

Lernen am Diskurs: fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten

Fridrun Freise & Mirjam Schubert

Anleitungsbücher zum wissenschaftlichen Schreiben boomen, in letzter Zeit auch aus dezidiert fachspezifischer Perspektive: Allein bei UTB sind momentan (Stand Mai 2017) unter den Suchwörtern *wissenschaftlich Schreiben* bzw. *wissenschaftliches Schreiben* rund 40 Bände lieferbar, die sich ausdrücklich an Studierende richten. Neun dieser Anleitungsbücher sind dabei für einzelne Fächer bzw. Fachgruppen ausgelegt – von Anglistik/Amerikanistik bis Natur- und Ingenieurwissenschaften. In den meisten Bänden spielt die Frage, was ein angemessener (fach-)wissenschaftlicher Sprachstil ist, eine wichtige Rolle.

Wir als Schreibzentrumsmitarbeiterinnen sehen eine Grenze solcher wissenschaftlichen Stilratgeber darin, dass sie nur eine begrenzte Menge an (Text-)Beispielen liefern, die zudem, abgesehen von den fachspezifischen Werken, nicht immer das eigene Fach abbilden. Die Übertragung solch beispielhafter Überlegungen in die Wissenschaftssprache des eigenen Fachs erfordert bereits eine sichere fachliche Fundierung. Auch die normativen Stilhinweise gerade älterer Anleitungsbücher erweisen sich für die Umsetzung in Fachkontexte oft als wenig zielführend. Zwar zeigt sich in neueren Werken eine deutliche Tendenz zu differenzierteren Kontexterläuterungen (z. B. Esselborn-Krumbiegel 2012 oder Moll/Thielmann 2017), doch selbst wenn sie Normierungen reflektieren und relativieren, bleibt für Studierende oft unklar: Was gilt nun für *mein* Fach?

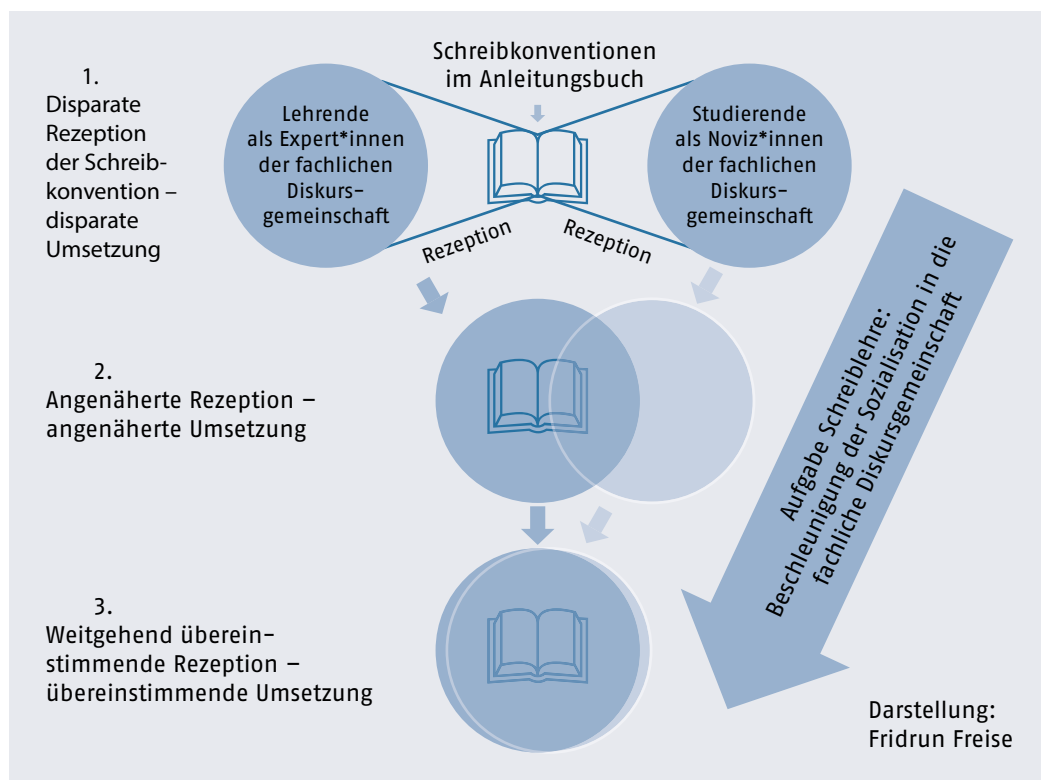
Schreiben in einem fachwissenschaftlichen Diskursraum

