hochschule Hannover. Dort leitet er das FEP-Projekt „Hochschulweites Netzwerk Schreibkompetenz“ und baut eine Schreibwerkstatt mit Kurs- und Beratungsangebot auf.