
Neue Netzwerke akademischen Schreibens und ihr Potenzial für den Erwerb von Textkompetenzen

Erste Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Schule und Hochschule

Kirsten Schindler und Julia Fischbach

Universität zu Köln, Deutschland

Abstract

Studierende werden während ihrer Hochschulausbildung mit einer Vielzahl unterschiedlicher Schreibaufgaben und -anforderungen konfrontiert, für deren Bewältigung spezifische Textkompetenzen benötigt werden. Nach einem einführenden Einblick in die derzeitige Erwerbssituation möchten wir in unserem Beitrag ein Kooperationsprojekt vorstellen, das die Entwicklung akademischer Textkompetenzen begünstigen bzw. professionalisieren soll. In der Kooperation agieren Lehramtsstudierende der Universität zu Köln als Schreibberater/innen und unterstützen Oberstufenschüler/innen eines Kölner Gymnasiums bei ihrer Facharbeit, eine Textsorte, der in Deutschland vor allem eine propädeutische Funktion zugeschrieben wird. Das Projekt wird begleitend evaluiert, im Fokus steht dabei die Frage, welche Potenziale die Vernetzung von Schule und Hochschule für den Erwerb akademischer Textkompetenzen entfaltet. Abschliessend sollen daher erste Ergebnisse dieser Evaluation sowie daraus resultierende Konsequenzen für die weitere Projektarbeit vorgestellt werden.

1 Zur Ausgangssituation

Akademisches Schreiben an der Hochschule

Wir unterscheiden in diesem Beitrag zwischen akademischem und wissenschaftlichem Schreiben (vgl. auch Klemm 2011). Letzteres verstehen wir als konstitutives (Lern-)Ziel im Rahmen der Hochschulausbildung bzw. als Teil der Berufspraxis von Wissenschaftlern/-innen. Demgegenüber ist akademisches Schreiben immer in einem Erwerbs- bzw. Lernkontext situiert. Spätestens mit den Arbeiten von Pohl/Steinhoff (u. a. 2010) herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass diese

Lernform eine Vielzahl an Aufgaben und Anforderungen umfasst, deren erfolgreiche Bewältigung der Entwicklung von Textkompetenzen auf Seiten der Studierenden bedarf. Die Bandbreite an Schreibaufgaben reicht je nach Studienfach von kleineren Textformen wie der Mitschrift oder dem Portfolio bis hin zur Seminar- bzw. Hausarbeit mit ihrer grösseren Ausgabe der Abschlussarbeit, wobei die letztgenannten Prototypen akademischen Schreibens verkörpern. Diese Prototypen stellen komplexe Anforderungen an die Studierenden, die das Schreiben im engeren und im weiteren Sinne betreffen. Anforderungen im weiteren Sinne

umfassen bspw. die Planung und Strukturierung eines zum Teil Monate andauernden Schreibprozesses, was ein hohes Mass an Organisation, Motivation und Disziplin voraussetzt (vgl. u.a. Ortner 2006). Anforderungen im engeren Sinne bestehen z.B. darin, dass die Studierenden den wissenschaftlichen Diskurs zu einem Thema nicht nur wiedergeben (Weinrich, 1995, bezeichnet dieses Vorgehen als *Protokollwahrheit*), sondern sich darüber hinaus auch aktiv in diesen Diskurs begeben, indem sie ihm argumentativ begegnen. Wie diese Anforderungen nun als Kompetenzen zu fassen bzw. zu modellieren sind, wird z.Zt. an verschiedenen Stellen diskutiert, so z.B. bei Preusser/Sennwald (2012) oder Kruse/Chitez (2012). Nachfolgend orientieren wir uns an einem Beitrag von Schindler/Siebert-Ott (2013), in dem Textkompetenz verstanden wird als «die Kompetenz, in Prozessen der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung fremde Texte zu nutzen und (medial mündlich und schriftlich) eigene Texte zu produzieren» (ebd., 151; vgl. auch Becker-Mrotzek 2009). Bezogen auf den *akademischen* Kontext werden Studierende in diesen Prozessen zu Mitgliedern einer Diskursgemeinschaft. Schindler/Siebert-Ott stellen einen Modellentwurf vor, in dem akademische Textkompetenz in die Teilkomponenten Schreibkompetenz, Strategiekompetenz, Lese- und Fachkompetenz sowie Diskurskompetenz gegliedert wird. Die Diskurskompetenz rekurriert dabei auf die skizzierten Anforderungen im engeren Sinne, während die Strategiekompetenz, auf die wir noch näher eingehen werden, zum einen die erwähnte Planung und Strukturierung des Schreibprozesses, zum anderen Vorstellungen vom eigenen Schreibstil bzw. Schreibhandeln subsumiert.