Ein Grund für diese Unklarheit ist, dass Studierende noch nicht vollständig in ihrem Fach sozialisiert sind, was erst nach und nach durch schreibende, sprechende, denkende und handelnde Interaktion innerhalb ihrer Wissensgemeinschaft geschieht (vgl. Kruse 2006: 155–156). Solche Gemeinschaften sind der Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens und zugleich *Diskursgemeinschaften*, die Anne Beaufort folgendermaßen definiert: „A discourse community is a social group that communicates at least in part via written texts and shares common goals, values, and writing standards, a specialized vocabulary and specialized genres.“ (Beaufort 2007: 179). Alle kommunikativen Handlungen einer solchen Diskursgemeinschaft bilden einen Diskursraum. Dieser besteht nicht einfach aus fachspezifischen sprachlichen Versatzstücken, sondern ist immer auch ein fließender Verhandlungsraum mit eigenen Selbstverständlichkeiten, in dem Vorgehensweisen oder Inhalte entwickelt, diskutiert, argumentativ begründet, in die jeweilige Fachsystematik eingeordnet oder nach Bedarf dem jeweiligen Forschungsstand hinzugefügt werden.

Aufgrund ihrer unterschiedlich starken Sozialisation in eine Diskursgemeinschaft verstehen und werten Lehrende als etablierte Wissenschaftler*innen und Studierende als Noviz*innen allgemeine Regeln für das akademische Schreiben unterschiedlich und setzen sie unterschiedlich um. Schreibzentrumsmitarbeiter*innen können dazu beitragen, die abweichende Rezeption und Umsetzung der Regeln bewusst zu machen und die Studierenden dabei begleiten, die fachliche Diskursgemeinschaft und ihre Schreibstandards besser zu verstehen. Idealerweise nähert sich das Verständnis der Studierenden von Schreibkonventionen dem der fachlichen Diskursgemeinschaft so weit an, dass sich für sie professionelle Handlungsoptionen ergeben (vgl. Abb.1).

Abbildung 1

Annäherung an die Diskursgemeinschaft als Grundlage für fachwissenschaftliche Umsetzung von Schreibkonventionen



Wir fragen uns hier nun, wie es auch außerhalb der Eins-zu-eins-Beratung gelingen kann, Studierenden die Anforderungen oft impliziter, fachlich begründeter Schreibkonventionen innerhalb der Diskursgemeinschaft ihres Faches vor Augen zu führen und diese so mit einer allgemeinen Wissenschaftssprache zu verknüpfen, dass sie beides selbstständig anwenden können. Dazu möchten wir zunächst theoretisch ein didaktisches Szenario für

Workshops entwerfen, um anschließend an zwei erprobten Praxisbeispielen Anwendungsmöglichkeiten vorzuführen.

Didaktische Idee: den Diskursraum konkret erfahrbar machen

In der Situation einer fachlich homogenen Workshopklientel entstand die Idee, das Konzept der fachlichen Diskursgemeinschaft und des Diskursraums zu didaktisieren. Das Ziel dabei ist, Studierende sowohl reflexiv-analytisch als auch praktisch-teilnehmend Schreibkonventionen erfassen zu lassen, die Wissenschaftler*innen ihres Fachs benutzen, ohne sie weiter zu erläutern. Auf diese Weise sollen die oft unbewussten Sozialisationsprozesse in eine Diskursgemeinschaft, die beim Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens im Fach ablaufen (vgl. Pohl 2007) und als Kontext in jeden Schreibprozess einfließen (vgl. Kruse 2006: 156), ins Bewusstsein gerufen und für die Lernenden methodisch verfügbar werden.

