

Ina Alexandra Machura, Michelle J. Eady,  
Michael-John DePalma, Radhika Jaidev, Lilian W. Mina, Kara Taczak

## „There and Back Again“ oder Wie man *Schreiben im Beruf* als Brücke zwischen unterschiedlichen Lernkontexten nutzen kann

Wie heißt es so schön: Wer schreibt, der bleibt! Diese Binsenweisheit mag manche Studierende über die Angst vor dem weißen Blatt hinwegretten, wenn sie sich auf schriftliche Klausuren vorbereiten, über ihren Hausarbeiten brüten oder einem Laborprotokoll den Feinschliff verpassen. Während viele Studierende wahrnehmen, wie ihre Schreibkompetenzen den Verlauf ihres Studiums beeinflussen können, haben manche Studierende nur eine vage Vorstellung davon, inwiefern fortgeschrittene Schreibkenntnisse in ihren angestrebten beruflichen Kontexten eine integrale Rolle spielen. Sofern die Studierenden keine Karriere als Journalist:innen oder, Gott bewahre, Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen anstreben, mag es für manche von ihnen schwer vorstellbar

sein, dass das Schreiben zu ihrem zukünftigen Berufsalltag höchstwahrscheinlich dazugehören wird. Dabei könnten sich die skeptischen Studierenden anhand verschiedener Erhebungen durchaus davon überzeugen, dass z. B. Lehrer:innen, Anwält:innen, Politiker:innen, Architekt:innen, Ingenieur:innen, Ärzt:innen, Pflegepersonal, IT-Spezialist:innen und Manager:innen (Schrijver & Leijten, 2019) ausführliche schriftliche Kommunikation als eine fundamentale wichtige Tätigkeit in ihrem Berufsleben angeben. Groß angelegte Erhebungen bestätigen außerdem, dass auch Unternehmen und Arbeitgeber:innen ausgeprägte Schreibkompetenzen als *sehr wichtig* für die *employability* von Studierenden einstufen (Hart Institute, 2018).



Forschungsgruppe MMIRKL, von links nach rechts: Dr. Radhika Jaidev (Technische Kommunikation, Singapore Institute of Technology: Singapur); Dr. Michael-John DePalma (Englisch und Writing & Rhetoric, Baylor University: TX, US); Dr. Kara Taczak (Rhetoric & Composition, University of Denver: CO, US); Dr. Michelle J. Eady (Bildungswissenschaften, University of Wollongong: Australien); Ina Alexandra Machura (fremdsprachliches Schreiben, JLU Gießen und Universität Siegen); Dr. Lilian Mina (Writing Program Administrator, Auburn University: AL, US). (Foto: privat)

Um sich also bestmöglich auf den Berufseinstieg vorzubereiten, sollten Studierende sich rechtzeitig fortgeschrittene Schreibkenntnisse aneignen, wozu sich ihnen an der Universität mindestens zwei Möglichkeiten bieten:

Zum einen bietet das *akademische Schreiben* gezielt die Möglichkeit, an der Präzision bei der Wortwahl, der verständlichen Verknüpfung von Argumenten oder der Unterscheidung zwischen relevanten und irrelevanten Informationen für den eigenen Text zu arbeiten. Die begriffliche Unterscheidung zwischen *akademischem Schreiben* auf der einen Seite und *wissenschaftlichem Schreiben* auf der anderen kann für Studierende durchaus hilfreich sein: Beim *wissenschaftlichen Schreiben* beziehen sich Fachwissenschaftler:innen untereinander zumeist auf einen gemeinsamen Wissenshintergrund und müssen Prämissen und bekannte Argumentationsketten daher nicht explizit entflechten. Im Gegensatz dazu zeichnen sich gute studentische Texte beim *akademischen Schreiben* z. B. dadurch aus, dass die Studierenden verschiedene Quellen ausführlich erklären, Fachbegriffe klar definieren und unterschiedliche Publikationen explizit miteinander in Beziehung setzen. In puncto Nachvollziehbarkeit, Klarheit und Verständlichkeit gleichen die Ziele beim *akademischen Schreiben* also den Zielen beim Schreiben im Beruf, denn ein nachvollziehbarer, klarer und verständlicher Text ist im Berufsalltag ein mächtiges und manchmal das einzige Werkzeug.

Zum anderen sehen zahlreiche Studienverlaufspläne, entweder optional oder sogar obligatorisch, Praxisphasen in Form von *Praktika* o. Ä. vor, in welchen Studierende zuweilen mit curricularer Vor- und Nachbereitung oder auch komplett in Eigenregie die Fahrwasser ihres zukünftigen Berufsalltags testweise durchschiffen können. Im Praktikum gehört dann professionelle schriftliche Kommunikation ebenso zum Arbeitspensum wie die Anwendung fachpraktischer Kenntnisse im Labor, Office oder Klassenzimmer.

Genau an dieser Schnittstelle zwischen *Schreiben an der Universität* und *Schreiben im Prak-*

*tikum* setzt die Forschungsgruppe *MMIRKL* an und bringt sechs Fachwissenschaftler:innen aus unterschiedlichen nationalen, institutionellen und fachwissenschaftlichen Diskursen zusammen.

Die Kooperation der *MMIRKL*-Gruppe gedeiht unter der Schirmherrschaft des *Center of Engaged Learning (CEL)* der *Elon University (NC, USA)* im Rahmen des Forschungsseminars *Writing Beyond the University (WBU)*. *MMIRKL* ist eine von insgesamt sechs Gruppen, die unterschiedliche Verschränkungen zwischen dem Schreiben in und außerhalb der Universität in den Blick nehmen und verschiedene anwendungsorientierte Antworten auf die Frage bieten wollen: Wie kann das Training professioneller schriftlicher Kommunikation an den Universitäten und Hochschulen zielführender in die Studiengänge integriert werden, damit die Studierenden mit dem Berufseinstieg auch souverän in die Schreibkonventionen ihres Arbeitsplatzes einsteigen können?



