

Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen: Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten

Nadja Sennewald & Daniel Spielmann

Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schreibdidaktik in akademischen Kontexten praktiziert wird, unterscheiden sich von Standort zu Standort und haben Einfluss auf das jeweilige schreibdidaktische Selbstverständnis bzw. Angebot. Gleichzeitig gibt es Herausforderungen, mit denen nicht nur einzelne, sondern viele schreibdidaktische Einrichtungen in ähnlicher Weise konfrontiert sind – und für die bereits nicht nur praktische Lösungen, sondern auch theoretisch fundierte Konzepte existieren. Wollen schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen nicht nur als Servicestellen, sondern auch als wissenschaftliche Institutionen wahrgenommen werden, ist es enorm wichtig, das jeweils eigene schreibdidaktische Handeln konzeptuell und theoretisch begründen zu können (vgl. North 2014 [1984]: 348f.). Um zu zeigen, dass das „Rad nicht immer neu erfunden werden muss“, möchten wir im Folgenden drei zentrale Herausforderungen benennen, konzeptuelle und theoretische Perspektiven daran anlegen und aufzeigen, mit welchen spezifischen schreibdidaktischen Maßnahmen wir darauf reagieren.

Unsere Erfahrungen an der Goethe-Universität Frankfurt sind geprägt von einer großstädtischen, forschungsorientierten Volluniversität mit derzeit ca. 46.000 Studierenden. Sich daraus ergebende Rahmenbedingungen sind z. B., dass sich die Frankfurter Fachlehrenden in erster Linie als Wissenschaftler*innen begreifen, oder dass ein hoher Anteil unserer Studierenden einen mehrsprachigen Hintergrund hat.

I. Herausforderung: Die Kompetenz für fachspezifische Diskurse, Textsorten, Kommunikationsziele und Fachsprachen liegt bei den Fachlehrenden, das theoretische und didaktische Wissen über Schreibprozesse und die Funktionalität von Texten bei Schreibdidaktiker*innen.

Perspektive: Kontextbezogene schreibdidaktische Strategien

Die genannte Herausforderung führt zur oft gestellten Frage, wo die Studierenden das akademische Schreiben besser erlernen sollten: im Fach selbst oder in fachübergreifenden Angeboten. Betrachtet man nordamerikanische Konzepte, die sich bereits seit den 1970ern an den Hochschulen etabliert haben, finden sich beide Varianten: Sie werden als „Writing Across the Curriculum“ (WAC) und „Writing in the Disciplines“ bezeichnet (WID).

Nadja Sennewald & Daniel Spielmann

Das „Writing Across the Curriculum“-Konzept (WAC) hat die fachübergreifende Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen zum Ziel. In Nordamerika betrifft dies die für alle Studierenden verpflichtenden, fachübergreifenden Einführungen in das akademische Schreiben; in Deutschland gibt es an einigen wenigen Hochschulen ähnliche Angebote im Rahmen eines Studium Generale. WAC-Konzepte¹ sind i. d. R. geprägt von der prozessorientierten Schreibdidaktik, bei der die Schreibenden und ihr Schreibprozess im Vordergrund stehen.² Studierende werden dazu angeregt, ihren Schreibprozess zu reflektieren, diesen durch bewusst vollzogene Teilschritte besser zu steuern und das Schreiben mithilfe verschiedener Methoden und kürzerer, aber regelmäßiger Schreibaufgaben als Denkwerkzeug zu nutzen.

Eine stärkere Betonung des Schreibens als sozial situierte Handlung findet sich dagegen beim „Writing in the Disciplines“-Ansatz (WID). Bei der Vermittlung des Schreibens in den Fächern stehen disziplinspezifische Textstrukturen, spezifische Methoden der Wissenserschaffung und die kommunikativen Regeln der wissenschaftlichen Gemeinschaft im Vordergrund (vgl. Bazerman et al. 2006: 66 ff.; Huemer et al. 2013: 20). Aus WID-Perspektive besteht die Aufgabe der Schreibdidaktik darin, die Lehrenden dazu anzuregen, dieses häufig implizite Wissen zu explizieren, damit die Studierenden fachliche Konventionen am Beispiel lernen können.