Auch wenn bislang kaum empirische Studien vorliegen, innerhalb derer die akademischen Textkompetenzen von (Lehramts-)Studierenden standardisiert erhoben worden sind,¹ so erscheint uns bei einer Durchsicht der Literatur, dass viele Autoren/-innen den Erwerb dieser Kompetenzen problematisieren (vgl. bspw. Ehlich/Steets 2003 oder Klein/Pohl 2011). Die Schule, so die These der meisten Beiträge in Klein/Pohl (2011), bereite in der gymnasialen Oberstufe nur unzureichend

auf die Anforderungen akademischen Schreibens vor, die Hochschule hingegen begleite die Studierenden nicht adäquat, so dass notwendige Textkompetenzen nicht ausreichend entwickelt werden können. In beiden Institutionen wurden in den vergangenen Jahren Massnahmen und Konzepte etabliert, die den beobachteten Phänomenen entgegenwirken sollen – in der Hochschule u. a. durch den Auf- bzw. Ausbau von Schreibzentren, in der Schule v. a. durch die Aufwertung der Facharbeit (vereinzelt auch Seminararbeit oder Besondere Lernleistung genannt) als Propädeutikum.

Akademisches Schreiben lernen – vor und neben dem Studium

Schreibzentrumsarbeit wird bundesweit zunehmend gefördert, wie eine aktuelle Auflistung des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität Paderborn eindrucksvoll belegt. Mittlerweile sind an über zwanzig Hochschulen in Deutschland knapp dreissig Schreibzentren bzw. Beratungseinrichtungen entstanden.² Deren Angebote umfassen in der Regel vor allem Einzel- und Gruppenberatungen sowie Kurse bzw. Workshops, wobei letztere mit Themen wie *Zeitmanagement* (Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln) oder *Schreibstrategien kennen lernen* (Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum) insbesondere auf eine Förderung der skizzierten Strategiekompetenz zielen. Ausserhalb dieser Schreibzentren existieren Konzepte für eine schreibintensive Lehre (vgl. u. a. Schindler 2008 und 2011), in denen Schreib- und Facherfahrungen eng miteinander verknüpft werden. Daneben nutzen einige Studierende die Möglichkeiten des Peer-Feedbacks, indem sie selbstorganisierte Schreibgruppen gründen (vgl. Girgensohn 2007; Liebetanz/Peters 2010; für einen Überblick vgl. auch Girgensohn/Sennwald 2012).

Die oben genannten Massnahmen zur Förderung akademischer Textkompetenzen sind jedoch kein integraler Bestandteil des (Lehramts-)Studiums, sie sind nicht curricular in den Studienordnungen und Modulhandbüchern verankert und obliegen damit der Initiative einzelner Lehrender oder Lernender. Anders verhält es sich mit der schulischen

1 Eine Ausnahme bilden die Vorhaben von Petersen (2013) und Zimmermann/Rupprecht (2013).

2 Nähere Informationen unter: <http://www.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/kompetenzzentrum-schreiben/schreibzentren-und-schreibdidaktik/> (26.10.2012).