Die Kooperation der *MMIRKL*-Gruppe gedeiht unter der Schirmherrschaft des *Center of Engaged Learning (CEL)* der *Elon University (NC, USA)* im Rahmen des Forschungsseminars *Writing Beyond the University (WBU)*.

Was das Schreiben insbesondere im Praktikum für die Forschungsgruppe *MMIRKL* so interessant macht: Anders als nach dem Studienabschluss kehren die Studierenden nach dem Praktikum wieder an die Uni in ihre Kurse zurück. Dort werden sie erneut aufgefordert, sich der universitätseigenen Textsorten zu bedienen und Hausarbeiten, Essays und Protokolle zu verfassen. Es stellt sich also nicht nur die Frage, ob die Studierenden die Fertigkeiten, die sie im akademischen Schreiben üben, auch in berufliche Kontexte transferieren. Es stellt sich außerdem die Frage, ob die Praktikumserfahrungen mit dem Schreiben im Berufskontext den Blick der Studierenden auf das Schreiben an der Universität verändern. Bei der Rückkehr aus dem Praktikum an die



Beteiligte Institutionen in MMIRKL (Druckgenehmigungen wurden von den Institutionen erteilt).

Universität bietet sich also die Möglichkeit des *rekursiven* Transfers. Nicht nur aus den Seminaren ins Praktikum, sondern aus dem Praktikum zurück ins Seminar. Zu diesem Potential des rekursiven Transfers schweigt der *scholarship of writing transfer* bis jetzt, und genau hier setzt unsere Forschungsgruppe an. Was der *scholarship of writing transfer* in seiner gegenwärtigen Form allemal bietet, ist eine vielseitige Auffächerung an theoretischen Zugängen, Forschungsdesigns und empirischen Befunden sowie didaktischen Modellen und Empfehlungen für eine solide Unterstützung der Studierenden bei dem Versuch, ihre *Schreibkompetenzen* derart zu verfeinern, dass sie sich damit sowohl in inner- als auch in außeruniversitären Schreibkontexten souverän bewegen können. Schreibwissenschaftler:innen in Nordamerika (Moore & Felten, 2019), Australasien (Thomas, 2019) und Europa (Kruse, 2007) zeigen, unter welchen Bedingungen Studierende speziell ihre Schreibkompetenzen an unterschiedliche akademische, fachdisziplinäre, berufliche, private und gesellschaftliche Kontexte anpassen und ihre Kenntnisse dort zur Anwendung bringen

können (Beaufort, 2007; Bawarshi & Reiff, 2010). Außerdem zeigen die Studien gerade für den Transfer von Schreibkompetenzen in den Beruf, wie Motivation oder Selbsteffizienzwahrnehmung beeinflussen, inwiefern es Studierenden gelingt, sich ihre bereits erworbenen Schreibkompetenzen in unterschiedlichsten Umgebungen zielgerichtet zu Nutzen zu machen (Baird & Dilger, 2017). Die Publikationen dazu, wie Studierende sich das Schreiben in ihrem Berufsfeld aneignen, zeigen auch: je mehr konkrete kontextspezifische Anknüpfungspunkte die Universität und die Unternehmen in puncto professionelle schriftliche Kommunikation bieten, desto eher werden Transferprozesse begünstigt (Elon Statement on Writing Transfer, 2014). Und umgekehrt: Wenn weder die Uni noch die Unternehmen schriftliche Qualitätsstandards und Anknüpfungspunkte explizit machen, treten die Studierenden beim Schreiben im Beruf häufiger in diverse schriftliche Fettnäpfchen (Nowacek, 2011).

So weit will man es ja nicht kommen lassen. Idealerweise sollten Studierende also bereits in der Vorbereitung, während und in der

Nachbereitung ihrer Praktika systematisch einüben, ihre Schreibkompetenzen bestmöglich berufsrelevant einzusetzen, bevor es mit dem Berufseinstieg dann darauf ankommt. Schriftliche Arbeiten sind aus dem Praktikumskontext ohnehin nicht wegzudenken: Erwartungshorizonte, Tätigkeitsbeschreibungen, Rechte und Pflichten werden in der Form von ausführlichen Verschriftlichungen festgehalten, zu denen zuweilen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrpersonen an der Uni und die Mentor:innen in den Unternehmen, Betrieben, Institutionen und Schulen beitragen. Umfangreiche Praktikumsportfolios dokumentieren, wie sich Studierende den Praktikumskontext fachwissenschaftlich erschließen. Nicht zuletzt erfolgt die Bewertung der studentischen Leistungen im Praktikum oft auf der Grundlage ihres schriftlichen Outputs – und auch die Bewertungen von Seiten der Unternehmen liegen häufig in der Form schriftlicher Beurteilungen vor.

Was das Schreiben insbesondere im Praktikum außerdem für die Forschungsgruppe MMIRKL so interessant macht: Der Begriff *Praktikum* spezifisch in Bezug auf das berufsbezogene Lernen an der Universität scheint in maximaler Dehnbarkeit eine so schillernde Fülle an praxisorientierten Lernformaten in sich aufzunehmen, dass es für unterschiedliche *stakeholder* zuweilen schwer sein kann, nachzuvollziehen, welche Lerninhalte die Studierenden sich im Praktikumszeitraum eigentlich angeeignet haben. In der englischsprachigen Literatur finden sich z. B. Differenzierungen zwischen *cooperative education*, *service learning*, *practicums*, *immersion* oder *placements* (siehe Eady et al., in Druck). In der deutschsprachigen Literatur unterscheidet man z. B. zwischen *Fachpraktika*, (*Schul-Praktischen Studien*, *Praxisphasen* oder *betrieblichem Lernen*). Wodurch sich diese Formate auszeichnen und wie genau die Studierenden ihr universitäres Fachwissen im Praktikum einsetzen können, ist nicht immer klar ersichtlich. Für uns ist also nicht nur interessant, wie Studierende im Praktikum schreiben. Wir fragen uns auch, inwiefern beste-

hende *Beschreibungen* von Praxisphasen im Studium eigentlich funktional sind.