Wie viele andere Schreibzentren folgen wir einem gemischten WAC-/WID-Ansatz (vgl. Kruse/Chitez 2014: 119), um mit einem ausdifferenzierten Angebot Studierende mit unterschiedlichen Bedarfen und in unterschiedlichen Studienphasen, aber auch Fachlehrende, anzusprechen.

WAC-Maßnahmen: In Frankfurt bieten wir ein- bis zweitägige fachübergreifende Workshops zu verschiedenen Aspekten des wissenschaftlichen, aber auch des journalistischen Schreibens an. So gibt es Einstiegskurse, die sich bereits ab dem ersten Semester eignen, z. B. „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger*innen“, „Schreibstrategien“ oder „Zeitmanagement für wissenschaftliche Texte“. Wir haben allerdings auch Angebote für weiter fortgeschrittene Studierende, etwa zu „Argumentation in wissenschaftlichen Texten“ oder „Citavi: Anwendung in Schreibprojekten“. Ebenfalls fachübergreifend ist die studentische Schreibberatung angelegt. Hier erarbeiten ratsuchende Studierende gemeinsam mit ausgebildeten Schreib-Peer-Tutor*innen in Einzelgesprächen Strategien zur Gestaltung ihres Schreibprozesses, vertiefen Methoden des wissenschaftlichen Recherchierens, Lesens und Schreibens und erhalten Feedback zur allgemeinen Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 90 ff.).

WID-Maßnahmen: Um schreibdidaktische Methoden und Perspektiven „in die Fächer zu bringen“, wenden wir uns an die Multiplikator*innen: So schulen wir in Workshops

1 Zu WAC- und WID-Konzepten vgl. Thaiss/McLeod (2014: 284 f.).

2 Zur prozessorientierten Schreibdidaktik vgl. Ruhmann/Kruse (2014: 17 f.).

Fachtutor*innen und Fachlehrende in schreibdidaktischen Methoden. Für Fachtutor*innen der Goethe-Universität sind Schulungen inzwischen verpflichtend, sodass viele Tutor*innen aus den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften unsere zweitägige Schulung „Wissenschaftliches Schreiben und Schreibdidaktik“ durchlaufen. Lehrende können z. B. Workshops zur „Portfolioarbeit“, zu „Produktivem Textfeedback“ oder auch allgemein zu „Methoden schreibintensiver Lehre“ besuchen. Zusätzlich erarbeiten wir in individueller Kooperation mit Fachlehrenden Konzepte für Einführungsveranstaltungen in das wissenschaftliche Schreiben oder für schreibintensive Seminare. Hier gilt es zu betonen, dass wir als Schreibzentrumsmitarbeiter*innen nicht für die Fachlehre „buchbar“ sind, sondern dass die Fachlehrenden das in Kooperation mit uns erarbeitete Konzept selbst durchführen. Andere Möglichkeiten bietet das Writing Fellows-Programm: Hier bewerben sich Fachlehrende darum, ihr Seminar ein Semester lang von schreibdidaktisch ausgebildeten Tutor*innen begleiten zu lassen. Die Writing Fellows geben den Studierenden eine mündliche Schreibberatung und zusätzlich schriftliches Feedback auf zwei kleinere Schreibaufgaben, die sich auf das Seminarthema beziehen und die bereits während des Semesters angefertigt werden. Das Writing Fellows-Programm stößt auf regen Zuspruch, da es den Lehrenden ermöglicht, ein schreibintensives Seminar durchzuführen, ohne mit einer stark erhöhten Korrekturlast konfrontiert zu sein. Gleichzeitig kommen die Lehrenden durch unsere Writing Fellows ein Semester lang in intensiven Kontakt mit schreibdidaktischen Haltungen und Methoden und erhalten so fast „nebenbei“ eine schreibdidaktische Fortbildung (vgl. Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2016).

