

Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften

Kirsten Schindler

Universität zu Köln

Abstract

Der Artikel diskutiert am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen, wie sich wissenschaftliches Schreiben im Studium vermitteln lässt, und plädiert für eine Integration der wissenschaftlichen Schreibausbildung in das Fachstudium. Die beiden Lehrveranstaltungen, auf die sich der Artikel bezieht, sind zwischen 2004-2006 an der RWTH Aachen als Fachseminare konzipiert und durchgeführt worden. Beide Seminare richteten sich als Hauptstudiumsveranstaltung an Studierende der Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Wissenschaftliche Schreibtätigkeiten sind systematisch für die fachliche Auseinandersetzung genutzt und in die Lehrveranstaltung über verschiedene Schreibenlässe und -aufgaben eingebunden worden.

Der Artikel ist eine überarbeitete und ins Deutsche übersetzte Fassung meines Konferenzbeitrags «Writing in the Disciplines – Two Examples for Writing Intensive Courses in the Humanities» an der Tagung der EATAW, Bochum 2007.

1 Wissenschaftliches Schreiben – Schreiben in den Wissenschaften

Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens werden seit den 1990er Jahren in Deutschland diskutiert.¹ Mit der Einrichtung von universitären Schreibzentren, oft als befristete Einrichtungen, und erster umfangreicher Untersuchungen wissenschaftlicher Schreibprozesse wird das didaktische und theoretische Fundament gelegt (vgl. Jakobs im Druck; Ehlich/Steets/Traunspurger 2000). Die Anzahl an Untersuchungen zum wis-

¹ Auf eine sehr viel längere Tradition der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen verweist Kruse 2006.

senschaftlichen Schreiben, vor allem bezogen auf den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz, ist seither beständig gewachsen (Pohl 2007; Steinhoff 2007). Die didaktische Umsetzung stagniert hingegen. Es existiert kein bundesweites Schreibcurriculum an den Hochschulen, eine flächendeckende Ausstattung mit Schreibzentren fehlt nach wie vor, die systematische Schreibausbildung ist einseitig an die Schule gekoppelt.² Dieses Defizit wird auch durch die grosse Zahl

² Trotz Wissenschaftspropädeutik kann die Schule dieser Aufgabe nicht gerecht werden (Beste 2003; Mielke 2007); auch, weil wissenschaftliches Schreiben an entsprechende Kontexte gekoppelt

privater Anbieter und das umfangreiche, kaum mehr zu überblickende Ratgeberangebot zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Schindler/Pierick/Jakobs 2007) nicht kompensiert. Nach wie vor klagen viele Studierende über Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben und fehlende Unterstützung (Dittmann 2003). Wissenschaftliche Schreibkompetenzen im Fachstudium zu verankern und als Bestandteil der fachlichen Ausbildung zu verstehen, lässt sich vor dem Hintergrund fehlender Institutionalisierung zunächst als eine pragmatische Lösung begreifen. Zugleich verweist ein solcher Ansatz disziplinspezifischen Schreibens auf Überlegungen, wie sie mit dem Begriff der «kommunikativen Praktik» beschrieben werden.

Gesprochen und geschrieben wird nicht schlechthin, sondern jedes Sprechen und Schreiben geschieht in und ist Bestandteil von *kommunikativen Praktiken* (...); geschrieben wird ein Brief, ein Aufsatz, ein Protokoll, ein Einkaufszettel etc. (...) Verständigung erfolgt nicht ‚frei‘, sondern immer nur im Rahmen der von uns verfügbaren kommunikativen Praktiken, indem wir ein Exemplar einer solchen Praktik intendieren und realisieren und dadurch die Praktik zugleich auch fortschreiben und weiterentwickeln. (Fiehler et al. 2004, 15)

Analoges gilt auch für das wissenschaftliche Schreiben. So erscheint es problematisch und zugleich unklar, wenn vom wissenschaftlichen Schreiben an sich gesprochen wird. Denn auch wissenschaftliches Schreiben lässt sich als Realisierung einer konkreten Aufgabe in einer spezifischen Situation verstehen. Aufgaben und Situationen aber variieren abhängig von der Fachdisziplin. Ingenieure schreiben andere Texte, die anderen Normen und Konventionen folgen als Germanisten. Wie tiefgreifend diese disziplinären Unterschiede auch in die Produktionspraxis einfließen, beispielsweise in Fragen der Themenfindung, der Rückmeldung auf Texte, und die Rolle und Relevanz des Schreibens im Fach bestimmen, zeigen anschaulich qualitative Interviews mit Vertretern unterschiedlicher Fachdisziplinen, hier Maschinenbau und Elektrotechnik (Jakobs/Schind-

ist (vgl. Kruse 2007). Für die Umsetzung umfassender Konzepte (wie beispielsweise in Ruhmann 2003; Pospiech 2005; Girgensohn 2007 beschrieben) fehlen Geld und Ressourcen. Zum Vergleich siehe auch die Situation in den USA (Bazerman et al. 2005; Bräuer 1996).