Wie lässt sich der fachliche Diskursraum nun didaktisch hervorrufen und nutzen? Dazu braucht es zunächst die Erkenntnis, dass eine Diskursgemeinschaft und ein damit verbundener Entscheidungsraum existieren, und dann ein Übungsfeld, das dem jeweiligen Fachdiskursraum der Studierenden entspricht und in dem sie angemessen agieren können.¹

Der erste Schritt, also das Erkennen des diskursiven Verhandlungsraums, beginnt nicht schreibend, sondern lesend und ist im hier vorgestellten Vorgehen ein analytischer.² Untersucht werden mindestens zwei Beispieltext(ausschnitt)e, die in polarer Art unterschiedliche Umsetzungen einer wissenschaftlichen Schreibkonvention oder Textstrategie im fachwissenschaftlichen Bezugsraum der Lerngruppe repräsentieren. Wichtig ist, dass die Textbeispiele es ermöglichen, sich zwischen fachlich akzeptierten und plausibel zu begründenden Alternativen zu entscheiden und keine „richtigen“ und „falschen“ Lösungen suggerieren. Damit wird ein Lernszenario eröffnet, in dem die Studierenden in einem fachlichen Verhandlungsraum agieren können und müssen. Dieser Effekt lässt sich dadurch steigern, dass man Texte von Lehrenden aus den jeweiligen Fächern der Teilnehmenden auswählt. Unsere Erfahrung zeigt, dass dadurch für Studierende das abstrakte Phänomen „Wissenschaft“ auf eine konkrete, aus dem realen Diskursraum „Lehre“ bereits bekannte Person heruntergebrochen wird. Diese wird als Schreibende erfahren, die situationsabhängig variable Entscheidungen trifft, die für die Studierenden als Orientierung für eigene Texte relevant sind.

1 Beauforts auf dieser Vorstellung basierende Aufgabenszenarien dienten uns auch als Anregung, um eigene Lernaufgaben zu entwickeln (vgl. Beaufort 2007: 179–183).

2 Das Phänomen *Diskurs* zu erläutern und zu analysieren ist natürlich auch in einem Anleitungsbuch möglich, wie Melanie Moll und Winfried Thielmann durch eine linguistisch fundierte Explikation eines Dozentenvortrags im Kapitel „Warum verstehe ich meinen Dozenten nicht?“ belegen (Moll/Thielmann 2017: 74–83). Allerdings lässt sich in einem Buch nur darlegen, eine Interaktion ist kaum möglich.

Damit ergibt sich der Übergang zum zweiten didaktischen Schritt, der Interaktion im simulierten fachlichen Diskursraum. Schon mit der Aufforderung, sich für eine bevorzugte Schreiblösung zu entscheiden, sind die Studierenden in derselben Situation wie bereits im Fach sozialisierte Schreibende und beginnen im Rahmen des Diskursraumes zu verhandeln und zu argumentieren. Bei Textausschnitten von bekannten Lehrenden sehen sich die Kursteilnehmer*innen zudem in der Lage, auf der Textebene mit den Autor*innen gefühlt gleichwertig begründete Entscheidungen zu treffen – unabhängig von der hierarchischen Lehrenden-Lernenden-Situation im Universitätsalltag. Weil nach Gründen für eine Schreibentscheidung bzw. einer Handlungsalternative gesucht wird, können bei- läufig auch eher schwer zu vermittelnde Begründungsstrukturen (z.B. Moll/Thielmann 2017: 49) nahegebracht werden.

Der hier skizzierte diskursfokussierte Ansatz lässt sich bei der Vermittlung aller wissenschaftlichen Arbeitsschritte und Schreibkonventionen einsetzen, bei denen Handlungsspielräume vorhanden sind. Anregungen dafür, wie sich didaktische Szenarien für eine Schreibhürde im eigenen Fach herausarbeiten und modellieren lassen, finden sich außer bei Beaufort u. a. im Ansatz *Decoding the Disciplines* (Middendorf/Pace 2004) oder in Aufgaben-Beispielen aus dem *Schreiben in der Lehre*-Kontext (vgl. z. B. Lahm 2016: 98–102 mit Diskursszenarien zu Textsorte, -funktion und -struktur).

Wie ein so modelliertes Szenario aussehen kann, möchten wir an zwei mehrfach erprobten Beispielen aus unserer Praxis beschreiben. Die grundsätzlich fachunabhängigen Stilkonventionen *Nominalisierung* und *Ich-Gebrauch* dienen als Ausgangspunkt, um einen fachlichen Diskursraum zu eröffnen, an dem die Studierenden schnell aktiv partizipieren können, ohne sich vorher eingelezen zu haben. Außerdem sollen sie rasch erkennen können: Wie arbeitet mein Fach? Welche Methode, welche Textsorte, welche Textfunktion verlangen bzw. erlauben welche Schreibformen?

