

Hochschulwesen
Wissenschaft und Praxis

HSW

Otto Kruse
Eva-Maria Jakobs
Gabriela Ruhmann

Schlüsselkompetenz Schreiben

Konzepte, Methoden, Projekte für
Schreibberatung und Schreibdidaktik
an der Hochschule

Luchterhand



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Schlüsselkompetenz Schreiben:

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung
und Schreibdidaktik an der Hochschule / Otto Kruse
Neuwied; Kriftel: Luchterhand 1999
(Hochschulwesen)
ISBN 3-472-03565-X

Alle Rechte vorbehalten.

© 1999 by Luchterhand Verlag GmbH Neuwied/Kriftel/Berlin.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Ute Weber GrafikDesign, München
Satz: LHF Satzstudio GmbH, Düsseldorf
Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen
Druck: Betz Druck, Darmstadt
Printed in Germany, Februar 1999

☺ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe. Für die Wissenschaften ist das Verschriftlichen von Arbeitsergebnissen eine konstituierende Handlung. Aber auch in vielen anderen Arbeitsfeldern ist es wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags, Texte herzustellen.

Lange genug blieb an europäischen Hochschulen unbeachtet, wie die Schlüsselkompetenz* »Schreiben« erworben wird. Erst in den letzten Jahren wurde untersucht, was Schreibkompetenz ist und wie sie sich an der Hochschule vermitteln läßt. Der Ausgangspunkt für diese Entwicklung lag zunächst in den vielfältigen Problemen, die Studierende mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte haben. Studienberatungsstellen boten Schreibberatung und Schreibkurse für Studierende mit Schreibproblemen an; spezielle Schreibzentren nahmen diese Impulse auf, führten sie weiter. Fundiert wurden diese Angebote durch die Schreibprozeßforschung, die sich mit den sprachlichen, kognitiven und emotionalen Aspekten der Textproduktion beschäftigt.

In der Auseinandersetzung mit den typischen Schreibproblemen von Studierenden zeigte sich recht bald, daß sich hinter den individuellen Schwierigkeiten strukturelle Probleme der Lehre verbergen. Einige Initiativen weiteten deshalb ihre Arbeit auf eine Lehrberatung für die Dozent/inn/en aus, zu deren Aufgaben im allgemeinen auch die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten gehört. In einem weiteren Schritt kam die Erkenntnis hinzu, daß Schreiben an der Hochschule nicht allein wissenschaftliches Schreiben, sondern auch Felder wie journalistisches, literarisches, kreatives und fremdsprachliches Schreiben umfassen sollte. Mittlerweile sind an vielen Hochschulen Einrichtungen entstanden, die sich um die Ausbildung in diesen Bereichen bemühen, ebenso ein europaweiter Diskurs, der sich dem Austausch von Methoden, Modellen und Theorien widmet.

Der vorliegende Band ist der erste Versuch, diesem sich formierenden Feld Kontur zu geben. Er ist Resultat der Tagung »Didaktik des Schreibens an der Hochschule«, die vom 5. bis 7. Juni 1997 an der Fachhochschule Erfurt stattgefunden hat. Die Tagung hatte zum Ziel, neue Wege zu diskutieren und in

* Zur Erläuterung des Begriffs »Schlüsselkompetenz« siehe Wildt 1997.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber	5
--	---

Teil I: Einführung

Otto Kruse/Eva-Maria Jakobs

Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick	19
1. Schreibpädagogik an der Hochschule – ein neues Problemfeld und ein neues wissenschaftliches Fach	19
2. Was ist wissenschaftliche Schreibkompetenz?	20
3. Schreibprobleme	24
4. Welche Arten von Texten und welche Formen des Schreibens sollten im Studium gelehrt bzw. gelernt werden?	27
5. Fazit und Ausblicke in die Zukunft der Schreibdidaktik	31
Literatur	32

Teil II: Schreibberatung

Ingrid Furchner/Ruth Großmaß/Gabriela Ruhmann

Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen	37
1. Einleitung	37
2. Beratungsarbeit mit Christa	39
3. Beratungsarbeit mit Gerhard	48
4. Reflexion der Beratungsverläufe: Zwei Einrichtungen, zwei verschiedene Beratungen?	56
Literatur	59

Ingrid Furchner/Gabriela Ruhmann/Christina Tente

Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten ...	61
1. Einleitung	61
2. Ursachen in der Ausbildungssituation	62
3. Schreibprobleme der Studierenden	63
4. Unverzichtbare Elemente einer Schreibausbildung an der Hochschule ...	65
5. Anstöße zu einer Verbesserung der Schreibausbildung	67
6. Ausblick	70
Literatur	71

Daniel Perrin

Schreibprozeßdiagnostik im journalistischen Schreiben	73
1. Einleitung: Zum Beispiel MDs Repertoire erweitern	73
2. Progressionsanalyse: Textgenesen situiert erfassen und systematisch beschreiben	76
3. Ausblick: Progressionsmuster nachweisen	87
Literatur	89

Teil III: Wissenschaftliches Schreiben

Lotte Rienecker

Research Questions and Academic Argumentation: Teaching Students How to Do It; Using Formats and Model-Examples	95
1. Introduction	95
2. Our students' writing problems and the Communication Skills Centre's key issues	95
3. The research paper is centered around a research question	96
4. How to write a good research question	97
5. Students reflect on and evaluate model-examples of research questions	98

Inhalt

6. Teaching the research paper as an argument	101
7. Resumé	107
Literatur	107

Otto Kruse/Gabriela Rubmann

Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte	109
1. Einleitung	109
2. Das Verfahren	110
3. Zusammenfassung und Nachgedanken	118
Literatur	120

Helga Esselborn-Krumbiegel

Kommunikative Strategien wissenschaftlicher Texte	122
1. Autor – Text – Leser	122
2. Kontaktnahme mit dem Leser	123
3. Brennpunkt und roter Faden	129
4. Aspekte kognitiver Strukturierung	132
Literatur	134

Christa Roth

Wissenschaftliches Schreiben lernen in und mit der Gruppe	135
1. Äußerer Rahmen und Lerninhalte	135
2. Theoretischer Hintergrund	136
3. Gesamtkonzept	138
4. Aufbau der einzelnen Seminarsitzungen	139
5. Auswirkungen auf den Lernprozeß	143
Literatur	145

Katrin Lehnen

Kooperative Textproduktion	147
1. Einleitung	147

Inhalt

2. Theoretischer Hintergrund: Formen kooperativer Textproduktion	148
3. Konversationelle Schreibinteraktionen: Formulierungsprozesse unter der Bedingung von Ko-Präsenz	153
4. Zusammenfassung und Ausblick	166
Literatur	167

Eva-Maria Jakobs

Normen der Textgestaltung	171
1. Einleitung	171
2. Funktionen des Schreibens im Studium und Probleme seiner Vermittlung	172
3. Zugänge zu fachspezifischen Textnormen	174
4. Wie läßt sich die Vermittlung von Wissen und Normen für die Vertextung von Inhalten ins Studium integrieren?	182
Publikationsrichtlinien und Ratgeberliteratur	188
Literatur	189