Auf der Grundlage der unterschiedlichen Fachhintergründe unserer MMIRKL-Mitglieder verfolgen wir also zwei Zielsetzungen: Einerseits wollen wir bestehende Klassifikationsschemata für berufsbezogenes Lernen derart anpassen, dass sie es Außenstehenden nutzerfreundlich erlauben, nachzuvollziehen, in welchem genauen Maß die Studierenden in ihren Praktika Aufgaben der professionellen schriftlichen Kommunikation kennenlernen und wahrnehmen durften. Andererseits wollen wir sowohl den Lehrpersonen an den Universitäten als auch den Kontaktpersonen in den Unternehmen, Betrieben, Institutionen und Schulen empirisch gestützte Leitfäden an die Hand geben, damit sie die Studierenden bestmöglich dabei unterstützen können, sich auf das Schreiben im Beruf vorzubereiten. Für unsere erste Zielsetzung nutzen wir das *Work Integrated Learning* (WIL) Framework mit seinen Ausdifferenzierungen. Für die zweite Zielsetzung ist in unseren Augen der zielführendste Ansatz der des *Teaching for Transfer* (TfT).






### **Work Integrated Learning (WIL)**

Vor allem in Kanada und in Australien implementiert, erlaubt die WIL-Kategorisierung anhand eines Klassifikationsschemas, den Verlauf, die Gestaltung, die Einbindung und die Bewertung der im Studiengang vorgeschriebenen Praktika u. a. danach einzuordnen, wie authentisch das Praktikumsformat einzelne Berufsfelder abbildet, wie engmaschig die Studierenden von Praktikumsbeauftragten und Mentor:innen begleitet werden und wie umfangreich die Studierenden Gelegenheit bekommen, authentische berufliche Aufgaben zu übernehmen. Besonders wichtig: Das Framework systematisiert auch, inwiefern Räume zur kritischen Auseinandersetzung mit dem beruflichen Umfeld geschaffen werden. Studierende sollen auch ein Verständnis dafür entwickeln, inwiefern die Wissensbestände, Normen und Praktiken in ihren Praktikumsfeldern unzulänglich, problematisch oder ungeklärt sind.



# Work Integrated Learning Curriculum Classification (WILCC) Framework

## Snapshot

Co-Curricular WIL	Foundational WIL	Embedded WIL	Applied WIL	Professional WIL
				
Not in a credit-bearing subject	No direct participation in work practices	Participation in work practices (simulation, workplace or work-based)	Participation in work practices (workplace or work-based)	Participation in work practices (workplace only)
Test, create, synthesise, reflect	WIL activities exemplify and illustrate workplace practice	Less contact hours in workplace or work-based activities compared to lectures/tutorials/workshops	More or equivalent contact hours in workplace or work-based activities compared to lectures/tutorials/workshops	A subject wholly devoted to workplace activity (may include some class* time)
Observe, explore, analyse, reflect	Observe, explore, analyse, reflect	Apply, produce, investigate, experiment, reflect	Practice, adapt, reflect	Practice, appraise, reflect
e.g. Field trips, authentic case studies, observation, career development modules	e.g. Field trips, authentic case studies, observation, career development modules	e.g. Workplace simulations, role play, industry projects, micro-placements	e.g. Internships, consultations, substantial industry projects	e.g. Extended internships, professional experiences, industry or community placements

Includes opportunities for reflection, dialogue around feedback and career development learning

\*Classrooms may be physical or online

An Universitäten in Australien und Kanada wird dieses Framework z. B. bereits an Studieninteressierte ausgegeben, damit sie konkrete Informationen über die Praxisanteile im Studium in ihre Studienfach- und Studienortwahl einbeziehen können. Komplementär dazu werden die Fachbereiche dazu angehalten, die Praxisanteile ihrer Studiengänge in die WIL-Kategorien einzuordnen, um den Lehrpersonen und Studierenden einen verständlichen Überblick zu geben (M. Eady, persönliche Mitteilung).

## Teaching for Transfer (TfT)

Beim TfT-Ansatz (Yancey et al., 2014) handelt es sich um ein schreibdidaktisches Modell, in welchem nicht davon ausgegangen wird, dass Studierende ohne spezifische Anleitung und Kontextualisierung dazu in der Lage sind, ihre Schreibkompetenzen optimal von Kontext zu Kontext zu transferieren. Der Ansatz bedient sich der Begrifflichkeiten und Zugänge der bildungsorientierten Transferforschung nach Perkins/Salomon (z. B. 1992) und Haskell (2001), denen zufolge Transferleistungen von unterschiedlicher Komplexität durch didaktisch aufbereitete Impulse z. B. des *bridging* („Brücken schlagen“) und *hugging* (hier „annähern“) begünstigt werden können und sollten. Was leistet das Framework genau?

Zunächst regt es Studierende dazu an, ihre eigene *theory of writing* zu entwickeln, also eine grundlegende reflektierte Einstellung dazu, auf welche Weise Schreiben in unterschiedlichen Kontexten funktioniert und diese Kontexte mitprägt. Schluss mit der Unsichtbarkeit des Schreibens!