Didaktische Umsetzung – Beispiel „Nominalstil“

Nominalstil gehört zu den wissenschaftssprachlichen Merkmalen, die Studierende aufgrund ihrer Leseerfahrungen schnell nachahmen, ohne das damit verbundene sprachstrategische Funktionsspektrum – im Falle des Nominalstils z. B. die starke Konzentration von Inhalten – umsetzen zu können (vgl. Ulmi et al. 2014: 205). Das erste didaktische Diskursszenario zielt darauf, Studierende der Geschichtswissenschaft zu befähigen, eben diese fachsprachlichen Funktionen der stilistischen Entscheidung zu reflektieren und rhetorisch gezielt anzuwenden.

Dazu werden je ein Textausschnitt für Verbal- und Nominalstil auf einem Handout vorbereitet. Die Reduzierung dient hier der Fokussierung, auftauchende Fragen nach den inhaltlichen Kontexten werden mithilfe des Originaltextes gelöst. Als Nominalstilbeispiel wurde ein stark mit fachwissenschaftlichen Konnotationen aufgeladenes und hoch verdichtetes Kondensat mit auffallend vielen Genitivreihungen gewählt. In dem (hier ver-

kürzten) Ausschnitt aus dem Zwischenfazit eines Aufsatzes zur deutschen Kolonialpolitik zieht Jochen Zimmerer ein Resümee zu den Parallelen zwischen dem Genozid an den Herero und Nama und der Vernichtungspolitik während des Zweiten Weltkriegs:

Gerade die Verbindung der Zerstörungskraft hochtechnologischer Waffen mit der Effizienz moderner Bürokratie und der rassistischen Ideologie der Minderwertigkeit des Kriegsgegners ließ Einhegungsversuche der Kriegsführung, wie sie beispielsweise im Völkerrecht versucht worden waren, ins Leere laufen. (Zimmerer 2009: 329)

In dem kontrastierenden Verbalstilbeispiel charakterisiert der Althistoriker Werner Rieß die rhetorische Darstellung von Gewalt in Reden aus dem klassischen Athen, um zu betonen, dass es sich „nur“ um einen „Gewaltdiskurs“, nicht um „tatsächliche[...] Geschehnisse“ handle:

Der Sprecher suchte seinen Widersacher immer als unverantwortlichen Schuldigen zu delegitimieren und diffamieren, ja ihn als das total Andere darzustellen. Er tat den ersten Schlag, er fügte schlimme Wunden zu und versuchte, in Extremfällen, Mord zu verüben. (gekürztes Beispiel aus Rieß 2011: 686)

Der Ausschnitt ist u.a. deswegen gut geeignet, weil Rieß einen nicht weniger komplexen Sachverhalt wie im ersten Beispiel inklusive anspruchsvoll konnotiertem wissenschafts- und fachsprachlichem Vokabular („Gewaltdiskurs“, „delegitimieren“) wiedergibt.

Aufgabe der Studierenden ist es, die Beispiele zu charakterisieren, den Stiltypen zuzuordnen sowie die Verständlichkeit einzuschätzen und die textfunktionalen Zielrichtungen im Kontext fachwissenschaftlicher Denkschritte offenzulegen. Für den letzten Arbeitsschritt ist auf dem Handout eine Tabellenmatrix vorbereitet, in der jeweils funktionale Vor- und Nachteile für Nominal- und Verbalstil eingetragen werden können. Die Fokussierung auf Vor- und Nachteile ist bewusst gewählt, weil die Studierenden vor dem letzten Analyseschritt ohne die Option einer normativ gesetzten Lösung aufgefordert werden, sich für ihre Favoritenlösung zu entscheiden. Spätestens beim Ausfüllen der polarisierenden Tabelle gelangen sie in fachwissenschaftliche Denkvorgänge und damit in die argumentative Haltung, die in wissenschaftlichen Texten die von Noviz*innen schwer zu fassende Diskursqualität ausmacht. Bisher gab es in jedem Kurs Befürworter*innen für beide Varianten. Bei Bedarf lässt sich die Wirkung durch den Versuch verstärken, das Nominalstilbeispiel verbal umzuformulieren bzw. umgekehrt.

Didaktische Umsetzung – Beispiel: „Ich-Gebrauch“

Das zweite hier vorgestellte didaktische Szenario widmet sich der Frage nach dem Ich-Gebrauch, die Studierende immer wieder irritiert und nach eindeutigen Vorgaben fragen

lässt (vgl. Girgensohn 2008: 6). In Schreibratgebern finden sich dazu unterschiedliche Tipps: Hinweise, wie sich „Ich“ besonders elegant vermeiden lässt (z. B. Göttert 1999), Aufstellungen, welche Formen und Funktionen des Ich-Gebrauchs es gibt (z. B. Kühtz 2011), oder differenzierte Betrachtungen, dass es beim Ich-Gebrauch gelte, „die Gepflogenheiten der eigenen Wissenschaft zu kennen und zu beachten.“ (Esselborn-Krumbiegel 2012: 15).