Facharbeit, die seit der Kultusministerkonferenz 1997 deutlich aufgewertet wurde und mittlerweile in den Oberstufenlehrplänen aller Bundesländer vertreten ist (vgl. Steets 2003 und 2011). Sie gilt als «das wichtigste Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität» (Steets 2011, 62) und bricht damit weitestgehend mit den Bedingungen des schulischen *Spontanschreibens* (vgl. Ortner 2006), bei dem Texte nur selten geplant oder überarbeitet werden. Hinsichtlich des Umfangs (ca. 8–15 Seiten), der Bearbeitungszeit und den Anforderungen unterscheidet sich die Facharbeit kaum von der studentischen (Pro-)Seminararbeit, allerdings ist sie im Gegensatz zur Hochschule in den meisten Bundesländern nicht an ein Fach bzw. einen Kurs gebunden. In den nordrhein-westfälischen «Empfehlungen und Hinweise[n] zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe» sind zur Vorbereitung und Begleitung der Facharbeit keine eigenen Zeiträume vorgesehen, vielmehr sollen die Schüler/innen die zur Bewältigung der Aufgaben erforderlichen Fähigkeiten im regulären Unterricht erwerben (vgl. MfSW 2009). Über den Fachunterricht hinaus sei eine intensive Betreuung durch die Lehrperson notwendig, auch wenn diese «eine zusätzliche Belastung der Kolleginnen und Kollegen» (ebd., 9) bedeutet. Letztlich sind die Schüler/innen auch hier auf das Engagement einzelner Lehrer/innen bzw. auf sich selbst angewiesen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erwerb akademischer Textkompetenzen aus- bzw. vorgelagert wird. Letzteres ist auch insofern problematisch, als dass Wissenschaftspropädeutik in einem nicht-wissenschaftlichen Rahmen stattfindet: «Die Facharbeit [...] birgt jedoch aufgrund ihres Umfangs, ihrer Komplexität und ihrer fehlenden Einbettung in einen akademischen Kontext die Gefahr, dass die Schüler mindestens so überfordert werden wie Studienanfänger beim Schreiben ihrer ersten Hausarbeit» (Steinhoff 2011, 27).

2 Das Kooperationsprojekt: Zur Vernetzung von Studierenden und Schülern/-innen

Das Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und dem Albertus-Magnus-Gymnasium in Köln zielt auf eine Entschärfung der

genannten Probleme.³ Auf Hochschuleite soll die Entwicklung akademischer Textkompetenzen verstärkt in das Studium integriert werden, indem Lehramtsstudierende in Seminaren zum Thema *Akademisches Schreiben lernen und lehren* abschlussrelevante Leistungsnachweise bzw. -punkte erwerben. Durch die Vernetzung von Hochschule und Schule, innerhalb derer die Studierenden Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe für mehrere Monate beim Schreiben ihrer Facharbeit begleiten, soll der akademische Kontext als Zielperspektive stärker in das Blickfeld der Schüler/innen rücken. Darüber hinaus sollen die Lehrer/innen in ihrer Betreuungsverantwortung entlastet werden.

Über die genannten Zielsetzungen hinaus will die Kooperation den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bieten, Lehr- bzw. Beratungserfahrungen zu sammeln, die für ihre spätere Berufstätigkeit nicht unbedeutend sind. Im ersten Projektdurchlauf im Wintersemester 2011/2012 wirkte jede/r Studierende an der Konzeption und Durchführung eines 90-minütigen Workshops mit und übernahm darüber hinaus vier 45-minütige Schreibberatungsgespräche. Die Einzelberatungen orientierten sich thematisch an den Fragen der Schüler/innen, die Workshops am jeweiligen Stand im Schreibprozess (z.B. *Themenfindung und Fragestellung* zu Beginn, *Warum ein Format Sinn macht* gegen Ende des Schreibprozesses). Die Studierenden wurden in einem Seminar, das vier Semesterwochenstunden umfasste, auf ihre Lehr- und Beratungsaufgaben vorbereitet. Grundlegend war zunächst die Rezeption von Forschungsarbeiten zum schulischen und akademischen Schreiben, insbesondere zur Schreibentwicklungs- und Schreibprozessforschung. Des Weiteren lernten die Studierenden – auch mit Hilfe des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität zu Köln – Grundprinzipien der Schreibberatung kennen (vgl. u.a. Bräuer 2009), um diese anschließend in Mock-Beratungen praktisch anzuwenden. Innerhalb dieser simulierten Beratungsgespräche nahmen die Teilnehmenden wechselnde Rollen ein, sie agierten als Beratende, Ratsuchende und Beobachtende. Zeitgleich wurden die Schüler/innen