Irene Visser/Jacqueline van Kruiningen/Femke Kramer/Renée Nip

Towards a Writing Programme for the Faculty of Arts, University of Groningen: Exploring the possibilities of a faculty-wide writing programme within a pluriform academic world	191
1. Introduction	191
2. Background and aims of the project	192
3. Preliminary activities	194
4. Results of the faculty-wide inventory	195
5. A faculty-wide curriculum	197
6. First-year developmental writing course	202
7. Future plans	204
8. Summary	205
Literatur	206

**Teil IV:
Berufsbezogenes Schreiben**

Wolfgang Sucharowski

**Können Studenten (noch) Schüleraufsätze schreiben?
Ein Erfahrungsbericht über das Korrektur-Lesen** 211

1. Einleitung 211

2. Das Korrektur-Stereotyp – Schwierigkeiten, Schülertexte zu lesen 212

3. Verfremden der Lese-Perspektive 214

4. Konsequenzen für die Alltagsarbeit 218

Literatur 221

Inge Blatt

**Schreiben mit neuen Medien im Lehramtstudium Deutsch:
Konzept, Beispiele, Konsequenzen** 222

1. Einleitung 222

2. Schreibdidaktisches Modell 223

3. Gestaltung der Schreibaufgaben 227

4. Schreibberatung über Internet 234

5. Hochschuldidaktische Folgerungen 237

Literarische Vorlagen 238

Literatur 238

Sylvie Molitor-Lübbert

**Psychologisches Know-how für anleitende Texte. »Informationsdesign«
als Vermittlungskonzept** 240

1. Einleitung 240

2. »Informationsdesign« als Begriff und Unterrichtskonzept 242

3. »Informationsdesign« für IngenieurstudentInnen 244

4. »Informationsdesign« als verallgemeinerbares Unterrichtskonzept 247

Literatur 248

Ines A. Busch-Lauer

**Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei
der Ausbildung von Medizinstudenten** 249

1. Einleitung 249

2. Ausbildungsergebnisse – eine Zwischenbilanz zur
L2-Schreibkompetenz 254

3. Zusammenfassung und Ausblick 263

Literatur 266

Klaus-Dieter Baumann

Kulturspezifische Determinanten des fachbezogenen Schreibprozesses 269

1. Einleitung 269

2. Die kognitive Dimension des fachbezogenen Schreibens 270

3. Methodologische Positionen bei der kognitiv fundierten Betrachtung
des fachbezogenen Schreibprozesses 272

4. Der Einfluß kulturspezifischer Wissensstrukturen auf den fach-
bezogenen Schreibprozeß 274

5. Überlegungen zur Vermittlung von Schreiben in der
Fach(fremd)sprache 280

6. Zusammenfassung 282

7. Materialkorpus 282

Literatur 282

**Teil V: Schreibprojekte
an europäischen Hochschulen**

Ingrid Böttcher

Projekt »Kreatives Schreiben« an der Rheinisch-Westfälisch-Technischen
Hochschule, Aachen

Andrea Frank/Ingrid Furchner/Gabriela Ruhmann/Christina Tente
Das Bielefelder Schreiblabor

Sally Mitchell

Improving the Quality of Argument in Higher Education, Middlesex
University, London

Inhalt

Lotte Rienecker

Communication Skills Centre, University of Copenhagen, Denmark

Gisbert Keseling

Schreiblabor Marburg

Daniel Perrin

Medienausbildungszentrum (MAZ) Luzern, Schweiz

Corinna Kaiser

Das Projekt *Schriftlichkeit* in der Düsseldorfer Germanistik

Friederike Bergstedt/Dorothee Meer

Das MentorInnenprogramm an der Ruhr-Universität Bochum

Angela Guadatiello/Gabriele Graefen

»Effektiv Studieren« – ein Modellversuch an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Gabriele Graefen

»Curriculum für die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben«
Ein Projekt am Goethe-Institut und am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München

Jacqueline van Kruiningen

A Project on Academic Writing at the Faculty of Arts in Groningen

Helga Esselborn-Krumbiegel

Schreibzentrum Universität zu Köln

Ulrike Pospiech

Die Essener Schreibwerkstatt

Gabriela Ruhmann

Das Schreibzentrum am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Otto Kruse

Projekt »Akademische Schlüsselkompetenzen« an der Fachhochschule Erfurt

Über die Autorinnen und Autoren

Teil I: Einführung

Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick

Otto Kruse/Eva-Maria Jakobs

Anliegen dieses Beitrages ist es, einen Überblick über den Diskussionsstand zum Thema »Vermittlung von Schreibkompetenz an der Hochschule« zu geben. Es ist in den letzten Jahren so etwas wie eine eigenständige Schreibpädagogik an den Hochschulen entstanden, die sich der Untersuchung und Vermittlung von Schreibkompetenz und der Unterstützung bei Schreibproblemen widmet. Im Anschluß an einen kurzen Überblick über die Entstehung dieses neuen Fachs soll zunächst diskutiert werden, was Schreibkompetenz ist und aus welchen Komponenten sie besteht, bevor aktuelle Fragen thematisiert werden, die die Lehre und die Beratung bei Schreibproblemen betreffen. Im letzten Teil werden einige Aufgaben und Themenbereiche für die zukünftige Arbeit benannt.

1. Schreibpädagogik an der Hochschule – ein neues Problemfeld und ein neues wissenschaftliches Fach

In der letzten Dekade ist in Europa – dokumentiert durch mehrere nationale und internationale Tagungen – nicht nur die Erkenntnis gewachsen, daß Schreiben ein zentrales Medium der Darstellung, Speicherung und Kommunikation von Wissen ist, sondern auch die, daß die Hochschulen verpflichtet sind, Schreiben zum Gegenstand der Lehre zu machen, wenn sie ihr hochschuldidaktisches Potential ausschöpfen wollen. Dieser Einsicht folgen jedoch nur langsam praktische Maßnahmen. Vergleicht man die gegenwärtige deutsche Situation (die der anderer europäischer Länder gleicht) mit der an amerikanischen Hochschulen, existiert bereits ein Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten (vgl. Bräuer 1996).

An unseren Hochschulen gehört die Vermittlung von Schreibkompetenz zum Aufgabengebiet der HochschullehrerInnen, die sowohl das Privileg als auch die Pflicht haben, wissenschaftliche Arbeiten anzuleiten und zu bewerten. Welchen Aufwand sie damit treiben, bleibt ihnen selbst überlassen. Die Hochschulleitungen sehen bis heute in der Vermittlung von Schreibkompetenz kein permanentes Aufgabenfeld, in dem sie aktiv werden müßten, wie beispielsweise in der Vermittlung von Fremdsprachen- oder PC-Kenntnissen. Spezielle Einrichtungen

zur Vermittlung von Schreibkompetenz an deutschen Hochschulen werden bisher ausschließlich aus Projektmitteln finanziert, und selbst dort, wo die Einrichtung von Schreibzentren oder Schreiblabors von den Hochschulleitungen unterstützt wird, ist ein Übergang in eine Regelfinanzierung nur schwer zu erreichen.