ler 2006; Lehnen/Schindler 2008).³ Studierende nicht nur mit Schreibanforderungen ihres Fachs zu konfrontieren, wie dies während des Studiums zwangsläufig und häufig ohne Anleitung geschieht, sondern diese Anforderungen auch im Fachstudium zu verankern, unterstützt – so die Annahme dieses Beitrags – zum einen wissenschaftliche Schreibkompetenz, eröffnet zum anderen den Blick auf disziplinspezifische Diskursanforderungen.

Eva-Maria Jakobs stellt in ihrem Artikel «Writing at work» (Jakobs 2005) ein Modell vor, mit dem sich Schreibprozesse im Beruf beschreiben und verorten lassen. Dargestellt als Schalen unterscheidet Jakobs fünf Ebenen, die in enger Wechselwirkung zueinander stehen und auf den Textproduktionsprozess einwirken: Der Kulturraum, die Domäne, die Organisation, der Arbeitsplatz und der Schreiber (als innerste Schale). Das Modell fungiert als Forschungsheuristik und Fundierung eines Ansatzes, der sozial-situative Faktoren der Textproduktion akzentuiert. Schreibende, so die empirisch mit Interviews von Schreibenden unterschiedlicher Berufsgruppen belegte Annahme, agieren nicht allein, sondern immer in einem Kontext unter zum Teil sehr engen, beispielsweise juristischen oder ökonomischen, Rahmenbedingungen, die sich je nach Berufsgruppe unterscheiden (vgl. auch Jakobs 2006; Lehnen 2008). Eine wie von Jakobs vorgeschlagene Unterscheidung der Bedingungen, die auf das Schreiben wirken, lässt sich auch auf den Fall wissenschaftlichen Schreibens applizieren und als Ausdruck wissenschaftlicher Schreibkultur, Forschungs- und Schreibtraditionen im Fach, Kriterien der Organisation und individueller Zielsetzungen, Erfahrungen und Annahmen spezifizieren. So drückt sich wissenschaftliche Schreibkultur u. a. in Wertschätzung und Anleitung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen aus. Letzteres, wie bereits zu Anfang beschrieben, wird in Deutschland immer noch zur Aufgabe der Studierenden erklärt. Die Wertschätzung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen von Seiten der Lehrenden ist dennoch hoch und gilt als Schlüssel akademischen und beruflichen Erfolgs (Frank/Haake/Lahm 2007). Eine Einschätzung, die Studierende nur bedingt teilen. Sie empfinden wissenschaftliches Schreiben als schwierig, langweilig und nutzlos (Dittmann 2003). Je nach Disziplin zeigen sich Präferenzen beispielsweise bei der Nutzung bestimmter Publikationsformate, wie eine Studie der DFG anschaulich zeigt (Deutsche

³ Zum Konzept des disziplinspezifischen Schreibens siehe auch: Carter 2007; Carter/Ferzli/Wiebe 2007; Monroe 2002; Russell 2002, 2007.

Forschungsgemeinschaft 2005). In den Ingenieurwissenschaften erscheinen demnach die wichtigsten Forschungsergebnisse in Konferenzbänden und hier kondensiert auf knappem Raum. In den Naturwissenschaften ist der begutachtete, in der Regel auf Englisch verfasste Zeitschriftenartikel wichtigste Publikationsart, in den Geisteswissenschaften gilt dies – soweit die DFG-Ergebnisse – immer noch für die gedruckte Monographie. Das institutionelle Umfeld, beispielsweise die Arbeit in Forschergruppen, interdisziplinären Forschungsverbänden, multilingualen Kontexten u. a., wirkt sich auf Arbeitsorganisation, aber auch auf Formulierungsweisen, z. B. die Referenz auf bestimmte gedankliche Konzepte aus. Individuelle Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben spiegeln sich in Annahmen und Konzepten, aber auch in eigenen Methoden und Strategien wider; beispielsweise der Nutzung von copy-and-paste als Formulierungsressource.