2. Herausforderung: Studierende bringen aus der Schule häufig noch keine ausgeprägten Strategien für eigenständiges Lernen mit.

Perspektive: Writing-to-Learn

Für den Wissenserwerb im Studium ist es notwendig, Strategien für das eigenständige Lernen zu entwickeln. Gerade hier beobachten Lehrende starken Nachholbedarf bei Studienanfänger*innen: So gaben 50% der Lehrenden in den Frankfurter Geisteswissenschaften an, bei „vielen“ bis „sehr vielen“ ihrer Studienanfänger*innen sei zu wenig „Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden“ vorhanden (vgl. Scherer/Sennwald 2016: 28). Daran anschließend wäre zu diskutieren, ob es sich tatsächlich um eine mangelnde *Bereitschaft* der Studierenden handelt, oder ob den Studienanfänger*innen – je nach schulischer Vorerfahrung – nicht vor allem geeignete *Methoden* für selbstgesteuertes Lernen fehlen.

Hier setzt das Writing-to-Learn (WTL) an: Studierende erfahren das Schreiben als erlernbares Denkwerkzeug (vgl. Emig 1977; Manchón 2011) und erwerben durch praktische Übungen Handlungswissen, das sie zur selbstständigen Gestaltung des eigenen Schreibhandelns befähigt. Das Schreiben, erfahren als Lerntechnik, ermöglicht den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Forsman 1985). Das Schreiben, so Forsman, sei eines der effektivsten Werkzeuge, um dieses didaktische Ziel zu erreichen

(ebd.: 162). Typisch für den WTL-Ansatz sind kurze, reflexive Texte, etwa fokussierte Freewritings oder One-Minute-Papers (vgl. Thaiss/McLeod 2014: 285 f.). In Vergleichsstudien konnte bereits nachgewiesen werden, dass die Anwendung solcher WTL-Formate in Vorlesungen zu signifikant besseren Klausurergebnissen führte (vgl. Stead 2005; Drabick et al. 2007).

Maßnahmen: Strategien, um das Writing-to-Learn zu fördern, wurden bereits bei den „WAC-/WID-Maßnahmen“ genannt: Einerseits werden den Studierenden schreibdidaktische Methoden an die Hand gegeben, die das eigenständige Lernen fördern, etwa in individuellen Schreibberatungen oder in fachübergreifenden Workshops des Schreibzentrums. Andererseits werden die Methoden direkt in der Fachlehre durch Multiplikator*innen vermittelt, z. B. durch Fachlehrende oder Fachtutor*innen, die von uns geschult wurden, oder auch die Writing Fellows. Um Akteur*innen in den Fächern vom „Sinn“ schreibdidaktischer Methoden zu überzeugen, hat es sich als äußerst hilfreich erwiesen, zeitgleich mit der Vermittlung der Methode empirische Belege für deren Wirksamkeit zu liefern.

3. Herausforderung: Viele Studierende sind Bildungsaufsteiger und viele haben einen mehrsprachigen Hintergrund.

Perspektive: Sprachensible Schreibzentrumsarbeit

Versteht man den Erwerb von Schreibkompetenz in der Wissenschaftssprache als Prozess, der auch bei Muttersprachler*innen mehrere Jahre dauert (vgl. Hayes 2014 [1996]: 83) und in unterschiedlichem Maße von kulturellen und fachlichen Prägungen beeinflusst wird (vgl. Mehlhorn 2009: 7), ergeben sich für den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Studierender besondere Herausforderungen. So treffen etwa verschiedene Sprachregister mit unterschiedlich großer linguistischer und kultureller Distanz aufeinander und es stellt sich die Frage, was Lernenden dabei hilft, sich über die Dauer des Erwerbs hinweg die notwendige „starke Motivation“ (Kellogg 2014 [2008]: 128) zu bewahren.