Die Erkenntnis, daß Schreibzentren weniger Geld kosten als sie einsparen, indem sie Studienzeit verkürzend wirken, kann sich nicht durchsetzen, solange die Hochschulen den langen Studienzeiten nicht ernsthaft zu Leibe rücken. Zwar wird immer deutlicher, daß sich Schlüsselqualifikationen wie Schreibkompetenz ebensowenig *en passant* ergeben wie Fremdsprachen- und Computerkenntnisse, jedoch fehlt ein entsprechendes Problembewußtsein an den Hochschulen und eine entsprechende Legitimation, diese Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Einen gewissen Auftrag haben die Studienberatungsstellen (vgl. Kruse & Knigge-Illner 1996). Sie sind jedoch nur dann gefragt, wenn es Probleme mit diesen Schlüsselkompetenzen gibt und haben keinen Auftrag, in die Regellehre einzugreifen. Dort, wo es ein *studium generale* gibt, folgt dies in der Regel einem traditionellen Bildungsverständnis, das an Fachinhalten, nicht an Kompetenzen orientiert ist.

Die bisher entstandenen Projekte (dokumentiert in Teil 5 des Buches), vor allem die »Leuchtturmprojekte« in NRW, werden fast ausnahmslos aus befristeten Mitteln finanziert und sind nach deren Auslaufen wieder vom Untergang bedroht. Daß die Vermittlung von Schreibkompetenz jedoch eine Daueraufgabe ist und dementsprechend systematisch und unbefristet betrieben werden sollte, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

2. Was ist wissenschaftliche Schreibkompetenz?

Wissenschaft ist ohne geschriebene Texte nicht denkbar. Schreiben ist für die Wissenschaft eine konstituierende Handlung, und Hochschulsozialisation ist in großem Maße Schreib- und Sprachsozialisation. Auch wenn viele Arten von wissenschaftlichen Daten auf nicht sprachgebundene Weise erhoben werden, müssen Daten immer versprachlicht und auf die Fragestellung eines Forschungsvorhabens rückbezogen werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind überdies einem Veröffentlichungsgebot unterworfen und müssen allen anderen Wissenschaftler/innen zugänglich gemacht werden (Weinrich 1994), was ebenfalls ihre Versprachlichung erfordert.

Den meisten Hochschulangehörigen erscheint Schreiben allerdings nach wie vor als eine wissenschaftsunspezifische, allgemeine Kompetenz, die zum Lehrplan der Schulen, nicht der Hochschulen gehört. Diese Position verkennt die Bedeutung der Wissenschaftssprache als Sondersprache, die sich deutlich von der Gemeinsprache abhebt (Bungarten 1981, Weinrich 1994, Kretzenbacher 1994). Es zeichnet sich in der neueren Schreibforschung die Position ab, daß Schreiben eine akademische Schlüsselkompetenz ist, die besonderer Aufmerksamkeit be-

darf, und zwar sowohl als Verständigungsmedium im wissenschaftlichen Diskurs als auch als Gegenstand der Hochschullehre (vgl. Kruse 1994, 1997a, Jakobs, Knorr & Molitor-Lübbert 1995, Jakobs & Knorr 1997, Ruhmann 1997a).

Ausgangspunkte zur Erforschung von Schreibkompetenz liegen sowohl in der kognitionspsychologischen und linguistischen Schreib- bzw. Textproduktionsforschung (z. B. Gregg & Steinberg 1980, de Beaugrande 1980, Antos 1982, Antos & Krings 1989, Krings & Antos 1992, Molitor-Lübbert 1996, Wrobel 1995, Jakobs & Knorr 1997) als auch in der hochschulbezogenen Lehrforschung (z. B. Keseling 1988, v. Werder 1992, 1993, Kruse 1996, Kruse & Püschel 1994, Ruhmann 1997b). Aus der Arbeit in Einrichtungen der Studienberatung und den in den letzten Jahren entstandenen schreibdidaktischen Einrichtungen (siehe Kapitel 5) hat sich die Erkenntnis verdichtet, daß kaum ein anderes Lernfeld an der Hochschule den Studierenden mehr Probleme bereitet als das des Schreibens.

2.1 Aus welchen Komponenten setzt sich Schreibkompetenz zusammen?

Wenn man Schreibkompetenz untersuchen oder lehren will, ist man immer mit der Vielfalt und Komplexität der involvierten Teilfähigkeiten konfrontiert. Wer einen Text schreibt, muß mehrere kognitive und sprachliche Leistungen gleichzeitig realisieren. Flower & Hayes (1980) verwenden für das Schreiben die Metapher des Jonglierens mit mehreren Anforderungen (»juggling constraints«).

Flower & Hayes (1980) ordnen diese Anforderungen drei Gruppen zu: (1) Anforderungen, die mit dem Besitz von und mit dem Umgang mit *Wissen* verbunden sind, (2) Anforderungen, die sich aus *sprachlichen Konventionen* ergeben und (3) Anforderungen, die mit dem Adressatenbezug und den damit verbundenen *rhetorischen Anforderungen* zusammenhängen. Schreibkompetenz läßt sich als die Fähigkeit beschreiben, diese Anforderungen in der Komposition von Texten simultan zu realisieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in jedem *Textgenre* diese Anforderungen unterschiedlich ausfallen. An wissenschaftliche Texte werden z. B. hohe Ansprüche an den Umgang mit Fachwissen gestellt, während Briefe vor allem adressatenbewußt formuliert sein müssen.

In diesem Sinne setzt sich Schreibkompetenz nicht nur aus allgemeinen, sondern auch aus spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten zusammen. Wer kompetent Briefe schreiben kann, ist deshalb nicht per se auch im Abfassen journalistischer Texte kompetent. Andererseits gibt es auch Kompetenzen, die sich übertragen lassen bzw. die gleichermaßen in allen Texten benötigt werden, z. B. Strukturierungsfähigkeit.

Schreibkompetenz hat also, wenn man Flower & Hayes (1980) etwas weiter interpretiert, drei wesentliche Dimensionen. Die erste ist Wissen, die zweite Sprache und die dritte Kommunikation. Jede dieser Dimensionen repräsentiert unterschiedliche Fähigkeiten und kann mit besonderen Problemen verbunden sein.

■ **Wissen:** Schreiben erfordert eine flexible Wissensbasis, die intern, d. h. kognitiv repräsentiert oder in externen Speichern vorhanden sein kann. »Flexibel« heißt dabei, daß die einzelnen Wissenseinheiten separat abrufbar und frei miteinander verknüpfbar sind. Je flexibler das Wissen ist, desto einfacher fällt die Aufgabe, es adressatengerecht in einen Text zu transformieren. Genau genommen, so Flower & Hayes (1980, S. 34), ist Wissen eine *Ressource*; nur dann, wenn es limitiert oder in unangemessener Form repräsentiert ist, wird es zu einer Einschränkung (»constraint«).

■ **Sprache:** Auch Sprache ist Einschränkung und Ressource zugleich. Als Einschränkung erscheint Sprache deshalb, weil sie nicht beliebig verwendet werden kann, sondern den genre- und adressatenbezogenen Erwartungen gerecht werden muß. Ein wissenschaftlicher Text verlangt nicht nur eine angemessene grammatikalische Form und die passende Fachterminologie, sondern auch eine bestimmte stilistische Form. Demgegenüber wird oft vergessen, daß Sprache eine (keineswegs selbstverständliche) Ressource ist, also ein Medium, das dazu dient, Sinn und logische Strukturen *herzustellen*. Sprache ist also nicht eine Art Wachs, in das der Stempel unseres Wissen lediglich eingeprägt wird, sondern Sprache ist ein aktives Medium, dessen gestaltende Möglichkeiten Sinn erst herstellen, ein Medium mit »epistemischer«, d. h. wissensgenerierender Funktion (Eigler et al. 1990).