2 Gestaltung schreibintensiver Lehrveranstaltungen

2.1 Rahmenbedingungen

Die Gestaltung schreibintensiver Lehrveranstaltungen ist insbesondere von zwei der von Jakobs beschriebenen Bedingungen geprägt: Dem Kontext der Hochschule, der sich in Leitlinien, Organisationsstruktur (Verhältnis Studierende/Lehrende, Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Anzahl an Semesterwochen u. a.) und schliesslich Studien- und Prüfungsordnungen ausdrückt, sowie Annahmen und Erfahrungen des Fachlehrenden.

Deutsche Hochschulen sind in der Regel Massenuniversitäten. So ist es nicht unüblich, dass selbst in Seminaren des Hauptstudiums 40 und mehr Studierende einen Schein (Teilnahme- oder Leistungsnachweis) machen wollen. Die zu erbringenden Leistungen für einen solchen Schein sind in der Studienordnung festgeschrieben. Für die geisteswissenschaftlichen Fächer ist der Leistungsnachweis in der Regel an schriftliche Leistungen, hier das Erstellen einer Haus- bzw. Seminararbeit gekoppelt. Diese Hausarbeit⁴ wird in der Regel allein in der vorlesungsfreien Zeit verfasst. Unklare Anforderungen, fehlende Austauschmöglichkeiten und häufig wenig verbindliche Abgabedaten führen oft zu langen Verzögerungen.

⁴ Um was für eine Art von wissenschaftlichem Text es sich dabei handelt und welche Probleme Studierende damit haben, hat Kruse anschaulich am Beispiel einer Studienanfängerin beschrieben (Kruse 2003a).

Wenn Lehrende des Fachs wissenschaftliches Schreiben vermitteln, dann agieren Fachexperten. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte ist Ausdruck ihrer Sozialisierung und Professionalisierung. Die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens ist in der Regel nicht Bestandteil ihrer Ausbildung. Schreibspezifisches, besonders sprachliches Wissen werden sie sich eher unsystematisch, möglicherweise über die Lektüre von Ratgebern angeeignet haben.⁵ Diese Situation hat Konsequenzen. Das Wissen über Schreibprozesse und Textprodukte bleibt implizit und aus der individuellen Erfahrung gespeist (vgl. Lehnen/Schindler 2008). Eine zusätzliche didaktische und fachliche Ausbildung ermöglicht, sich über relevante Theorien und Methoden wissenschaftlichen Schreibens zu informieren, erzeugt möglicherweise aber auch Rollenprobleme. Bezogen auf meine eigene Situation: Ausgebildet als Schreibberaterin für das wissenschaftliche Schreiben an der PH Freiburg steht die individuelle Betreuung, der klare Fokus auf den Schreibprozess und eine eher langfristig angelegte Hilfe zur Selbsthilfe im Mittelpunkt meiner Didaktik (vgl. Bräuer 2005). In meiner Tätigkeit als Dozentin bin ich angehalten, Textprodukte zu bewerten und dafür verbindliche Bewertungskriterien anzulegen. In einer wie oben beschriebenen Seminarsituation kann eine individuelle Beratung nur sehr bedingt erfolgen. Es ist nicht einfach, die Balance zu halten zwischen einer prozessorientierten Didaktik und einer produktgeleiteten Bewertung, zwischen individueller Unterstützung und strukturellen Bedingungen.

Die Gestaltung schreibintensiver Lehrveranstaltungen ist schliesslich massgeblich von den (individuellen) Annahmen über funktionierende Schreibprozesse und angemessene Textprodukte geprägt. Um dies nur an einem Beispiel zu illustrieren: Die Situation darüber, wann und in welcher Weise Textfeedback sinnvoll ist, wird nicht nur in der Forschung kontrovers diskutiert (Bräuer 1998; Bräuer 2000; Elbow 1973/1998), sondern ist häufig auch zwischen einzelnen Lehrenden eines Fachbereichs Gegenstand der Auseinandersetzung. Denn an diese Frage sind weitere grundlegende Annahmen darüber geknüpft, was gute (wissenschaft-

⁵ Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben, besonders in den Natur- und Technikwissenschaften, sind häufig von Fachexperten formuliert. In der Darstellung und Diskussion sprachlichen Wissens entsprechen sie nicht immer dem Wissensstand der Sprachwissenschaft (vgl. auch Schindler/Pierick/Jakobs 2007). Bislang fehlen flächendeckende Angebote zur Weiterbildung von Dozenten, wie sie beispielsweise an den Universitäten Bochum, Bielefeld und Freiburg existieren. Das Schreibzentrum der Universität Groningen hat langjährige Erfahrung in der Unterstützung von Lehrenden unterschiedlicher Fakultäten (Kramer/van Kruijningen/Padmos 2003).

liche) Texte auszeichnet, was Studierende wann können und wie sie es lernen sollten.