³ Das Projekt steht unter der Leitung von Graciela Fernández und Kirsten Schindler. Beteiligt sind weiter Glynis Dirla, Julia Fischbach, Charlotte Lambrecht und Asita Tarbiat.

des Albertus-Magnus-Gymnasiums durch Informationsmaterialien (u.a. Leitfaden, Verlaufsplan, Bewertungsraster), die Vorstellung gelungener Facharbeiten sowie durch einen Bibliotheksbesuch auf die Workshops und Schreibberatungen vorbereitet – parallel hierzu standen die Fachlehrer/-innen bei inhaltlichen Fragen zur Verfügung. Neben der praktischen Arbeit konnte durch die Verknüpfung des Projektes mit Examens- bzw. Forschungsarbeiten und die Kooperation mit den Schülern/-innen und Studierenden eine grosse Zahl an Daten (Fragebögen, Interviews, Aufnahmen zu den Workshops und Schreibberatungen, Reflexionsbögen und Protokolle) gewonnen werden, mit denen das Projekt begleitend evaluiert wird. Nachfolgend möchten wir zunächst einige allgemeine Ergebnisse dieser Auswertungen vorstellen, bevor wir im Anschluss etwas ausführlicher auf eine wesentliche Teilkomponente der akademischen Textkompetenz, die Strategiekompetenz, eingehen.

3 Zu den Erwerbspotenzialen auf schulischer und hochschulischer Seite

Allgemeine Ergebnisse der Evaluation

Trotz einiger Schwierigkeiten in der organisatorischen bzw. strukturellen Umsetzung⁴ war der erste Projektdurchlauf erfolgreich, dies wurde durch alle Beteiligten bestätigt. Die lehrerseitigen Erwartungen an das Projekt, die u. a. eine Reduktion der eigenen Betreuungstätigkeit umfassten, konnten mehrheitlich erfüllt werden (vgl. Zilken 2012). Gleichwohl betonten einige Lehrkräfte die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Fachlehrern/-innen, die zukünftig enger gestaltet werden könne (ebd.). Auf Schülerseite empfanden 36% der Befragten (n=125) die Begleitung als *sehr hilfreich*, weitere 45% entschieden sich in einem Fragebogen für das zweitbeste Item innerhalb einer Fünfer-Skalierung (1=sehr hilfreich, 5=überhaupt nicht hilfreich; vgl. Fischbach/Zimmermann 2012).

⁴ Bedingt durch die Umstellung der gymnasialen Oberstufe (Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre) begleiteten im Wintersemester 2011/2012 37 Lehramtsstudierende zwei Jahrgänge und damit insgesamt 162 Schüler/-innen – ursprünglich war ein Betreuungsschlüssel von etwa 1:2 (statt etwa 1:4) vorgesehen.

Dass die Anbahnung akademischer Textkompetenzen am Albertus-Magnus-Gymnasium besser gelungen sein könnte als in den Jahren zuvor, zeigt sich auch indirekt an den Textprodukten der Schüler/-innen. Die Anzahl mangelhafter oder ungenügender Facharbeiten konnte um 50% reduziert werden, zugleich sind 10% mehr sehr gute Arbeiten eingereicht worden (vgl. Fernández/Schindler 2012).

Die Lehramtsstudierenden lassen u.a. in ihren Reflexionsbögen und -protokollen erkennen, dass sie in mehrfacher Hinsicht von der Kooperation profitiert haben, zum einen mit Hinblick auf den Erwerb berufsrelevanter Beratungs- bzw. Gesprächsfähigkeiten (vgl. hierzu Fischbach 2012), zum anderen hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von akademischen Textkompetenzen:

Zum Einen ist mir selbst erneut bewusst geworden, welche Bedeutung das Schreiben in der Schule, in der Uni oder auch im Beruf hat, da ich den Schülern in den Beratungsgesprächen dies des öfteren erklärt und nahe gelegt habe. Zum Anderen gehe ich jetzt bewusster mit meinem eigenen Schreibprozess um, da ich mir selbst bezüglich der Workshops und Beratungsgespräche Fragen gestellt habe, wie z.B. Wie komme ich selbst eigentlich am besten ins Schreiben? Was für ein Schreibtyp bin ich? Wie strukturiere ich meinen eigenen Text? (Studentin in ihrem Reflexionsbogen).