■ **Kommunikation:** Schließlich sind Texte immer kommunikative Ereignisse und enthalten Informationen über Absender und Adressaten. Sie konstituieren Fach- oder Diskursgemeinschaften und bewegen sich als solche in den Traditionen und fachlichen Übereinkünften bestimmter Gruppen. Fachliches Schreiben setzt voraus, daß man die Normen der jeweiligen Disziplin kennt. Texte müssen sich den Kommunikationsgewohnheiten und -erwartungen der Adressaten anpassen, wenn sie wirkungsvoll sein und ihre Zwecke erfüllen sollen. Die effektive Teilnahme an Fachdiskursen verlangt also rhetorische Kompetenz.

Wenn ungeübte SchreiberInnen diese drei Aspekte gleichzeitig zu realisieren versuchen, stoßen sie in der Regel an Grenzen, da ihr Fachwissen, ihre sprachgestalterischen und rhetorischen Kompetenzen limitiert sind. Es ist deshalb ein wichtiger Aspekt von Schreibkompetenz, Strategien, Kompositionsregeln und Verfahrenspläne zur Verfügung zu haben, die helfen, die verschiedenen Anforderungen zu bewältigen. Die wichtigsten Hilfen sind:

- Strategien zur Planung und Vorbereitung des Schreibens: Aspekte der Zeitplanung, Themenauswahl und -präzisierung, Zielfestlegung,
- Strategien zur Generierung von Wissen: Regeln zur Aktivierung von Gedächtnisinhalten und zur Wissensgewinnung durch Lesen, Recherchieren, Interviewen usw.,
- Hilfen zum Ordnen und Strukturieren von Wissen: Speicherung, Organisation und Strukturierung von Informationseinheiten, graphische Methoden (Visualisierungen) zur Generierung von Beziehungen zwischen den Elementen komplexer Wissensmengen,

- Textmusterwissen: Kenntnis wichtiger Textmuster (ihrer Funktionen, Ziele und inneren Strukturen),
- Kenntnis von Normen der Diskursgemeinschaft: Vertrautheit mit Argumentationsmustern, Werten und Einstellungen der AdressatInnen,
- Argumentative und logische Fähigkeiten: Kenntnis fachspezifischer Muster des Argumentierens und der Begründung von Meinungen,
- Überarbeitung von Texten: Kenntnisse von Methoden zur Textrevision,
- Metakognitive Steuerung des Gesamtprozesses: Kenntnisse wichtiger Regeln zur Steuerung des Textherstellungsprozesses.

Schreibkompetenz ist also mehr als die Fähigkeit zum Verfassen von Texten mit korrekter Grammatik und Rechtschreibung. Schreibkompetenz ist die textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozeß der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre- und adressatenangemessenen Textes führt. Um den Schreibprozeß flexibel und aufgabenadäquat gestalten zu können, sind einige grundlegende Einsichten in den Textproduktionsprozeß notwendig.

2.2 Was charakterisiert wissenschaftliche Schreibkompetenz?

Diese Frage stellt sich immer dann, wenn das Thema angeschnitten wird, ob denn das Abitur bzw. der Deutschunterricht in der Oberstufe nicht ausreichend dafür sei, um Schreibkompetenz für das Studium aufzubauen. Immerhin sollten AbiturientInnen genügend grammatikalisches, stilistisches und ansatzweise auch begriffliches Wissen erworben haben, um wissenschaftliche Fachsprachen verstehen zu können. Wenn man aber AbiturientInnen unterstellt, daß sie deshalb ohne weiteres auch in der Lage sein sollten, wissenschaftlich zu schreiben, dann programmiert man Probleme vor.

Für wissenschaftliche Texte gelten im wesentlichen die allgemein für eine Sprache gültigen orthographischen und grammatikalischen Festlegungen und Regeln. Darüber hinaus verlangt ihre Produktion jedoch eine Reihe spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die Studienanfänger nicht intuitiv erfassen, sondern die gelehrt werden müssen:

- **Textsortenkompetenz:** Wissenschaftliche Textsorten(exemplare) weisen spezifische sprachliche Merkmale auf (vgl. u. a. Graefen 1996, Kruse 1996, Björk/Räisänen 1996). Diese Textmerkmale variieren in Abhängigkeit von der Textsorte, von dem jeweiligen Fach und von kulturspezifischen Faktoren.
- **Stilkompetenz:** Der Stil wissenschaftlicher Texte zeichnet sich u. a. durch die Vermeidung des Personalpronomens »Ich« aus. Narrative Sequenzen sollen vermieden werden (Kretzenbacher 1994). Wissenschaftssprache ist zwar nicht einer »schönen« Sprache verpflichtet, wohl aber einer ästhetischen Gestaltung im Rahmen der wissenschaftlichen Sprachkultur, in der

Klarheit, Widerspruchsfreiheit und Folgerichtigkeit als Kriterien im Vordergrund stehen (Ehlich 1994, Weinrich 1994, Kruse 1997).

- **Rhetorische Kompetenz:** Wissenschaftliche Texte besitzen eine Rhetorik, die durch Genauigkeit, Systematik, logische Argumentation und empirische Begründetheit charakterisiert ist.
- **Fähigkeiten zur Herstellung von Text-Text-Bezügen:** Das in der Wissenschaft allgemein geltende Rezeptionsgebot schließt die Forderung ein, die Ergebnisse anderer ForscherInnen zu dem in Frage stehenden Thema zu berücksichtigen. Die Bezugnahme auf andere Texte (Intertextualität) ist deshalb ein konstituierendes Element wissenschaftlicher Texte. Formen der Bezugnahme werden durch explizite und implizite (Zitier-)Vorschriften reglementiert, etwa um Quellenverfälschungen zu vermeiden (Jakobs 1997a) oder Plagiaten vorzubeugen. Prozesse der Produktion und Rezeption von Texten gehen dabei vielfach Hand in Hand (Jakobs 1995, 1997b).
- **Lese- und Rezeptionskompetenz:** Wissenschaftliche Texte werden anders gelesen und bewertet als andere Textarten. Sie entfalten ihre Wirkung in wissenschaftlichen Diskursen, in denen vor allem die Neuigkeit eines Beitrages in bezug auf vorhandenes Fachwissen bewertet wird. Wissenschaftliche Texte werden nicht zur Unterhaltung oder zur moralischen Erbauung gelesen, sondern sie verlangen nach einer kritischen Rezeption (Weinrich 1994), in der Stichhaltigkeit, Stimmigkeit, Begründetheit und Genauigkeit des Textes bewertet werden.

Wenn man wissenschaftliche Texte schreibt, verändern sich die Anforderungen im Vergleich zu nichtwissenschaftlichen Texten merklich, und die Einschränkungen werden stärker. Diesem Umstand ist es zuzuschreiben, daß wissenschaftliches Schreiben als schwieriger erlebt wird als das Schreiben der meisten anderen Textgenres.