Zweitens liefert das Framework eine Reihe empirisch extrapolierter Schlüsselkonzepte als mentales Gerüst für selbstreguliertes Lernen. Aus weitreichenden Umfragen unter Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf haben Yancey et al. (2014) diejenigen Schlüsselkonzepte identifiziert, die die Studierenden als besonders ergiebig und nützlich erfahren haben, um sich mit ihnen die Anforderungen diverser Schreibsituationen systematisch zu erschließen. So muss die intendierte *Zielgruppe* ausreichend klar sein, aber auch weitere Schlüsselkonzepte

sind zu berücksichtigen: *Textsorte, rhetorische Situierung, Anforderung, Kritische Analyse, Diskursgemeinschaft, Wissen, Kontext, Verfassen & Gestalten, Zirkulieren und Reflexion.*

Der dritte Pfeiler des Frameworks: Reflexion. Die spezifische reflexive Haltung des TfT fußt zunächst darauf, dass man sich mit dem festen Vorsatz in die Lernsituation hineinbegibt: „Was mir hier begegnet, das klopfe ich gleich selbstständig darauf ab, ob ich es auch in anderen Kontexten für mich nutzen kann. Ich warte nicht darauf, dass mir jemand einen entsprechenden Hinweis gibt. Und sollte ich zunächst keine Bezüge herstellen können, dann frage ich danach und warte auch nicht darauf, dass sich jemand spontan dazu äußert.“ Außerdem gibt das Framework gleich einer 360°-Drehung unterschiedliche kognitive Richtungen vor, nach denen die Studierenden ihre Schreibsituationen wiederholt durchdenken sollen:

(1) *look backward* to recall previous knowledge, which could include prior writing experiences, different reading assignments, and past knowledge about writing; (2) *look inward* to review the current writing situation they are working in; (3) *look forward* to project how their current knowledge about writing connects to other possible academic writing situations; and (4) *look outward* to theorize how the role of their current identities as reflective writing practitioners connects to larger academic writing situations.

(Taczack and Robertson, 2016, 47; emphasis in the original)

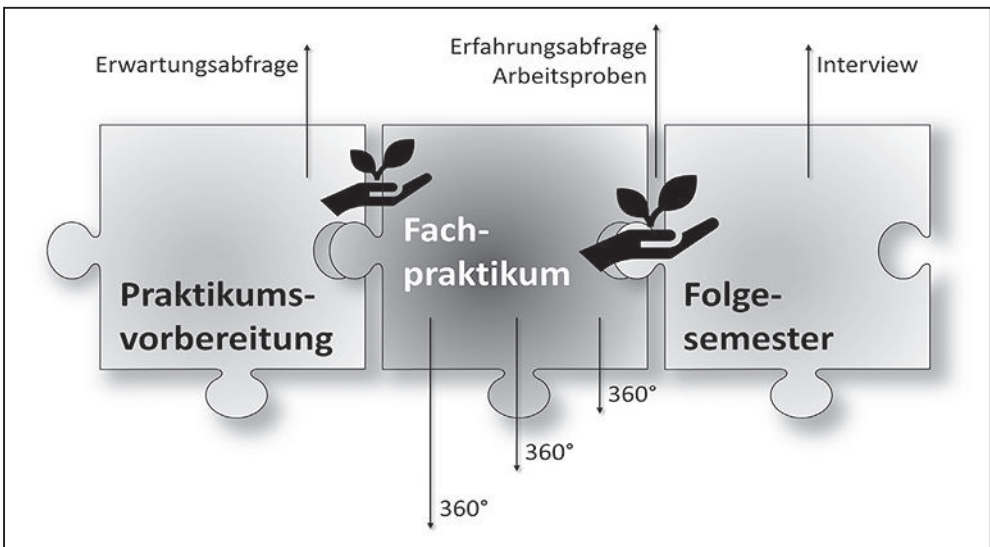
## Verflechtung von WIL und TfT in der Datenerhebung

Anders als die bestehenden Studien und Publikationen zum Schreiben im Praktikum bringt unsere Forschungsgruppe explizit den WIL-Diskurs mit der Forschungstradition zum *writing transfer* ins Gespräch. Wir haben die Schlüsselkonzepte und kognitiven Richtungen genutzt, um reflexive Fragebögen zu formulieren, die unterschiedliche Studierende vor, während und nach ihren Praktika beantwortet haben (n ≈ 50). In diesen Fragebögen dokumentierten die Studie-

renden, welche Schreibkenntnisse sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Praktikum aktivieren konnten oder wollten und inwiefern sie davon ausgehen, dass das Schreiben im Praktikum auch ihr Schreiben an der Universität prägen wird. Um Letzteres zu überprüfen, führten wir (abstandsregelkonforme) 60-minütige Interviews mit den Studierenden, sobald sie einige Wochen nach dem Praktikum wieder voll in ihr Universitätssemester eingestiegen waren. Zudem nutzen wir die Schlüsselkonzepte und die WIL-Klassifikation zur Strukturierung von leitfadengestützten Interviews mit universitären Lehrpersonen (n ≈ 20) und Mentor:innen aus

Betrieben, Unternehmen und Schulen (n ≈ 20), um zu dokumentieren, wie diese selbst das Schreiben für den Beruf gelernt hatten und wie konkret sie die Studierenden dahingehend unterstützen. Dr. Michelle Eady (UOW, AU), Ina Alexandra Machura (JLU) und Dr. Lilian Mina (AUM, US) haben Daten innerhalb der Schulpraktischen Studien an ihren jeweiligen Standorten erhoben. Dr. Radhika Jaidev (SIT, SG) und Dr. Michael-John DePalma (Baylor, US) haben Daten innerhalb von Praktika in Industrie- und Kommunikationsunternehmen erhoben. Folgende Daten finden sich in unserem Datenpool:

Zeitpunkt	Teilnehmende	Erhebung
VOR dem Praktikum	Studierende	Erwartungsabfrage (1x)
WÄHREND des Praktikums	Studierende	360° Reflexion Beginn (1x) 360° Reflexion Fortschritt (1x) 360° Reflexion Abschluss (1x)
Unmittelbar NACH dem Praktikum	Studierende	Erfahrungsabfrage (1x) Arbeitsproben
	Lehrpersonen an der Universität	Leitfragen-Interview
	Mentor:innen in den Betrieben, Unternehmen & Schulen	Leitfragen-Interview
6 Wochen nach Beginn des Folgesemesters	Studierende	Leitfragen-Interview



Datenerhebung unter den Studierenden in Bezug auf das Fachpraktikum.