Die Studentin verweist zunächst auf die Relevanz des (akademischen) Schreibens, die sie in ihrer bzw. durch ihre Vermittlerrolle reflektiert, um dieses Wissen sogleich an die Schüler/-innen weiterzugeben. Des Weiteren wird in diesem (und in anderen) Reflexionsbo(e)gen deutlich, dass in der Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben worden sind, welche die eingangs erwähnte Strategiekompetenz betreffen. Die Studentin hat u. a. Vorstellungen zum eigenen Schreibstil («Was für ein Schreibtyp bin ich?») und Schreibhandeln («Wie komme ich selbst eigentlich am besten ins Schreiben?») entwickeln können, insgesamt setzt sie sich verstärkt mit ihrem Schreibprozess auseinander. Da das zugrunde liegende Datenmaterial v. a. eine Analyse der gewonnenen Strategiekompetenzen ermöglicht und die Kooperation unseres Erachtens auch hier ihr grösstes Potenzial entfalten

tet, wollen wir abschliessend auf diese Teilkomponente akademischer Textkompetenz etwas näher eingehen.

Anbahnung und Vertiefung von Strategiekompetenzen

Bei der Strukturierung des Schreibprozesses scheinen viele Schüler/innen (noch) besonders unsicher zu sein, dies zeigt sich zumindest in den Aufnahmen zu den Beratungsgesprächen. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei das Schreiben der Einleitung. Die Schüler/innen sind es im Rahmen des schulischen Sponsanschreibens gewöhnt, die Einleitung zu Beginn zu schreiben, erwarten nun aber unter Umständen ein gegensätzliches Modell:

Ich hab halt gehört, dass man die Einleitung am besten immer zum Schluss schreibt, weil man dann nämlich besser sagen kann, was man alles gemacht hat oder so. Und das sonst irgendwie meist nicht [...] miteinander übereinstimmt (Schülerin S1 in der «Schreibberatung 20111208_07Uhr55»).

Und wie soll man dann, wenn man jetzt die Literatur sozusagen hat, wie fängt man danach richtig an zu schreiben? Also nur so ganz grob, [...] wie/wie ich da einfach vorgehen soll. Einfach direkt mit dem Hauptteil anfangen und dann die Einleitung dazu schreiben oder erst Einleitung und dann Hauptteil, dann Schluss? (Schülerin S2 in der «Schreibberatung 20111208_09Uhr50»).

Beide Schülerinnen gehen von einer geteilten Konvention aus, die das richtige Vorgehen beim Schreiben von Einleitung, Hauptteil und Schluss festlegt. Auf den zweiten Ausschnitt antwortet der beratende Student, der auch S1 berät, jedoch prompt: «Joah, das kommt auf deinen Schreibtyp an». Im weiteren Verlauf erklärt er in beiden Gesprächen das dahinter stehende Konzept («[Es gibt] Schreibertypen, die dann äh irgendwie im Verlauf des Schreibens erst die Gliederung machen oder ähm vorher»), um dann seine eigene Vorgehensweise darzulegen:

Also bei mir is das so, dass ich Literatur lese und dann hab ich das irgendwie im Kopf, was da rein soll, und dann kann ich das eigentlich auch schon in der Einleitung schreiben. Und äh ich mein, du musst dir auch darüber bewusst sein, dass du auf jeden Fall noch mal drüber arbeiten

musst. Also du schreibst das halt und nachher, klar, gibt's immer noch so Ungereimtheiten oder das is alles noch so'n bisschen holprig, dass das alles abgerundet werden muss (Student Stud1 in der «Schreibberatung 20111208_07Uhr55»).