Tatsächlich liegt der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund mit 24% an der Goethe-Universität deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt von 11% (vgl. Iden et al. 2013). Die sprachlichen Anforderungen für Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind vielschichtiger als für Studierende, die in ihrer Erstsprache studieren (vgl. Stierwald 2015). Daher sollen unsere Angebote Studierenden Möglichkeiten aufzeigen, mehrsprachige Kenntnisse beim wissenschaftlichen Schreiben zu nutzen und am eigenen Erfahrungsschatz anzuknüpfen. Sprachensible Schreibzentrumsarbeit, verstanden als Schnittmenge zwischen Sprach- und Schreibdidaktik, zielt stark auf die Autonomie der Lernenden ab. Hier steht nicht die Vermittlungsperspektive, die das Handeln Lehrender fokussiert, sondern die Erwerbsperspektive im Zentrum, die stärker das Handeln und Lernen der Studierenden betont. Die sprachensible Schreibzentrumsarbeit bindet sprachliches Lernen konsequent an die Förderung produktiver Fähigkeiten in der geschriebenen Sprache an. Grammatik und andere Lower Order Concerns (LOCs) werden im Kontext

von Text und Aussageabsicht der Schreibenden thematisiert: Welche konkrete Schreibaufgabe soll der/die Studierende bearbeiten und was möchte er/sie den Lesenden vermitteln? Welche Haltung nimmt die schreibende Person zu den Inhalten ein? Um bei der Auseinandersetzung mit LOCs den Gesamttext nicht aus dem Blick zu verlieren, erhalten Studierende Rückmeldung zu musterhaft auftretenden Fehlern (vgl. Ferris 2011) und Strategien zu deren Bearbeitung. Die Lernenden erproben und reflektieren dabei verschiedene Werkzeuge für die Erkundung von Grammatik. Da sprachensible Angebote in einem schreibdidaktischen Kontext Lernprozesse lediglich anregen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Sprache aber nicht ersetzen können, verstehen wir unsere Angebote als Hilfe zur Selbsthilfe. Wie von Mehlhorn (vgl. 2009: 7) empfohlen, kombinieren wir hierfür studienbegleitende Kurse und individuelle Beratung.

Maßnahmen: Für den schulischen Bereich liegen sprachensible Konzepte bereits vor (Leisen 2013). Auf dieser Grundlage entwickeln wir aktuell einen sprachsensiblen Schreibberatungsansatz. Unsere stärker sprachorientierten Workshops richten sich gezielt an alle Studierenden, die Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben, etwa die Formate „Praktische Grammatik fürs akademische Schreiben“ oder „Texte sprachlich überarbeiten“. Wir halten es für wichtig, die Studierenden weder defizitorientiert noch zu zielgruppenspezifisch anzusprechen, damit sie sich nicht stigmatisiert fühlen. Im Ergebnis werden die sprachorientierten Angebote von Studierenden mit sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien wahrgenommen. Begleitend zu sprachorientierten Beratungen und Workshops erstellen wir Arbeitsmaterial und kurze Lehrinheiten zu grammatischen und orthografischen Themen, die perspektivisch auch in der Fachlehre eingesetzt werden sollen. Beispiele sind die Arbeitsblätter „Formulierungshilfen“, die Anregungen für Sprachhandlungen in argumentativen Texten bieten oder die „Kommaregeln kompakt“.³

Fazit

Um zur eingangs gestellten Frage zurückzukehren, was schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen tun können, um als wissenschaftliche Institutionen wahrgenommen zu werden, möchten wir einige Diskussionsanlässe formulieren: Da unsere Arbeit meist sehr praxisbezogen ist, bietet es sich an, aus der Praxis heraus typische Herausforderungen zu identifizieren. Wichtig ist dabei, sich bewusst zu machen, welche Ansätze es für deren Bearbeitung bereits gibt und welche theoretische Fundierung diese Ansätze haben. Gibt es eine solche Fundierung noch nicht, ist es umso wichtiger, den Diskurs aktiv mitzugestalten, indem man neue Konzepte nicht nur praktisch umsetzt, sondern auch theoretisch

³ Die Arbeitsblätter finden sich auf unserer Homepage unter: <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43424044/material> (Zugriff: 16.06.2016)

unterlegt und ausarbeitet. Eben dieses Vorhaben motiviert uns derzeit u. a. zur Entwicklung eines sprachsensiblen Ansatzes zur Gestaltung unserer Schreibzentrumsarbeit.