Schreiben im Studium anzuleiten und wissenschaftliche Schreibkompetenz zu vermitteln, ist eine komplexe Anforderung, die sich kaum in einem einzelnen (Fach) Seminar bewältigen lässt. Schreibintensive Lehrveranstaltungen zu gestalten und als Studienangebot einzurichten, kann daher nur als flankierendes Instrument einer systematischen Schreibausbildung begriffen werden, die durch Schreibzentren koordiniert wird. Die beiden Seminare, die ich vorstelle, zeigen Beispiele, wie sich in Fachseminaren der Sprach- und Kommunikationswissenschaft, (wissenschaftliche) Schreibaufgaben integrieren lassen.

2.2 Beispiel 1: Experten-Laien-Kommunikation

Das Seminar «Experten-Laien-Kommunikation» wurde im Wintersemester 2004/2005 als Hauptstudiumsseminar für Studierende der Sprach- und Kommunikationswissenschaft an der RWTH Aachen angeboten. Am Seminar nahmen 43 Studierende aus vier Studiengängen teil: Deutsch (Lehramt), Deutsche Philologie, Kommunikationswissenschaften und Technik-Kommunikation (Magister).

Gegenstand des Seminars sind Kommunikationsprozesse zwischen fachlichen Experten und Laien. Die Kommunikationsprozesse werden am Beispiel unterschiedlicher Themen (Medizin: HIV/AIDS und Technik: K.I.), Medien (Print, Fernsehen/Film, Internet, Gespräch) und Methoden (Textanalyse, Medienanalyse, Gesprächsanalyse) veranschaulicht. Das Seminar ist empirisch ausgerichtet und sucht die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, Rezeption und Produktion von Forschungsergebnissen.

Neben der Einführung in Theorien, Beschreibungen und linguistischen Begrifflichkeiten sollen die Studierenden in Gruppenarbeit ein empirisches Projekt durchführen, im Seminar präsentieren und in ihren Hausarbeiten dokumentieren. Die Hausarbeiten werden nach Peer-Feedback (durch die Kommilitonen) und Reviewverfahren (durch die Dozentin) in einem elektronischen Sammelband veröffentlicht (vgl. Schindler 2005). Themen, Medien und Methoden der Gruppenprojekte werden den Studierenden grob vorgegeben, die inhaltliche Ausgestaltung ist den Gruppen überlassen. So untersucht eine Gruppe beispielsweise, wie HIV/AIDS-Aufklärungsprogramme konzipiert und gestaltet sind und wie sie sich im Laufe der Zeit verändert haben. Am Beispiel von Werbespots der Kampagne «Mach mit. Gib

AIDS keine Chance» arbeiten sie heraus, dass sich das zunehmende Wissen der Zuschauer über Funktionsweisen und Ansteckungsrisiken der Krankheit in immer plakativeren Spots niederschlägt, die mit deutlich weniger verbalen Mitteln auskommen. Eine andere Gruppe, die zum Thema *Künstliche Intelligenz* (K.I.) arbeitet, untersucht, wie durch Filme wie *Star Wars* unsere Vorstellung von K.I. geprägt ist und in welchem (Miss-)Verhältnis sie zu tatsächlichen Forschungsleistungen auf diesem Gebiet steht.

Die Forschungsleistungen sind eigenständig und überzeugend. Die Dokumentation der Forschung in der Gemeinschaftspublikation motiviert und gelingt. Denn sie entspricht einer typischen Anforderung an Mitglieder der Diskursgemeinschaft. Wissenschaftliche Schreibnormen, beispielsweise eine präzise und konzise Darstellung, werden von den Studierenden als sinnvoll wahrgenommen und umgesetzt. Die Studierenden imitieren wissenschaftliches Schreiben nicht, sie agieren als Mitglieder ihrer Diskursgemeinschaft (vgl. Bizzell 1994; Pogner 1999). Sie stellen neues Wissen der Forschungsgemeinschaft zur Verfügung.