In beiden Gesprächssituationen greift der Student auf im Seminar erworbenes Wissen zurück, indem er indirekt auf das von Bräuer/Schindler (2011) eingeführte Konzept der Schreibertypen (Strukturschaffer und Strukturfolger, ebd. 14ff.) verweist: Der Strukturschaffer entwickelt seine Struktur erst im Verlauf des Schreibprozesses während die Struktur beim Strukturfolger zu Beginn entwickelt wird und den gesamten Schreibprozess steuert. Gleichsam vermittelt der Student den Schülern/-innen damit eine Gegenüberstellung verschiedener Schreibverhaltensweisen, innerhalberer er sich auch verortet – er ist eher Strukturschaffer. Es wäre nun auf Grundlage bisheriger Erfahrungen zu überlegen, welchem Schreibertyp die Schüler/innen möglicherweise angehören, um daran anknüpfend Handlungsempfehlungen ableiten zu können – leider fehlt dieser Schritt. Dafür macht der Student auf einen weiteren wichtigen Aspekt akademischen Schreibens aufmerksam, die Notwendigkeit der Textüberarbeitung, welche beim schulischen Schreiben oftmals vernachlässigt wird (vgl. Ortner 2006).

Hinsichtlich der Planung bzw. Strukturierung des Schreibprozesses werden die Schüler/innen zusammengefasst mit z.T. neuen Konzepten konfrontiert, sie lernen vor allem, dass es keinen einheitlichen Schreibstil oder ein konventionell festgelegtes Schreibhandeln gibt, sondern dass jede/r Schreibende seine eigene Strategie entwickelt bzw. entwickeln muss. Die Studierenden hingegen reflektieren bislang automatisch vollzogene Schreibstrategien, was zu einem vertieften Verständnis und damit zu einer Weiterentwicklung akademischer Textkompetenzen beiträgt.

4 Fazit und Ausblick

Erste Ergebnisse der umfangreichen Evaluation des Kooperationsprojekts deuten darauf hin, dass beide Partner, Lehramtsstudierende wie Oberstufenschüler/-innen, beim Erwerb akademischer Textkompetenzen von der Vernetzung der beiden Institutionen (Schule und Hochschule) profitieren. Ein besonderes Potenzial besteht bei der Anbahnung bzw. Vertiefung von Strategiekompetenzen, welche die Organisation des Schreibprozesses sowie die Reflexion des eigenen Schreib-