## Tendenzen und erste Befunde

Trotz der mannigfaltigen Herausforderungen des Jahres 2020 konnten wir dem umfangreichen Datensatz bereits einige Tendenzen abgewinnen:

**Tendenz 1:** Je nach Erhebungskontext wird die Relevanz des Schreibens im Beruf den Studierenden während des Praktikums mal mehr und mal weniger zugänglich gemacht.

*„Ich weiß nicht genau, wo ich Wissen übers Schreiben im Praktikum hätte hernehmen sollen beziehungsweise konkretes Wissen übers Schreiben im Praktikum irgendwie hätte erfahren sollen, denn die Schule ist ja doch sehr sprachlich ausgelegt. Und deshalb habe ich jetzt irgendwie den Eindruck, dass sich in meinem Schreibverhalten und meiner Schreibweise, gerade was die Produktion von Texten angeht, nicht wirklich viel verändert hat.“*

Lehramt-Studierende (JLU) im reflexiven Fragebogen unmittelbar nach dem Fachpraktikum

Während einigen Studierenden, wie im obigen Beispiel, kein Einblick in die professionelle schriftliche Kommunikation im Berufsalltag ermöglicht wurde, berichteten andere Studierende von eindrücklichen Erfahrungen mit dem Schreiben im Beruf, z. B. durch schriftliche „Unfälle“ im Praktikumszeitraum:

*„In meinem Praktikum gab es einen Zwischenfall, als ein Produkt mit falschen Spezifikationstexten ausgeliefert wurde. Ich glaube nicht, dass es zu diesem Fehler gekommen wäre, wenn wir uns klarer und prägnanter ausgedrückt hätten. Genau da kommt gutes Schreiben ins Spiel.“*

Engineering-Studierende (SIT, Singapur) im Erfahrungsbericht unmittelbar nach dem Praktikum

Andere Studierende berichteten, dass ihnen gerade das Schreiben im Praktikum einen kohärenteren Blick auf das Schreiben an der Universität ermöglicht habe:

*„Auf jeden Fall beim Verfassen der Unterrichtseinheiten. Da war es davor immer nur sehr theoretisch, also man hat das zwar alles im Studium schon gemacht, aber so richtig irgendwie [...] einen Sinn dahinter gab es nicht. Aber dann dadurch, dass ich es dann selbst ausformulieren musste und auch wirklich einen Bezug dazu hatte, konnte ich irgendwie total viel mitnehmen. Jetzt, wenn ich in Zukunft noch welche schreibe, wie ich das aufbauen muss, wie ich das formulieren soll am besten. Ja, das hat mir weitergeholfen.“*

Lehramt-Studierende (JLU) im Interview 6 Wochen nach dem Fachpraktikum

In den folgenden Schritten des Projekts wird sich unser MMIRKL-Team darauf konzentrieren, auf der Grundlage der Daten Handreichungen zu formulieren, die es den Studierenden erlauben, selbstständig nach der professionellen schriftlichen Kommunikation in ihrem Praktikumsfeld Ausschau zu halten und den Lernzuwachs diesbezüglich nicht dem Zufall zu überlassen.

**Tendenz 2:** Je nach Erhebungskontext wird die Relevanz des Schreibens für die Bewältigung und Bewertung des Praktikums den Studierenden mal mehr, mal weniger bewusst.

*„Mit meinem Praktikum hat sich mein Verständnis von gutem Schreiben verändert [...]. Wenn man beim Schreiben einfach nur Fakten aufzählt, ohne Überzeugungskraft, dann verfehlt der Text seinen Zweck und überzeugt den Leser nicht von Inhalt. Diese Veränderung in meinen Ideen passierte, als ich eine E-Mail an meinen Mentor geschrieben habe [...]. Er hat den Inhalt der E-Mail nicht verstanden und ich musste alles noch mal mündlich erklären. Das war ein Ansporn, meine Schreibfertigkeiten zu stärken.“*

Hydrologie-Studierende (SIT, Singapur) im Erfahrungsbericht unmittelbar nach dem Praktikum



*„Als Lehramtstudierende wird man da immer darauf getrimmt, dass das Praktikum logischerweise der praktische Anteil ist. Aber vorher wird nie so wirklich über diese schriftliche Arbeit geredet. Und dann nachher, wenn das Praktikum rum ist, ist eigentlich alles, was man gemacht hat, oder das Meiste davon, relativ irrelevant, sondern das, was man schriftlich festhält, ist quasi das, was so wirklich passiert ist. [...] ich habe so den Eindruck, dass das, was da steht, wichtiger ist als das, was ich gemacht habe.“*

Lehramt-Studierende (JLU) im Interview 6 Wochen nach dem Fachpraktikum Lehramt

In den folgenden Schritten des Projektverlaufs wird sich unser MMIRKL-Team darauf konzentrieren, auf der Grundlage der Daten Handreichungen zu formulieren, die es den Studierenden erlauben, nicht nur die schriftliche Kommunikation an ihrem Arbeitsplatz im Praktikum professionell zu gestalten, sondern auch im Kontakt mit den Mentor:innen und Praktikumsbeauftragten, die die Praktikumsleistungen letztendlich benoten.