3. Schreibprobleme

3.1 Wo liegen die Ursachen für Schreibprobleme?

Das Entstehen von Schreibproblemen ist sowohl dem Umstand geschuldet, daß so viele Teilprozesse im Schreiben involviert sind, als auch der Tatsache, daß diese Prozesse gleichzeitig realisiert werden müssen. Eine Studienanfängerin, die ihre erste Hausarbeit schreibt, braucht im Prinzip alle Kompetenzen, die auch für das Schreiben einer Diplomarbeit nötig sind. Man kann den Schreibprozeß weder auf Teilkomponenten reduzieren noch ihn in nacheinander abzuarbeitende Arbeitsschritte aufteilen (vgl. Krings 1992). Allerdings kann man Teilprozesse zu Lernzwecken aussondern und getrennt üben.

Ursachen für die Entstehung von Schreibproblemen lassen sich andererseits nicht auf die Komplexität von Anforderungen beim Verfassen von Hausarbeiten etc. beschränken. Auch das Lernfeld, in dem Studierende mit Schreibenfor-

derungen konfrontiert werden, ist problembelastet. Bei der Analyse von Problemen stößt man immer wieder auf vier Elemente (vgl. Ruhmann 1995, 1996, 1997a, b):

- Uninformiertheit und fehlende Vorbereitung auf die Schreibenanforderungen im Studium (Probleme werden nicht benannt),
- fehlende Rückmeldung für wissenschaftliche Arbeiten (Lernen aus Erfahrung wird nicht unterstützt),
- fehlendes Problembewußtsein über die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Schreibens (Probleme werden individualisiert und als eigenes Versagen attribuiert),
- fehlende Übung (wissenschaftliches Schreiben wird wenig gratifizierend erlebt, so daß es nur gezwungenermaßen ausgeübt wird).

Zum Teil bringen die Studierenden auch zu wenig allgemeine Sprachkompetenz aus der Schule mit oder hatten bereits in der Schule Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Kommen weitere Probleme hinzu wie mangelndes Sachwissen, Probleme im logischen Denken, organisatorische Probleme usw., verschärfen sich die Schreibschwierigkeiten.

Generelle Folge dieser schwierigen Lernsituation sind fehlende Kernkompetenzen für die Herstellung wissenschaftlicher Texte. Das führt zu Schwierigkeiten beim Strukturieren von Inhalten und beim Entwickeln allgemeiner Argumentationslinien, zu Unsicherheit im Formulieren und in der Umsetzung abstrakter Überlegungen in Aussagen, zu Problemen beim Argumentieren, beim Verknüpfen von Aussagen oder beim Herstellen von Text-Text-Bezügen. Oft herrscht Unsicherheit in bezug auf rhetorische Muster der Absicherung von Behauptungen, beim Entwickeln von Makrostrukturen für Texte, hinsichtlich der Urteils-gewohnheiten der Adressaten; oder es zeigen sich Defizite im Wissen über Konstruktionsregeln und im Vermögen, das eigene Verhalten metakognitiv zu steuern. All diese Unsicherheiten machen beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes die Wahl des jeweils nächsten Wortes zu einem Akt großer Anstrengung (Ruhmann 1995 hat dies sehr anschaulich geschildert).

Wenn die Schreibsozialisation an der Hochschule mißlingt, sind weitere Probleme vorprogrammiert:

- **Leistungsentwicklung:** Schreibprobleme erscheinen auch als Einschränkung der kognitiven bzw. intellektuellen Leistung. Da Schreiben ein wesentliches Mittel des akademischen Lernens ist (vgl. Emig 1977), können Schreibhemmungen ernsthafte Einschränkungen der Lernfähigkeit nach sich ziehen.
- **Studienverhalten:** Vermeidungsverhalten, Aufschieben von Schreibaufgaben, panikartiges Schreiben in letzter Minute, perfektionistische Ausarbeitung usw. sind Anzeichen beeinträchtigter Studiengestaltung in der Folge von Schreibhemmungen. Sie können zur Verlängerung von Studienzeiten durch fehlende Scheine führen, nicht selten auch zum Studienabbruch.

■ **Emotionale Probleme:** Das Erleben von Mißerfolg, Gefühle von Hilflosigkeit und Versagen, Streß, Panik und Insuffizienzgefühle sind Bestandteile intensiver Schreibhemmungen. Sie verstärken sich von Mißerfolgserlebnis zu Mißerfolgserlebnis und können zu Schreibhemmungen mit psychopathologischer Bedeutung werden.

In der Regel finden sich alle drei Elemente bei Schreibproblemen in verschiedenen Verschränkungen miteinander. Zur Problemgenese gehört dazu, daß die Selbstdiagnose und die Kommunikation über Schreibprobleme den Studierenden schwerfällt. Da Schreiben zu den scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Studierens gehört, werden Schreibprobleme immer als individuelles Versagen gedeutet. Da Schreiben zudem in sozialer Abgeschiedenheit geschieht, haben die Studierenden kaum Möglichkeit, ihr Arbeitsverhalten mit dem ihrer KommilitonInnen zu vergleichen. Nur die Produkte, die fertigen Texte, lassen sich vergleichen. Ihnen sieht man aber ihren Entstehungsprozeß nicht mehr an.

Der Verfestigung von Schreibproblemen geht oft eine längere, individuelle Geschichte mißlingender Schreiberfahrungen voraus. Es gibt sehr viele unterschiedliche Strategien, diese Erfahrungen zu verarbeiten. Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Dummheit, Faulheit, Unfähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten usw. sind gängig. Ihr Kern stellt meist das Gefühl intellektueller Unzulänglichkeit dar, das ernste Zweifel an der Studierfähigkeit weckt. Selbstzuschreibungen dieser Art können sowohl zu vermehrter Anstrengung als auch zu Vermeidungsverhalten führen. Sie können die Studienmotivation beeinträchtigen und zu selbstwertstützenden Realitätsumdeutungen führen. Das Aufarbeiten dieser Verarbeitungsmuster spielt eine wichtige Rolle in der Schreibberatung.

3.2 Welche Arten von Schreibproblemen gibt es und wie lassen sie sich diagnostizieren?

Schreibhemmungen gehören zu den normalen Begleiterscheinungen von Schreibbemühungen (vgl. Nelson 1993); sie können unter bestimmten Umständen aber auch psychopathologische Bedeutung erlangen und nach psychotherapeutischen Lösungswegen verlangen. Im allgemeinen erfordern Schreibhemmungen spezielle Beratungsmethoden, die erlauben, die vielfältigen Interaktionen zwischen sprachlichen, kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozessen zu verstehen, die Schreibhemmungen bedingen (Kruse & Püschel 1994, Keseling 1997, Ruhmann 1997b).

Defizite gibt es in bezug auf die differentialdiagnostische Unterscheidung verschiedener Arten von Schreibhemmungen wie auch in bezug auf die Entwicklung deutschsprachiger Meßinstrumente für Schreibhemmungen. Was die Diagnostik erschwert, ist die Tatsache, daß Schreibhemmungen weder zeitstabil sind (eine Person kann z. B. zu einem bestimmten Zeitpunkt flüssig schreiben und zu einem anderen Zeitpunkt blockiert sein) noch bereichsübergreifend wir-

ken (eine Person kann in einem Genre flüssig schreiben und in einem anderen gehemmt sein). Effektive Hilfe erfordert ein Mindestmaß an diagnostischen Unterscheidungen über die Art der Schreibprobleme.