handelns betreffen. Die Kooperation bietet somit die Möglichkeit, bisherige Erwerbskonzepte, wie sie eingangs vorgestellt wurden, sinnvoll zu ergänzen. In weiteren Projektdurchläufen muss nun geklärt werden, inwiefern die Zusammenarbeit die Entwicklung weiterer Teilkompetenzen begünstigen kann. Dabei sollte insbesondere bei der Diskurs- und Fachkompetenz der Austausch mit den betreuenden Fachlehrern/-innen intensiviert werden, damit domänenspezifische Unterschiede (zwischen Schule und Hochschule) und disziplinspezifische Differenzen (zwischen den Fächern) stärker als bislang berücksichtigt werden können.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2009). *Lehrerprofessionalität im Schreibunterricht*. Vortrag bei der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Online: <http://www.dgls.de/download/tagungen/38-m-becker-mrotzek-lehrerprofessionalitaet-im-schreibunterricht.html> (10.9.2011).
- Bräuer, Gerd (2009). *Scriptorium – Ways of Interacting With Writers and Readers*. Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2011). «Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept.» *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Hrsg. v. Gerd Bräuer u. Kirsten Schindler. Freiburg: Fillibach. 12–63.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fernández, Graciela; Schindler, Kirsten (2012). *Die Facharbeiten des Jahrgangs 2012/2013*. Vortrag im Rahmen einer Lehrerkonferenz. Albertus-Magnus-Gymnasium Köln (21.8.2012).
- Fischbach, Julia (2012). «Lehramtsstudierende beraten Schüler/innen beim Schreiben ihrer Facharbeit: Chancen für den Erwerb berufsrelevanter Schreibberatungskompetenzen.» *Journal der Schreibberatung* 05.2012. 29–43.
- Fischbach, Julia; Zimmermann, Sonja (2012). *Schreibberatungsgespräche zwischen Lehramtsstudierenden und Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe. Erste Ergebnisse einer Forschungsarbeit*. Vortrag im Hauptseminar «Akademisches Schreiben lernen und lehren». Universität zu Köln (18.1.2012).
- Girgensohn, Katrin (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klein, Wolf Peter; Pohl, Thorsten (Hrsg.) (2011). «Wissenschaftliches Schreiben.» *Der Deutschunterricht* 5/11.
- Klemm, Michael (2011). «Schreibberatung und Schreibtraining.» *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. Hrsg. v. Karlfried Knapp, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek, Arnulf Deppermann, Susanne Göpferich, Joachim Grabowsk, Michael Klemm u. Claudia Villiger. 3., vollständig überarb. und erw. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke. 126–148.
- Kruse, Otto; Chitez, Madalina (2012). «Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment.» *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Hrsg. v. Ulrike Preusser u. Nadja Sennewald. Frankfurt a. Main: 57–83.
- Liebetanz, Franziska; Peters, Nora (2010). «Peer-Feedback in Schreibgruppen.» *Bachelor statt Burnout. Entspannt studieren – Wie geht das?* Hrsg. v. Rosaria Chirico u. Beate Selders. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 112–119.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Ortner, Hanspeter (2006). «Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird.» *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Hrsg. v. Walter Kissling u. Gudrun Perko. Innsbruck: Studienverlag. 77–101.
- Petersen, Inger (2013). «Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/innen und Studierenden.» *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft: Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Interdisziplinäres Symposium vom 6. bis 7. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld. Hrsg. v. Heike Brandl, Emre Arslan, Elke Langelahn u. Claudia Riemer. Bielefeld: Universität Bielefeld. 69–79. Open-Access-Publikation im Rahmen von BieColl: http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/pdf/Mehrsprachigkeit_Gesamt_08-07-2013.pdf (8.7.2013).
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010). *Text-*

- formen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. Preusser, Ulrike; Sennewald, Nadja (2012). «Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung.» *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Hrsg. v. Ulrike Preusser u. Nadja Sennewald. Frankfurt a. Main: Lang. 7–33.
- Schindler, Kirsten (2008). «Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften.» *Zeitschrift Schreiben* (17.5.2008): http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler_Wissenschaftl_Schreiben.pdf (26.10.2012).
- Schindler, Kirsten (2011). «(Akademische) Texte schreiben und beurteilen.» *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Hrsg. v. Gerd Bräuer u. Kirsten Schindler. Freiburg: Fillibach. 240–255.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2013). «Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität.» *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Hrsg. v. Helmuth Feilke, Juliane Köster u. Michael Steinmetz. Freiburg: Fillibach/Klett. 151–178.
- Steets, Angelika (2003). «Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die *Facharbeit*.» *Der Deutschunterricht* 3/03: 58–70.
- Steets, Angelika (2011). «Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum: Möglichkeiten und Grenzen.» *Der Deutschunterricht* 5/11: 62–69.
- Steinhoff, Torsten (2011). «Der Gutenberg-Skandal: Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben.» *Der Deutschunterricht* 5/11: 22–33.
- Weinrich, Harald (1995). «Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft.» *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. v. Heinz L. Kretzenbacher u. Harald Weinrich. Berlin, New York: de Gruyter. 155–172.
- Zilken, Nora (2012). *Keine Angst vor der Facharbeit! Konzepte für eine Vermittlung akademischen Schreibens zwischen Schule und Hochschule*. Universität zu Köln: Staatsexamensarbeit.
- Zimmermann, Sonja; Rupperecht, Ellen (2013). «Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache.» *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft: Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Interdisziplinäres Symposium vom 6. bis 7. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld. Hrsg. v. Heike Brandl, Emre Arslan, Elke Langelahn u. Claudia Riemer. Bielefeld: Universität Bielefeld. 81–89. Open-Access-Publikation im Rahmen von BieColl: http://biecoll.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/pdf/Mehrsprachigkeit_Gesamt_08-07-2013.pdf (8.7.2013).