Wenngleich die von den Studierenden erbrachten Arbeitsleistungen deutlich über das durchschnittliche zeitliche Engagement hinausgingen, die Organisation in der Gruppe aufwendig und nicht immer konfliktfrei verlief, entwickelten die Studierenden eine langfristige Begeisterung für das Thema, das in zahlreichen Magister- und Staatsexamensarbeiten aufgegriffen wurde. Der Stolz über das entstandene Produkt und die Erfahrung, dass wissenschaftliches Schreiben sinnvoll ist, erscheinen mir als besonders bemerkenswert. Die Möglichkeit zur Publikation spielt eine entscheidende Rolle (vgl. auch Bauermann 2000; Bräuer 2003). Die elektronische Publikation eignet sich, da sie einfach zu realisieren ist, kostengünstig und schnell umgesetzt werden kann. Die Studierenden hätten sich aber wohl eine Printveröffentlichung gewünscht, die, weniger abstrakt, auch Eltern, Freunden und Bekannten gezeigt werden könnte.

2.3 Beispiel 2: Schreiben lernen und lehren

Das Seminar «Schreiben lernen und lehren» wurde im Sommersemester 2006 als Hauptstudiumsseminar für Studierende der Sprach- und Kommunikationswissenschaft an der RWTH Aachen angeboten und mit Birgit Schütz⁶ durchgeführt. Am Seminar nahmen 32 Studie-

⁶ Birgit Schütz ist zu diesem Zeitpunkt Lehramtsanwärterin am Berufskolleg. Ihre Tätigkeit ermöglicht die Organisation eines alternativen Schreibworkshops für angehende Erzieher/innen.

rende teil.

Gegenstand des Seminars sind Ansätze und Methoden der (empirischen) Schreibforschung und -didaktik. Das Seminar ist didaktisch ausgerichtet. Selbst erprobte Schreiberfahrungen und deren theoretische Reflexion sollen in die Planung und Durchführung eines eigenen Schreibworkshops einfließen.

Im ersten Seminarblock werden die Studierenden in die Lektüre, Analyse und Diskussion von Forschungsliteratur eingeführt. Die inhaltliche Auseinandersetzung sowie die Fokussierung auf den eigenen Schreibprozess werden durch wechselnde Schreibaufgaben und -kontexte angeleitet (Übungen und Hausaufgaben). Die produzierten Texte werden auf einer elektronischen Lernplattform abgelegt und mit Rückmeldung – durch die Studierenden und die Dozentinnen – versehen. Im zweiten Seminarblock setzen die Studierenden ihr Schreibwissen um, in dem sie eigenständig einen 2-tägigen Workshop zum wissenschaftlichen Schreiben planen, durchführen und evaluieren. Adressaten des

back durch Peers – über die elektronische Lernplattform – unterstützt die Schreibkompetenz und fördert die Fähigkeit zur Rückmeldung. Ein Beispiel für eine Schreibaufgabe des Seminars ist der Tagebucheintrag. Die Studierenden bekommen die Aufgabe, einen Text von Gabriele Rico zu lesen, in dem sie ihr Konzept des Clusterings vorstellt. Im Anschluss an das Lesen des Textes sollen die Studierenden sich vorstellen, sie seien Gabriele Rico und hätten ihr Kapitel gerade an den Verleger geschickt und würden nun den Tag noch einmal in ihrem Tagebuch reflektieren. In ihren Tagebucheinträgen diskutieren die Studierenden Textinhalte und Leserwartungen ebenso wie (widerstreitende) Gefühle zum Schreiben. Im geschützten Rahmen eines Rollenspielens werden eigene Schreiberlebnisse und -erfahrungen aufgegriffen.

Die Gestaltung, Planung, Durchführung und Evaluation, des Schreibworkshops wird von den Studierenden in Eigenregie übernommen. Ausgehend von einer umfangreichen Bedarfsanalyse – Interviews mit Studierenden,

Schreiben lernen		
Textgrundlage	Übungen/Methoden	Hausaufgaben
Hayes 1996 Molitor-Lübbert 1996 Kruse 2003b Jakobs 2005 Pogner 1999 Schindler 2003 Emig 1983 Rico 1984 Bräuer 2003 Baurmann 2002	Brainstorming Cluster Freewriting Mind-Mapping Wandzeitung Schreib-Spaziergang Drehbuch Gattungswechsel	Zusammenfassung Brief Rezension Klappentext Kommentar Tagebucheintrag Checkliste Tabelle Übungsbeispiele Portfolio
Schreiben lehren		
Vorbereitung	Durchführung	Evaluation
Bedarfsanalyse: Ermitteln von relevanten Schreibaufgaben, Kriterien, Problemen. Planung des Workshops, Gestaltung von Aufgaben und Materialien.	2-tägiger Workshop mit zehn Studierenden der Elektrotechnik. Organisation von Ablauf, Technik, Catering, Pausen.	Durchführung und Auswertung eines Fragebogens. Beobachtungsprotokolle. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Seminar.