Ansätze zu einer Diagnostik lassen sich bei Keseling (1997) finden, der Schreibstörungen auf Besonderheiten der zugrundeliegenden kognitiven Prozesse zurückzuführen versucht. Sechzig Prozent der Schreibstörungen lassen sich nach seinen Beobachtungen auf Probleme der Konzeptbildung, zwanzig Prozent auf Probleme mit dem Formulieren zurückführen. Ebenfalls von Keseling (1988) stammt die Unterscheidung zwischen »Frühstartern« und »Spätstartern« im Schreiben. Beide Gruppen unterscheiden sich danach, wie sie Material für ihren Text suchen bzw. wie sie planen und formulieren.

4. Welche Arten von Texten und welche Formen des Schreibens sollten im Studium gelehrt bzw. gelernt werden?

4.1 Welche Textsorten sollten vermittelt werden?

Die Frage nach den zu vermittelnden Texten betrifft an zentraler Stelle die Wahl von Textsorten. Im Studium stehen Hausarbeiten als häufigste Schreibenanforderung im Vordergrund. Wie die Praxis zeigt, sind andere Textarten aber mindestens genauso wichtig. Dazu gehört das Schreiben von Zusammenfassungen, das – wie Keseling (1993) zeigt – Studierenden erhebliche Probleme bereitet, aber auch das Verfassen redebegleitender Texte wie Handouts, Folien und Thesenpapiere zum Vortrag. Anhand der verschiedenen Textsorten kann den Studierenden deutlich gemacht werden, wie sich situative und mediale Rahmenbedingungen auf die Aufbereitung und sprachliche Präsentation von Inhalten auswirken. Das Durchspielen verschiedener Präsentationsformen (Exposé, Thesenpapier, Antrag für ein Stipendium) bietet sich an, um verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand wie auch unterschiedliche Textorganisationsmittel und -strukturen auszuprobieren. Es setzt allerdings auch Zeit und ein ausgeprägtes Feedback voraus, das im fachgebundenen Unterricht kaum möglich ist, wohl aber in Schreibtutorien und -kursen.

Das Ausprobieren verschiedener Textsorten wird in vielen Schreibenanleitungen empfohlen. Dabei bleibt es jedoch meist. Konkrete Vorschläge zum Ausprobieren formativer Varianten fehlen meist. Das Üben solcher Varianten, etwa durch das Umschreiben von Texten, setzt Wissen über den Zusammenhang zwischen Texttypen, Formulierungsmustern und sprachlichen Versatzstücken voraus. Hier ist unter anderem die Linguistik gefragt, die entsprechendes Detailwissen liefern kann. Vorschläge, wie die Verbindung von Textsortenwissen und didaktischer Umsetzung aussehen könnte, bieten u. a. Björk und Räisänen (1996), Kruse (1996), Püschel (1997) oder Bünting u. a. (1996). In dieser Richtung sind weitere Bemühungen dringend notwendig, nicht zuletzt deshalb, weil

Wissen um sprachliche Routinen, um Möglichkeiten der Gestaltung von Textanfängen oder um Versatzstücke zur Verbindung einzelner Textteile, die TextproduzentInnen in ihrer formulativen Arbeit wesentlich entlasten können (vgl. dazu die Beiträge von Busch-Lauer, von Jakobs und von Kruse & Ruhmann in diesem Band).

Defizite bei der Bereitstellung entsprechenden Wissens betreffen vor allem fachspezifische Ausprägungen von Textsorten. Im Normalfall belegen Studierende mehr als ein Fach. Die Fächer unterscheiden sich zum Teil stark in ihren Anforderungen und Erwartungen an die sprachlichen Leistungen ihrer Studierenden. In den Informationswissenschaften scheinen Formfragen kaum eine Rolle zu spielen, in den juristischen und sprachlichen Fächern sehr wohl. Messende und beobachtende Disziplinen legen vor allem Wert auf eine exakte und nachvollziehbare Darstellung der verwandten Methoden und Ergebnisse. Für die Politik- und Literaturwissenschaften gilt dies weniger.

Sinnvoll erscheinen deshalb fachübergreifende Schreibseminare oder -tutorien, die diese fachspezifischen Unterschiede transparent machen und gleichzeitig Fähigkeiten und Wissen vermitteln, die für wissenschaftliches Schreiben allgemein benötigt werden (wobei zu klären wäre, was allgemein gültige Verfahren und Textproduktionsprinzipien sind). Aus dem Blick über die Fächergrenzen läßt sich ein besseres Verständnis für die Eigenheiten des eigenen Faches gewinnen.

Für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten ist es fachunabhängig sinnvoll, auch einmal ganz andere Arten des Schreibens zu üben, wie das Führen von Logbüchern (für spontane Einfälle, für Beobachtungen im Studium, zum Sammeln von Motti etc.), das Schreiben von Gedichten, Geschichten und journalistische Darstellungsformen.

4.2 Wissenschaftliche und/oder berufsorientierte Schreibfähigkeiten?

Angesichts der sich verschärfenden Lage auf dem Arbeitsmarkt wird aus verschiedenen Richtungen gefordert, die Ausbildung an den Hochschulen und Universitäten praxisnaher und anwendungsorientierter zu gestalten. Die Auswahl von Arbeitskräften orientiert sich zunehmend an Schlüsselkompetenzen und methodischen Fähigkeiten. Zu diesen gehört auch die Fähigkeit, berufsbezogene Schreibaufgaben zu bewältigen. Dies gilt nicht nur für schreibintensive Berufe in der Journalistik, technischen Redaktion oder im Verlag, sondern auch für viele andere Branchen in der Medizin, Schule oder in Unternehmen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß im Studium Fähigkeiten und Fertigkeiten zur berufsbezogenen Textproduktion vermittelt werden sollen und welche didaktischen Konzepte dafür vorliegen. Eine andere Frage ist die nach dem Verhältnis von akademischem Schreiben und berufsorientiertem Schreiben. Wissenschaftliches Schreiben erscheint im Studium oft

als die einzig mögliche und legitime Art des Schreibens. Zwar können viele Fertigkeiten, die beim wissenschaftlichen Schreiben erworben werden, auch zur Lösung anderer Schreibaufgaben genutzt werden, wie zum Verfassen technischer, juristischer oder medizinischer Texte. Doch reicht dies in der Regel nicht aus. Beruflich bedingte Textproduktion ist immer auch in spezifische soziale und organisatorische Kontexte eingebettet, die die Inhalte und Formen der Darstellung wesentlich mitbestimmen. Die Vermittlung beruflich geprägter Schreibformen bietet eine gute Möglichkeit, die Studierenden auf ihr künftiges Umfeld und die dort an sie gestellten Anforderungen vorzubereiten.

Die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem und beruflich orientiertem Schreiben schließt die Frage ein, wie unterschiedliche Formen des Schreibens in Beziehung zueinander vermittelt werden können. Lösungsansätze setzen mehr Wissen über aufgaben- und domänenspezifische Textproduktionstypen voraus, wie etwa das Umschreiben von Texten für neue Zielgruppen durch Textoptimierung (Sauer 1997) oder durch das Popularisieren von Forschungsergebnissen (Niederhauser 1997). Einen anderen Themenkomplex bilden die zur Textproduktion genutzten Werkzeuge und medienpezifische Formen des Schreibens (vgl. Jakobs 1998).