**Tendenz 3:** Schreiben für den Berufsalltag wird nur unsystematisch an den Universitäten vermittelt.

Während sich unter den ca. 50 Studierenden entsprechend der unterschiedlichen nationalen, institutionellen und fachspezifischen Situationen eine große Bandbreite von Erfahrungen mit der professionellen schriftlichen Kommunikation im Praktikum ablesen lässt, waren sich in der Tat alle unsere Interviewpartner:innen außerhalb der Universitäten einig, unabhängig von Beruf, Fachgebiet, Unternehmen/Betrieb/Schule, Anzahl der Jahre im Berufsleben oder Kontinent: Für das Schreiben im Beruf hatten sie im Studium kaum Hinweise erhalten. Stattdessen hatten sie sich die notwendigen Schreibkompetenzen für den Beruf mühsam selbst angeeignet, per trial & error, durch die Suche nach Mustertexten, das Beobachten von Vorgesetzten, den Austausch mit Kolleg:innen usw., wobei das Schulgeld für die

„Unfälle“, in der Regel, voll entrichtet werden musste.

*„Schreibenlernen für den Beruf war wie eine Feuertaufe.“*

James (US), Herausgeber in einem Universitätsverlag

*„Ich habe als Stabsmitglied eines Regierungsbeamten mal ein Schreiben für ihn vorbereitet. Er hat es mir zurückgegeben, das ganze Ding war rot angestrichen.“*

Angela (US), public policy director in einer Nicht-Regierungsorganisation

Eindrücklich war außerdem die Vielfalt an schriftlichen Aufgaben, die sämtliche außeruniversitären Interviewpartner:innen als selbstverständlichen, konstanten Teil ihres Arbeitsalltags aufzählten, in der Form von Anträgen, Protokollen, Beurteilungen, Verträgen, Briefen & E-Mails, Aufgabenstellungen, Flyern & Informationsmaterial, Förderplänen, Werbematerial, Betriebs- und Schulordnungen, Lehrplänen, Begründungen, Rechtfertigungen usw.

In den nächsten Schritten des Projektverlaufs wird sich unser MMIRKL-Team auch darauf konzentrieren, auf der Grundlage der Daten ein Fortbildungsprogramm sowohl für Lehrpersonen an der Universität als auch für Mentor:innen in den Institutionen, Betrieben, Unternehmen und Schulen zu entwerfen. Dieses geplante Programm mit dem Titel *Writing Across the Professions (WAP)* wird Gelegenheit dazu geben, das eigene Wissen über das Schreiben im Beruf zu systematisieren und außerdem den Studierenden im Praktikum zugänglich zu machen. Es sei hier kurz skizziert.

### **Writing Across the Professions (WAP)**

**Genre-Theorie und Genre-Analyse:** Ein zentrales Element im WAP-Training führt die universitären Lehrpersonen mit WIL-Aufgaben an *Genre-Theorie und Genre-Analyse* heran. Sämtliche außeruniversitären Interviewpartner:innen in unserer Studie gaben an, dass sie sich die Qualitätsstandards des Schreibens im Beruf in Eigenregie

mühsam anhand bestehender Beispieltex-te in ihrem Umfeld angeeignet hatten – Texte, die sich in Angemessenheit und Zielsetzung von Situation zu Situation unterschieden und deren positive und problematische Elemente sich nicht immer deutlich erkennen ließen. Im Rahmen der Genre-Theorie nach Miller (1984) begreift man Genres zuerst als Formen des sozialen Handelns. Dieses Genre-Verständnis verortet jeglichen Text als ein Einhängen in eine soziale Situation, geprägt von den Zielsetzungen und Motivationen der Beteiligten sowie von expliziten und impliziten kommunikativen Anforderungen. Studierende, die auf der Grundlage des WAP-Trainings auf das Schreiben im Beruf vorbereitet werden, sollen die Texte in ihrer Praktikums-umgebung auffinden und danach analysieren, durch welche spezifischen sprachlichen Ausgestaltungen auf welche kommunikativen Anforderungen situationsangemessen reagiert wird.

**Diskursgemeinschaften und Diskurs-Analyse:** Ein weiteres wesentliches Element des WAP-Trainings befähigt universitäre Lehrpersonen mit WIL-Aufgaben dazu, die Studierenden in der Analyse von Diskursgemeinschaften und *communities of practice* (Pogner, 2012) anzuleiten. Um kompetent am schriftlichen Austausch innerhalb ihrer Berufsfelder teilnehmen zu können, haben alle außeruniversitären Interviewpartner:innen in unserer Studie nicht nur bestehende Texte durchdacht, sondern ihre Beobachtungen und Analysen auf diejenigen Fachkräfte, Kooperationspartner:innen, Kund:innen und Klient:innen ausgeweitet, die ihren Austausch, ihre Absprachen, Leistungserbringung, -dokumentation und -beurteilung anhand schriftlicher Dokumente organisierten. Im WAP-Verständnis konstituieren sich Diskursgemeinschaften dadurch, dass bedeutende Anteile ihrer Kooperation auf schriftlichem Austausch beruhen, und dass die entstehenden Schriftstücke durch die Ziele, Werte, Normen und Praktiken der Diskursgemeinschaft geprägt sind und diese ihrerseits prägen, oftmals unausgesprochen und für Außenstehende schwer erkennbar. Studierende, die auf der Grundlage des WAP-Trainings auf das Schreiben im Beruf vorbereitet werden, sollen in ihren Praktikumskontexten also explizit danach fragen,

welchen konkreten Zielen, Werten, Normen und Praktiken ihres Praktikums-umfelds durch die spezifischen schriftlichen Gepflogenheiten Ausdruck verliehen wird. Die Studierenden sollen auch konkret danach fragen, welche Aufgaben, Rollen und hierarchische Einordnungen ihnen im Praktikum beim Schreiben zukommen.