Workshops sind Studierende der Elektrotechnik.

Im Seminar werden fortlaufend kleinere Schreibaufgaben erledigt und Texte produziert. Die im Seminar entstandenen Texte werden in einem Portfolio gesammelt, reflektiert und benotet. Dieses Vorgehen dient der Auseinandersetzung mit der Literatur, der Sensibilisierung für den eigenen Schreibprozess sowie des Aufbaus von Schreibstrategien und -routinen (vgl. auch Emig 1983; Bräuer 1998; Bräuer 2000; Bean 2001). Das Feed-

Assistenten und Professoren an der RWTH Aachen; Studien- und Prüfungsordnungen des Faches; Textbeispiele aus Studien- und Diplomarbeiten⁷ – ermitteln die Studierenden relevante Schreibprobleme, skizzieren ein Workshopprogramm und gestalten Schreibaufga-

⁷ Die Materialien sind im Projekt «Schreiben in den Ingenieurwissenschaften» erhoben bzw. gesammelt worden. Der Schreibworkshop ist am Forschungsprojekt, das unter der Leitung von Prof. Dr. Eva-Maria Jakobs an der RWTH Aachen durchgeführt wurde, ausgerichtet.

ben und Materialien. Der zweitägige Schreibworkshop findet zu Ende des Seminars an einem Wochenende statt und wird von zehn Studierenden der Elektrotechnik besucht.⁸

Das Seminar war erfolgreich. Die Studierenden geben in der Seminarevaluation an, sie hätten eine Vielzahl positiver Schreiberfahrungen gesammelt, gelernt, Rückmeldung auf Texte zu geben und anzunehmen, eine Vorstellung über ihren Schreibprozess entwickelt und ein neues, für sie attraktives Berufsfeld als Schreibtrainerin entdeckt. Die Erfahrungen, eine Gruppe anzuleiten, sich in einer (geschützten) Lehrsituation auszuprobieren, die eigene Studienkompetenz als wertvoll wahrzunehmen und sich angehenden Ingenieuren gegenüber als (Sprach-)Experten zu fühlen, sind neuartig. Ebenso neuartig wie die Freude daran, Texte zu schreiben und sie anderen zu zeigen, die durch das wissenschaftliche Schreiben im Studium verloren gegangen scheint.

Disziplinspezifische Charakteristika wissenschaftlichen Schreibens am Kontrast zweier Disziplinen (Sprach- und Kommunikationswissenschaft vs. Elektrotechnik) zu verdeutlichen, gelang in Ansätzen. Die Studierenden der Elektrotechnik gaben in ihrem Feedback an, dass sie sich noch ausführlicher Rückmeldung auf ihre spezifischen Probleme gewünscht hätten, Umgang mit Tabellen und anderen Abbildungen, Integration von Formeln in den Text, Relevanz des Forschungskapitels «Stand der Technik» (vgl. auch Jakobs/Schindler 2006). Hier erscheint das Trainieren von Studierenden der eigenen Disziplin oder auch von Schülern, die eine Facharbeit schreiben, besser bewältigbar; insbesondere, wenn nur so wenig Zeit zur Verfügung steht.

3 Diskussion

Schreibaufgaben, so zeigen die beiden Beispiele, lassen sich sinnvoll und in ganz unterschiedlicher Weise in Lehrveranstaltungen integrieren, sie unterstützen die fachliche und methodische Auseinandersetzung und ermöglichen (neue) Schreiberfahrungen. Sowohl die Gestaltung der Schreibaufgaben als auch der Umgang mit den Texten erfordern Zeit und Mühe, dies gilt für Studierende wie für Lehrende.