Literatur

- Bazerman, Charles/Little, Joseph/Bethel, Lisa/Chavkin, Teri/Fourquette, Danielle/Garufis, Janet (2006): *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Reference Guides to Rhetoric and Composition. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. Online im WWW. URL: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/ (Zugriff: 14.06.2016).
- Drabick, Deborah A. G./Weisberg, Robert/Paul, Luci/Bubier, Jennifer L. (2007): Keeping it Short and Sweet: Brief, Ungraded Writing Assignments Facilitate Learning. In: *Teaching of Psychology*. 34 (3). 172–176.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2016): Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. In: *ZFHE*. 11 (2). Online im WWW. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/939> (Zugriff: 16.06.2016).
- Emig, Janet (1977): Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication (CCC)*. 28 (2). 122–128.
- Ferris, Dana (2011): *Treatment of Error in Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Forsman, Syrene (1985): Writing to Learn Means Learning to Think. In: Gere, Anne R. (Hrsg.): *Roots in the Sawdust: Writing to Learn Across the Disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 162–174.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Gruber, Helmut (2013): „Writing a. i. D.“ – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In: Doleschal, Ursula/Mertlitsch, Carmen/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (Hrsg.): *Writing across the Curriculum at Work*. Theorie, Praxis und Analyse. Wien et al.: LIT. 15–37.
- Hayes, John R. (2014 [1996]): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 57–86.
- Iden, Kirsten/Altmeyer, Michael/Schulmeyer-Ahl, Kerstin (2013): *Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität*. Erster Ergebnisbericht (Stabsstelle Lehre und Qualität (LuQ), (Hrsg.). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Online im WWW. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/46821406/Gesamtbericht-FINAL.pdf> (Zugriff: 16.06.2016)

- Kellogg, Ronald T. (2014 [2008]): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 127–152.
- Kruse, Otto/Chitez Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 107–126.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Klett.
- Mehlhorn, Grit (2009): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Manchón, Rosa M. (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- North, Stephen M. (2014 [1984]): Zur Idee eines Schreibzentrums. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 339–351.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 17–34.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja (2016): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 10/2016. 27–33.
- Spielmann, Daniel (2016): *Grammatik im Rahmen sprachsensibler Schreibzentrumsarbeit*. Beitrag zum Symposium „Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“, 2015. Osnabrück. (Manuskript eingereicht).
- Stead, David (2005): A Review of the One-Minute-Paper. In: *Active Learning in Higher Education*. 6 (2). 118–131.
- Stierwald, Mona (2015): *Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Institut für Romanistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. E-Publikation. Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung. Online im WWW. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/198/Mona_Stierwald.pdf (Zugriff: 16.06.2016).
- Thaiss, Chris/McLeod, Susan (2014): The Pedagogy of Writing in the Disciplines and Across the Curriculum. In: Tate, Gary/Rupiper Taggart, Amy/Schick, Kurt/Hessler, H. Brooke (Hrsg.): *A Guide to Composition Pedagogies* (2. Aufl.). Oxford University Press: New York, Oxford. 283–300.

Angaben zu den Personen

Nadja Sennewald, Dr. phil., ist seit 2012 Leiterin des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt. Sie arbeitet zurzeit an einer Studie zur Produktivität in Schreibprozessen.

Daniel Spielmann, Dr. des., ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt. Er entwickelt derzeit ein Konzept zur sprachsensiblen Schreibzentrumsarbeit.