4.3 Medienspezifische Formen des Schreibens

Die Mehrzahl aller Texte entsteht heute am Computer (Jakobs & Knorr 1995). Die meisten Studierenden verfügen über ein Textverarbeitungsprogramm mit vielen Gestaltungsmöglichkeiten, haben jedoch kaum eine Vorstellung davon, wie diese situations- und aufgabengerecht eingesetzt werden können. Viele Studierende nutzen ihren PC mehr oder weniger als komfortable Schreibmaschine und berauben sich damit nützlicher zusätzlicher Möglichkeiten und Hilfsfunktionen. Aufgaben der Schreibdidaktik umfassen hier die Entwicklung didaktischer Konzepte zur Vermittlung von Strategien zur elektronischen Textproduktion, etwa zum Einsatz des Computers als Mittel zur Erfassung, Archivierung und Verwaltung von Literaturdaten und als Schreibmittel. Aus schreibdidaktischer Sicht sind vor allem Programme interessant, die von den Studierenden als Lernhilfe genutzt werden können, etwa im Sinne tutorieller Systeme.

Elektronische Schreibumgebungen gewinnen auch in einer anderen Perspektive schnell an Bedeutung. An vielen Universitäten erhalten die Studierenden mit ihrer Studienzulassung einen E-mail-Account und damit die Möglichkeit, in speziell dafür eingerichteten CIP-POOLS im Internet zu arbeiten. Der Zugang zum Internet kann genutzt werden, um sich Informationen aus anderen Bibliotheken zu besorgen, um mit anderen über Themen zu diskutieren, um Fachtexte online zu beziehen oder um eigene Arbeiten im Internet zu veröffentlichen. Letzteres setzt spezifisches Wissen voraus, z. B. über Zitierkonventionen in elektronischen Medien. Die Universität bietet den Studierenden zwar die Möglichkeit, elektronische Kommunikationswege zu nutzen, läßt sie aber mit den dabei verbunde-

nen Lernprozessen allein. Hier eröffnet sich ein neues Betätigungsfeld für die Schreibdidaktik.

Ein dritter Aspekt betrifft die Möglichkeiten, die elektronische Übertragungswege für die Lehre ermöglichen, z. B. in Form von Telekonferenzen, von Schreibkursen, die via E-mail begleitet werden, Übungsmaterialien auf dem universitätseigenen Server etc. Sie ersetzen zwar nicht die face-to-face-Unterweisung, ermöglichen aber wertvolle Zusatzangebote. Sie bedeuten für die moderne Schreibdidaktik neue Herausforderungen, aber auch neue Wirkungsmöglichkeiten (siehe als Beispiel den Beitrag von Blatt, in diesem Band).

4.4 Kooperatives Textproduzieren

In der Praxis werden heute zunehmend Fähigkeiten im kooperativen Textverfassen verlangt, so z. B. in Unternehmen und Organisationen. Gemeinsame Textproduktion kann heißen, daß die beteiligten AutorInnen jeweils ein Kapitel verfassen, daß gemeinsam überlegt und ein Mitarbeiter mit dem Niederschreiben des Textes beauftragt wird, daß der Text von verschiedenen Personen (bzw. Instanzen) gelesen, kommentiert und überarbeitet wird, daß Vorlagen für Vorgesetzte geschrieben werden, die diese dann modifizieren usw. Unterstützt wird diese Tendenz durch die Entwicklung neuer Informationstechnologien. Dazu gehört die Entwicklung von Software, die kooperatives Schreiben an einem Text oder in einem Texttool ermöglicht, ohne daß sich die Beteiligten am selben Ort aufhalten müssen.

Wie reagiert die Schreibdidaktik auf diese Entwicklung, und wie nutzt sie das didaktische Potential kooperativer Schreibprozesse? Kooperatives Schreiben bietet die Chance, sowohl soziale als auch intellektuelle und sprachliche Fähigkeiten auszubilden und zu verfeinern. Schreiben im Team setzt voraus, daß sich die Beteiligten auf Perspektivwechsel einlassen, daß sie gemeinsam Lösungen und Darstellungslinien entwickeln, daß sie die Meinungen und Lösungen anderer zu akzeptieren lernen und sich in bezug auf Stil, Argumentation und Darstellungsformen einigen. Die Studierenden scheuen sich oft vor dieser Form des Arbeitens. Sie bedeutet zumindest am Anfang einen erheblichen Mehraufwand, wirkt sich jedoch auf Dauer positiv auf die gesamte Entwicklung der Schreibkompetenz aus (vgl. Jakobs & Jechle 1995).

Aus der Sicht der Schreibdidaktik sind verstärkt Vorstellungen zu entwickeln, wie Fähigkeiten des kooperativen Schreibens vermittelt werden können (vgl. Lehnen in diesem Band). Dazu bietet es sich an, auf Forschungsarbeiten zu diesem Gebiet zurückzugreifen, etwa zum kooperativen Schreiben in elektronischen Umgebungen (vgl. Sharples 1996) oder zum gemeinsamen Formulieren (Lehnen & Gülich 1997).

5. Fazit und Ausblicke in die Zukunft der Schreibdidaktik

Betrachtet man die Institutionen, Methoden und Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Anleitung zum Schreiben an deutschen bzw. europäischen Hochschulen bisher entstanden sind, so lassen sich die Konturen eines neuen, interdisziplinären Arbeitsfeldes ausmachen. Es entwickelt sich eine hochschulbezogene Schreibpädagogik, die im Schnittfeld von pädagogischer Psychologie, Lehr- und Lernforschung und angewandter Linguistik angesiedelt ist. An verschiedenen Stellen des In- und Auslandes werden Methoden der Vermittlung von Schreibkompetenz entwickelt wie auch Methoden zur Diagnose und Beratung bei Schreibproblemen.

Ziel der Schreibpädagogik ist nicht einfach die Verhinderung oder Behebung von Schreibproblemen, sondern Ziel ist die Vermittlung von Schreibkompetenzen in unterschiedlichen Feldern des Schreibens, die es ermöglichen, Texte verschiedener Art in unterschiedlichen Berufsfeldern und mit variierenden Zielsetzungen herzustellen. Die zukünftigen Aufgaben der Schreibdidaktik liegen in der Entwicklung und Verfeinerung von entsprechenden Vermittlungsmodellen und -ansätzen. Aus unserer Sicht fehlen z. B. Methoden, die die Studierenden auf der Ebene des Vertextens und Formulierens von Inhalten unterstützen. Defizite bestehen auch in der Anleitung zum Visualisieren von Inhalten und zur Integration von Abbildungen in den Text. Darüber hinaus wird Basiswissen über fach-, kultur- und medienspezifische Darstellungsweisen benötigt.

Zur Lösung der genannten Aufgaben fehlt eine qualifizierte Ausbildung von Schreibpädagogen. Im schreibdidaktischen Bereich arbeiten Personen mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen, angefangen bei erfahrenen HochschullehrerInnen, die sich der Sache aus Überzeugung widmen, über wissenschaftliche MitarbeiterInnen, die mit dieser Aufgabe betraut werden, bis hin zu StudentInnen, die sich ihr Geld als TutorInnen in studienzeitverkürzenden Programmen verdienen. Zu den Aufgaben der Schreibdidaktik gehören Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppen, die Interessierten ermöglichen, schreibdidaktisches Knowhow zu erwerben, zu erweitern oder zu vertiefen (siehe dazu Furchner, Ruhmann & Tente, in diesem Band).