Präsentation und Publikation schaffen Motivation. Die Studierenden sollen das Gefühl bekommen, dass Schreibtätigkeiten relevant und funktional sind; beispielsweise, weil Schreiben die einzige sinnvolle Form

⁸ Die Teilnahme am Workshop war freiwillig. Die zehn Studierenden waren Diplomanden zweier mit unserem Projekt kooperierender Institute.

des Austauschs darstellt – elektronische Medien ermöglichen hier eine Vielzahl von Anwendungskontexten. Schreibaufgaben können die (kreative) Schreiblust der Studierenden entdecken helfen, die beim wissenschaftlichen Schreiben oft verschüttet wird. Die Kontextbedingungen, die auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen einwirken, erlauben hier häufig Spielraum. Ein Repertoire an Schreibaufgaben zu entwickeln, das diesen Anforderungen genügt, und didaktisch aufbereitet ist, erscheint mir lohnend, wenngleich für einzelne Dozenten kaum zu leisten. Austausch mit Kollegen/-innen, Hinweise in Publikationen (vgl. Bean 2001; Dixon 2007) und Anleitung durch Schreibzentren bieten wichtige Unterstützung.

Den kritischen Umgang mit Texten zu lernen, eigene Texte der Bewertung auszusetzen und Kritik an Texten anderer zu formulieren, sind wichtige Schreibkompetenzen, die gelernt werden müssen. Studierende durch Peer-Feedback Methoden (Gillespie/Lernen 2000) anzuleiten und (elektronische) Räume anzubieten, erweist sich als sinnvoll. Denn die Rückmelde- und Überarbeitungskompetenz der Studierenden entlastet auch die Lehrenden. Zwar ist die Aussicht darauf, in Zukunft bessere (wissenschaftliche) Texte zu lesen, oft schon Anreiz genug für den hohen zeitlichen Einsatz. Der Umgang mit grossen Textmengen, engen Rückmeldefristen und vielfältigen Schreibproblemen erfordert aber zusätzliche Feedback-Strategien, z.B. higher order concerns (Probleme in der Argumentation) vor lower order concerns (Unsicherheiten bei der Zeichensetzung) zu akzentuieren.

Wie engagiert die Arbeit von Studierenden und Lehrenden auch ist, bestimmte Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben können in Fachkursen nicht bearbeitet werden. Hier bedarf es einer komplementären Schreibausbildung sowie der Möglichkeit zu einer individuellen Beratung in einem Schreibzentrum.

4 Literatur

Bauermann, Jürgen (2002). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.

Bazerman, Charles et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.

Bean, John C. (2001). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Beste, Gisela (2003). «Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule.» *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. v. Konrad Ehlich, Angelika Steets. Berlin: de Gruyter. 273–285.
- Bizzell, Patricia (1994). «Discourse community». *Encyclopedia of English Studies and Language Arts* Ed. Allan Purves. New York: Scholastic. 395–397.
- Bräuer, Gerd (2005). «Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung.» *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Hrsg. v. Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner, Klaus Maiwald. Donauwörth: Auer. 213–222.
- Bräuer, Gerd (2003). «Wenn konkrete Nutzer existieren ... Textarbeit in Realsituationen.» *Friedrich Jahresheft 2003*. 23–24.
- Bräuer, Gerd (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Filibach.
- Bräuer, Gerd (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bräuer, Gerd (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt a. Main: Lang.
- Carter, Michael (2007). «Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines.» *CCC* 58.3. 385–418.
- Carter, Michael; Ferzli, Miriam; Wiebe, Eric (2007). «Writing to learn by Learning to Write in the Disciplines.» *Journal of Business and Technical Communication* 21.3. 287–302.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2005). *Publikationsstrategien im Wandel. Ergebnisse einer Umfrage zum Publikations- und Rezeptionsverhalten unter besonderer Berücksichtigung von Open Access*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag
- Dittmann, Jürgen et al. (2003). «Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung.» Hrsg. v. Konrad Ehlich, Angelika Steets. Berlin: de Gruyter. 155–185.
- Dixon, Chris Jennings (ed) (2007). *Lessons Plans for Teaching Writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka (2000). *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Frankfurt a. Main: Lang
- Elbow, Peter (1973/1998). *Writing without Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Emig, Janet (1983). *The Web of Meaning. Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking*. Portsmouth: Boynton.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje (2007). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Gillespie, Paula; Lerner, Neal (2000). *The Allyn and Bacon Guide to Peer-Tutoring*. New York: Longman.
- Girgensohn, Katrin (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayes, John (1996). «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing.» *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Ed. C. Michael Levy, Sarah Ransdell. Hillsdale: Erlbaum. 1–27.
- Jakobs, Eva-Maria (im Druck). «Schlüsselqualifikation Rede und Schreiben in der universitären Ausbildung.» *Stilistik*. Hrsg. v. Ulla Fix. Berlin: de Gruyter.
- Jakobs, Eva-Maria (2006). «Texte im Berufsalltag. Schreiben, um verstanden zu werden?» *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Hrsg. v. Hardarik Blühdorn, Eva Breindl, Ulrich Hermann. Berlin: de Gruyter. 315–331.
- Jakobs, Eva-Maria (2005). «Writing at work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung.» *Schreiben am Arbeitsplatz*. Hrsg. von Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen, Kirsten Schindler. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 13–40.
- Jakobs, Eva-Maria; Schindler, Kirsten (2006). «Wie viel Kommunikation braucht der Ingenieur? Ausbildungsbedarf in technischen Berufen.» *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Hrsg. v. Christian Efing, Nina Janich. Paderborn: Eusl. 133–153.
- Kramer, Femke; van Kruiningen, Jacqueline; Padmos, Henrike (2003). «Creating a Basis for a Faculty-Oriented Writing Programme.» *Teaching Academic Writing in Higher Education*. Hrsg. v. Lennart Björk, Gerd Bräuer, Lotte Rienecker, Peter Stray Jörgensen. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 185–194.
- Kruse, Otto (2007). «Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten

- die Schulen ihre Absolventen/-innen ins Studium entlassen?» *Texte schreiben*. Hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler. Duisburg: Gilles & Francke. 117–143.
- Kruse, Otto (2006). «The Origins of Writing in the Disciplines. Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University.» *Written Communication* 23.3. 331–352.
- Kruse, Otto (2003a). «Getting started: Academic Writing in the First Year of a University Education.» *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Hrsg. v. Lennart Björk et al. Dordrecht: Kluwer. 19–28.
- Kruse, Otto (2003b). «Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven.» *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. v. Konrad Ehlich, Angelika Steets. Berlin: de Gruyter. 95–111.
- Lehnen, Katrin (2008). «Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medienpezifische Anforderungen.» *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Hrsg. v. Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen. Frankfurt a. Main: Peter Lang. 83–102.
- Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (2008). «Schreiben in den Ingenieurwissenschaften – Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf.» *Profession & Kommunikation*. Hrsg. v. Susanne Niemeier, Hajo Diekmannshenke. Frankfurt a. Main: Lang. 229–247.
- Mielke, Angela (2007). «Die <normative Kraft des Prüfungsfaktischen>: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral) Abitur.» *Texte schreiben*. Hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler. Duisburg: Gilles & Francke. 99–115.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996). «Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess.» *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. Hrsg. v. Hartmut Günther, Otto Ludwig. Berlin: de Gruyter. 1005–1027.
- Monroe, Jonathan (Hrsg.) (2002). *Writing and Revising the Disciplines*. Ithaca: Cornell University Press.
- Pogner, Karl-Heinz (1999). «Textproduktion in Diskursgemeinschaften.» *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Hrsg. v. Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr, Karl-Heinz Pogner. Frankfurt a. Main: Lang. 145–158.
- Pospiech, Ulrike (2005). *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Frankfurt a. Main: Lang.
- Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Rico, Gabriele (1984). *Garantiert schreiben lernen*. Hamburg: Rowohlt.
- Ruhmann, Gabriele (2003). «Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik.» *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. v. Konrad Ehlich, Angelika Steets. Berlin: de Gruyter. 211–231.
- Russell, David (2007). «Rethinking the Articulation Between Business and Technical Communication and Writing in the Disciplines: Useful Avenues for Teaching and Research.» *Journal of Business and Technical Communication* 21. 248–277.
- Russell, David (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2005). Experten-Laien Kommunikation. Ein Seminarprojekt <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus/volltexte/2005/1099/>.
- Schindler, Kirsten (2003). «Von <kiddies> bis zu <über fünfzigjährigen>. Wenn Schreiber über ihren Adressaten sprechen.» *Forschung an der Universität Bielefeld* 25. 29–34.
- Schindler, Kirsten; Pierick, Simone; Jakobs, Eva-Maria (2007). «Klar, kurz, korrekt. Anleitungen zum Schreiben für Ingenieure.» *Fachsprache* 29.1. 26–43.
- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden*. Tübingen: Narr.