### **Engagiertes Feedback zum Schreiben in WIL:**

Ebenso zentral wie die systematische Auseinandersetzung mit den Genres und Diskursgemeinschaften in der Praktikums-umgebung ist beim WAP-Ansatz die Umsetzung empirisch gestützter Rückmeldungsstrategien auf studentisches Schreiben. Ungeachtet der Tatsache, dass außeruniversitäre Mentor:innen in ihrem Berufsalltag selbstverständlich den schriftlichen Anforderungen ihrer beruflichen Umgebung nachkommen, fehlt unter den Berufstätigen mitunter sowohl das Bewusstsein für die Komplexität und die stellenweise Undurchsichtigkeit professioneller schriftlicher Kommunikation als auch das Vokabular, um die Studierenden in der selbstständigen Erfassung der beruflichen Schriftlichkeit in ihren spezifischen Kontexten zu unterstützen. Das WAP-Training setzt hier sowohl bei den universitären Lehrkräften als auch bei den Mentor:innen in den Betrieben, Schulen und Unternehmen an. Der kontinuierliche Dialog und die kritische Auseinandersetzung mit Qualitätsstandards nehmen im engagierten Feedback einen hohen Stellenwert ein. Studierende, die auf der Grundlage des WAP-Trainings auf das Schreiben im Beruf vorbereitet werden, sollen eine spezifischere und deutlicher artikulierte Vorstellung davon haben, welche Hinweise sie bezüglich des Schreibens im Beruf weiterhin benötigen. Besonders wichtig ist auch, dass die Studierenden erkennen, dass auch Feedback- und Beurteilungsprozesse im Praktikum auf der Grundlage von Texten ausgehandelt werden und Gestalt annehmen.

### **Kritische Reflexion mit und von Schreiben im Praktikum:**

Durch das finale Element im WAP-Training gewinnen sowohl universitäre Lehrpersonen mit WIL-Aufgaben als auch die Mentor:innen in Unternehmen, Schulen und Betrieben ein Verständnis von schriftlicher Reflexion, die verschiedene Ebenen der Reflexion im

Praktikum transparent zu machen sucht: (a) zunächst verständigen sich die inneruniversitären und die außeruniversitären Betreuungspersonen über die erheblichen Unterschiede zwischen der kritischen Reflexion, die Studierende z. B. im Praktikumsportfolio bewältigen sollen, und der kritischen Bestandsaufnahme, die Unternehmen z. B. in der Qualitätssicherung betreiben. Beide Formen der kritischen Auseinandersetzung sind als Textformen eigenen rhetorischen Anforderungen unterworfen. Das WAP-Training unterstützt die Mentor:innen und die Lehrpersonen dabei, die Studierenden sowohl mit der betrieblichen, berufsrelevanten Reflexion als auch mit der persönlichen, epistemischen Reflexion vertraut zu machen.

Schlussendlich wollen wir auch diejenigen Lehrpersonen an den Universitäten mit ins Boot holen, die bereits ein vertieftes Verständnis von den Begrifflichkeiten der Schreibkompetenzentwicklung haben. Das WAP-Training speist sich folglich nicht allein aus schreibwissenschaftlichen und schreibdidaktischen Diskursen, sondern bedient sich auch explizit der WIL-Kategorisierung und der damit verbundenen Handlungsanregungen. Dementsprechend können Lehrpersonen, die die Vorbereitung der Studierenden auf das Schreiben im Beruf bereits unterstützen, durch die Begrifflichkeiten der WIL-Literatur ihre schreibdidaktischen Angebote genauer auf konkrete berufsrelevante Gesichtspunkte abstimmen. Noch ganz zu Beginn der zweiten Datenauswertungsrunde können wir folgende generelle Überlegungen bereits konturieren:

**Überarbeitung und Neubewertung gängiger Schwellenkonzepte und schreibdidaktischer Angebote in der Hochschullehre:** Besonders in der anglophilen Schreibdidaktik, aber vereinzelt auch in der kontinental-europäischen bzw. deutschsprachigen Schreibdidaktik bildet das Verständnis von *Schwellenkonzepten* in der Schreibkompetenzentwicklung eine wichtige Bezugsgröße in der Entwicklung von Lehr-/Lernmaterial und Bewertungsrastern. Wie Meyer/Land (2006: 19; eigene Übersetzung) versteht auch die Schreibdidaktik *Schwellenkonzepte* als „konzeptuelle Tore“ oder ‚Portale‘, welche zu einer grundsätzlich veränderten Sichtweise auf einen Gegen-

stand führen – ‚die Welt sieht anders aus‘ sobald diese Schwellen überschritten werden“. Dementsprechend zeichnen sich diese Schwellenkonzepte u. a. dadurch aus, dass die Lernenden die mit den Schwellenkonzepten in Verbindung stehenden Inhalte über lange Durststrecken hinweg als schwierig, kompliziert, inkohärent oder unverständlich erleben, solange die Lernenden die notwendigen Schwellenkonzepte noch nicht durchdrungen haben. In der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik gelten z. B. folgende Erkenntnisse als „Portale“, die die Lernenden zunächst mühsam durchschreiten müssen: *Schreiben ist soziales und rhetorisches Handeln* (Roozen, 2015) oder auch *Schreiben ist wissensgenerierendes Handeln* (Estrem, 2015) oder auch *Schreiben beeinflusst andere Handlungen* (Russell, 2015). Die Vorstellung, dass man beim Schreiben in der Regel nicht einfach nur fertig ausgeformte Gedanken im stillen Kämmerlein schnell „runterschreibt“, ist für zahlreiche Schreibnovizen lange schwer nachzuvollziehen. Und der Gedanke, dass Texte als Handlungsbündel begriffen werden können, deren sprachliche Ausformungen in konkreten sozialen Kontexten funktionieren sollen, ist für viele Schreibende anfänglich ein harter Brocken. Wiewohl sich also die Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft dieser Schwellenkonzepte bewusst sind, nehmen wir an, dass die Palette der Schwellenkonzepte, die sich bereits etabliert haben, neu bewertet, verfeinert und um neue Schattierungen erweitert werden kann, sobald sich Schreibdidaktiker:innen und Schreibwissenschaftler:innen mit den konkreten Konzepten beschäftigen, die spezifisch die WIL-Literatur anbietet. Ein vielversprechender Kandidat scheint uns z. B. der Begriff der *pre-professional identity* zu sein, der in der WIL-Literatur genutzt wird, um den Status der Studierenden nicht allein als berufliche „Außenseiter:innen“ oder „Noviz:innen“ zu verstehen. Jackson (2016) z. B. konzeptualisiert die prä-professionelle Identität als eine Version der professionellen Identität, wenn auch eine weniger ausgereifte. So geht es darum, dass Studierende durch curriculare Impulse ein professionelles Selbstverständnis entwickeln, das sich fruchtbar mit ihren Berufsvorstellungen verknüpfen lässt nach dem Motto „Ich studier“ hier nicht nur, ich bereite mich konkret auf xyz vor“ und