Last but not least lassen sich die Aufgaben der Schreibpädagogik nicht allein auf Vermittlungsaspekte beschränken. Auch wenn die Schreibdidaktik ihre Legitimation vorwiegend aus den Notwendigkeiten der Schreibunterweisung bezieht, geht ihre Zielsetzung doch über die Bereitstellung aktueller Lern- und Lösungshilfen hinaus und umfaßt auch sprachkritische und sprachanalytische Aufgaben. Vermittlung setzt immer auch Wissen um die Dinge selbst voraus. Gerade in bezug auf die Wissenschaftssprache besteht jedoch nach Weinrich (1994, 6) »ein großes Forschungsdefizit«, das sich erst beheben läßt, wenn »die Wissenschaften selbst die Beobachtung ihrer sprachlichen Voraussetzungen und ihres formellen wie informellen Sprachverkehrs in die Liste ihrer regulären Forschungsgegenstände aufnehmen«. Dieser Forderung fühlt sich auch der vorliegende Band verpflichtet.

Literatur

- Antos, Gerd* (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd/Krings, Hans P.* (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Beaugrande, Robert de* (1980): Text, Discourse, and Process. Norwood, N. J.: Ablex.
- Blatt, Inge* (1999). Schreiben mit neuen Medien im Lehramtsstudium Deutsch (in diesem Band).
- Björk, Lennard/Räsänen, Christine* (1996): Academic writing. A university writing course. Lund: Studentlitteratur.
- Bräuer, Gerd* (1996): Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt/M.: Lang.
- Bungarten, Theo* (Hrsg.) (1980): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike* (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt/M.: Cornelsen.
- Ehlich, Konrad* (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: *Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald* (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter [Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10], 325–351.
- Eigler, Gunther, Jechle, Thomas, Merzinger, Gabriele & Winter, Alexander* (1987). Wissen und Textproduzieren. Tübingen: Narr.
- Emig, Janet* (1977): Writing as a mode of learning. In: *College Composition and Communication* 28, 121–134.
- Flower, Lindal/Hayes, John R.* (1980): The dynamics of composing – Making plans and juggling constraints. In: *Gregg, Lee W./Steinberg, Edwin R.* (eds.): Cognitive Processes in writing. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass., 31–50.
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christina* (1999). Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für DozentInnen (in diesem Band).
- Graefen, Gabriele* (1996): Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Arbeiten zur Sprachanalyse; 27].
- Gregg, Lee W./Steinberg, Edwin R.* (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Jakobs, Eva-Maria* (1995): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissenspeicher. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie* (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 91–112.
- Jakobs, Eva-Maria* (1997a): Lesen und Textproduzieren. Source Reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 75–90.
- Jakobs, Eva-Maria* (1997b): Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs. In: *Klein, Josef/Fix, Ulla* (Hrsg.): Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Tübingen: Stauffenberg, 197–218.
- Jakobs, Eva-Maria* (1998): Mediale Wechsel und Sprache. Entwicklungsstadien elektronischer Schreibwerkzeuge und ihr Einfluß auf Kommunikationsformen. In: *Holly, Werner/Biere, Bernd Ulrich* (Hrsg.): Medien im Wandel. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 187–209.

- Jakobs, Eva-Maria/Jechle, Thomas* (1995): Veränderte Anforderungen an Schreiben und Schriftlichkeit. In: *Diskussion Deutsch*, Heft 141 »Schreibfähigkeiten in SII«. Hrsg. von Peter Sieber, 53–61.
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (1995): Wissenschaftliche Textproduktion am Computer – ein professionelles Muß? In: *Neue Medien*. Hrsg. von U. Schmitz. OBST 50 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachwissenschaft), 83–106.
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1].
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie* (Hrsg.) (1995): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Keseling, Gisbert* (1988): Kreative Schreibseminare als Mittel zur Analyse und Bearbeitung von Schreibstörungen. In: *Rau, Hans A.* (Hrsg.): Kreatives Schreiben an wissenschaftlichen Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen: Niemeyer, 59–78.
- Keseling, Gisbert* (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 141].
- Keseling, Gisbert* (1997): Schreibstörungen. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 223–237.
- Kretzenbacher, Heinz L.* (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: *Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald* (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 15–39.
- Krings, Hans P.* (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. *Krings, Hans P./Antos, Gerd* (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 45–110.
- Krings, Hans P./Antos, Gerd* (Hrsg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kruse, Otto* (1996): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M.: Campus (4. erweiterte Aufl.).
- Kruse, Otto* (1997a): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 141–158.
- Kruse, Otto* (1997b): Schreiben als therapeutisches Medium. Ein narrativer Zugang zur Psychotherapie. In: *Kruse, Otto* (Hrsg.): Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern: Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele. Tübingen: DGVT Verlag, 225–238.
- Kruse, Otto/Knigge-Illner, Helga* (1996): Mehr als individuelle Defizite. Die Förderung akademischer Basisqualifikationen wie wissenschaftliches Schreiben kann die psychologische Studienberatung offenbar sinnvoll ergänzen. In: *Deutsche Universitäts Zeitung* 17, 14–15.
- Kruse, Otto/Püschel, Edith* (1994). Schreiben, Denken, Fühlen. Ein Workshop gegen Schreibhemmungen. In: *Knigge-Illner, Helga/Kruse, Otto* (Hrsg.): Studieren mit Lust und Methode. Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 39–67.
- Lehnen, Katrin* (1999). Kooperative Textproduktion (in diesem Band).
- Lehnen, Katrin/Güllich, Elisabeth* (1997): Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen. In: *LiLi* 108 (27), 108–135.

Erster Teil: Einführung

- Molitor-Lübbert, Sylvie* (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: *Günther, Hartmut/Ludwig, Otto* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1005 – 1027.
- Nelson, Victoria* (1993): On writer's block. A new approach to creativity. Boston: Houghton Mifflin.
- Niederhauser, Jürg* (1997): Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.). Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 107 – 122.
- Pörksen, Uwe* (1994): Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart. Tübingen: Narr.
- Püschel, Ulrich* (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 193 – 200.
- Ruhmann, Gabriela* (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: *Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger* (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85 – 196.
- Ruhmann, Gabriela* (1996): Exkurs: Schreibblockaden und wie man sie überwindet. In: *Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel /Pospiech, Ulrike* (Hrsg.): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt/M.: Cornelsen, 108 – 119.
- Ruhmann, Gabriela* (1997a). Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 125 – 140.
- Ruhmann, Gabriela* (1997b). Schreibproblemen auf der Spur. In: Handbuch Hochschullehre (Ergänzung September 1997), Bonn: Raabe Verlag, E 2.5: 1 – 6.
- Sauer, Christoph* (1997): Visualisierung inbegriffen: Textüberarbeitung und Umgestaltung. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 1], 91 – 106.
- Sharples, Mike* (1996): Designs for New Writing Environments. In: *Sharples, Mike/van der Geest, Thea* (eds.): The New Writing Environment. Writers at Work in a World of Technology. London: Springer, 97 – 115.
- Weinrich, Harald* (1994): Sprache und Wissenschaft. In: *Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald* (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 3 – 13.
- Werder, Lutz v.* (1992): Kreatives Schreiben in den Wissenschaften: Milow: Schibri Verlag.
- Werder, Lutz v.* (1994): Handbuch des kreativen Schreibens in den Wissenschaften. Milow: Schibri-Verlag.
- Wrobel, Arne* (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.

Teil II: Schreibberatung