verinnerlichen: „In Teilen bin ich *bereits* professionell, mein Text bildet *bereits* meine beruflichen Schreibfertigkeiten ab, das Portfolio dient *bereits* meiner schriftlichen Professionalisierung als xyz.“ WIL-Konzepte können dabei helfen, wichtige Unterschiede im Selbstverständnis der Praktikant:innen sichtbar zu machen, diese Unterschiede konkret auf die Qualität der schriftlichen Arbeiten der Studierenden zu beziehen und daraus didaktische Handlungsempfehlungen abzuleiten.

## Ausblick

Das WIL-Schema und das Tft-Modell bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, um diese beiden Annäherungsrahmen miteinander zu verschränken und damit informative Daten zum Schreiben im Praktikum und zum Schreiben im Beruf zu gewinnen und entsprechende Lehrkonzepte zu entwickeln. Diese Aufgabe nimmt die MMIRKL-Forschungsgruppe mit Elan an.

## Literatur:

Adler-Kassner, L. & Wardle, E. (Eds.) (2016). *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Logan: Utah State University Press.

Anson, C. M. & Forsberg, L. L. (1990). Moving beyond the academic community: Transitional stages in professional writing. *Written communication*, 7(2), 200–231.

Baird, N. & Dilger, B. (2017). How students perceive transitions: Dispositions and transfer in internships. *College Composition and Communication*, 68(4), 684–712.

Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Ind: Parlor Press.

Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Utah State University Press.

Dean, B., Eady, M. J., Glover-Chambers, T., Moroney, T., O'Donnell, N. & Yanamandram, V. (2018). *UOW WIL Pedagogy: Definition, Classifications and Principles*. University of Wollongong.

Eady, M. J., DePalma, M.-J., Jaidev, R., Machura, I. A., Mina, L. W. & Taczak, K. (forthcoming). Work-Integrated Learning (WIL) and Writing Transfer: Addressing the need for interdisciplinary and transnational research of writing transfer across WIL and HE. *International Journal of Work-Integrated Learning*.

Elon Statement on Writing Transfer (29 September 2019). [http://www.elon.edu/eweb/academics/teaching/ers/writing\\_transfer/statement.xhtml](http://www.elon.edu/eweb/academics/teaching/ers/writing_transfer/statement.xhtml)

Estrem, H. (2015). Writing is a knowledge-making activity. In: L. Adler-Kassner & E. Wardle (2016) (pp. 89–104). Logan: Utah State University Press.

Hart Research Associates (2018). *Fulfilling the American Dream: Liberal education and the future of work*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Haskell, R. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*. San Diego, CA: Academic.

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development* 35(5).

Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent:innen ins Studium entlassen? *Texte schreiben*, 117–143.

Meyer, J. H. F. & Land, R. (Eds.) (2006). *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London: Routledge.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151–167.

Moore, J. L. & Felten, P. (2019). Understanding Writing Transfer as a Threshold Concept across the Disciplines. In: J. Timmermans & R. Land (Eds.) *Threshold Concepts on the Edge* (pp. 341–352). Leiden, NL: Brill Sense.

Nowacek, R. (2011). *Agents of Integration: Understanding Transfer as a Rhetorical Act*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). The science and art of transfer. In: A. L. Costa, J. Bellanca & R. Forgarty (Eds.) *If minds matter: A forward to the future* (pp. 201–209). Volume 1. Palatine, IL: Skylight Publishing.

Pogner, K. (2012). A social perspective on writing in the workplace: Communities of Discourse (CD) and Communities of Practice (CoP). In: A. Rothkegel & S. Ruda (Eds.) *Communication on and via technology (Text, Translation, Computational Processing 10)* (pp. 83–107). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Roosen, K. (2015). Writing is a social and rhetorical activity. In: L. Adler-Kassner & E. Wardle (2016) (pp. 17–19). Logan: Utah State University Press.

Russell, D. (2015). Writing mediates activity. In: L. Adler-Kassner & E. Wardle (2016) (pp. 26–27). Logan: Utah State University Press.

Schrijver, I. & Leijten, M. (2019). The diverse field of professional writing: current perspectives on writing in the workplace. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 59(1), 7–14.

Taczak, K. & Robertson, L. (2016). „Reiterative reflection in the twenty-first-century writing classroom: an integrated approach to teaching for transfer.“ In: K. Blake Yancey (Ed.), *A Rhetoric of Reflection* (pp.42–63). Logan: Utah State University Press.

Thomas, S. (2019). The WAC-driven Writing Center: The Future of Writing Instruction in Australasia? *Across the Disciplines*, 3.

Yancey, K. B., Robertson, L. & Taczak, K. (2014). *Writing across contexts: Transfer, composition, and sites of writing*. Logan, UT: Utah State University Press.

## Kontakt:

Ina.Machura@uni-siegen.de