Drei Textausschnitte aus der Kunstgeschichte zeigen verschiedene Möglichkeiten für den Ich-Gebrauch bzw. die Vermeidung des Ich. Hier haben wir die Textausschnitte gekürzt, in der Regel lesen die Studierenden mindestens ein bis zwei Seiten aus dem betreffenden Aufsatz, damit sie das untersuchte Phänomen im Kontext wahrnehmen und dadurch Textart, Vorgehen und Anliegen der Autor*innen besser einordnen und erfassen können. Vor dem Lesen erhalten die Studierenden die Analyseaufgabe, schriftlich für eine Plenumspräsentation herauszuarbeiten, auf welche Weise sich die Autor*innen selbst in ihren jeweiligen Text einbringen und was die Gründe dafür sein könnten. Als theoretische Fundierung dienen Steinhoffs Kategorien des Ich-Gebrauchs (Steinhoff 2007). Die drei Texte nutzen das Forscher-Ich, das Verfasser-Ich und die Ich-Vermeidung.

Frank Fehrenbach setzt sich mit dem Gegenstand der Bildwissenschaft und deren Ansätzen auseinander:

Bildwissenschaftliche Ansätze der letzten Jahre haben [...], vor allem in zwei Bereichen Pionierarbeit geleistet. Zum einen wurde und wird die Macht der Bilder in neuzeitlicher Naturwissenschaft und Technologie entschleiert [...]. Zum anderen [...] wurden Bilder als unverzichtbares Instrument der gesellschaftlichen Kommunikation von Naturwissenschaft herausgestellt [...]. [...] In der gegenwärtigen Situation schiene mir der Blick auf die zunehmend ausgeblendeten Hervorbringungen der Kunst im ‚Zeitalter der Kunst‘ und ihr Spannungsverhältnis zu historischen Wissenskulturen angezeigt. [...] Ein besonders vielversprechendes Paradigma scheint mir im Lobtopos künstlerischer ‚Lebendigkeit‘ vorzuliegen [...]. (Fehrenbach 2010: 33)

Fehrenbach positioniert sich durch die Formulierungen „schiene“ und „scheint“ zwar vorsichtig, aber doch explizit innerhalb eines Fachdiskurses. Er tritt als Forscher-Ich in Erscheinung, das Vorschläge macht, in welche Richtung die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung gehen solle. An diesem Text kann klar herausgearbeitet werden, wie das Ich zu einer gezielten Positionierung genutzt werden kann.

Uwe Fleckner benennt in einem Aufsatz über Jan van Eycks „Madonna des Kanzlers Nicolas Rolin“ seine Fragestellung:

Das Bauwerk nimmt den gestischen Impuls der segnenden Hand Christi auf und überträgt diese Geste auf den Adoranten, so daß nicht nur die rechte und linke Seite des kompositorischen Gefüges sondern auch Vorder- und Hintergrund miteinander in Beziehung gesetzt werden, und das Werk so eben jenen gestalterischen Zusammenhang

erlangt, der uns – im folgenden – nach der Einheit auch des zugrundeliegenden Bildgedankens fragen lässt. (Fleckner 1996: 35)

Fleckner verwendet hier die erste Person Plural, damit vermeidet er zwar einerseits das „Ich“, andererseits präsentiert er sich durch den Pluralis Majestatis als eine Instanz seines Fachs. Meist stellen sich die Studierenden hier schnell die Frage, ob für sie eine solche Formulierung auch adäquat wäre. Sie erkennen, dass bestimmte sprachliche Gepflogenheiten auch mit der Person, Position und Persönlichkeit des Schreibenden zusammenhängen können. Den Professor in Lehrveranstaltungen und den Schreiber des Textes nehmen die Studierenden hier als durchaus deckungsgleich wahr.

Iris Wenderholm untersucht in ihrem Aufsatz über Domenico Beccafumis Paulus-Tafel ein italienisches Kunstwerk aus dem 16. Jahrhundert. Wie bei Fleckner besteht ein Teil des Aufsatzes aus der stark konventionalisierten Textart der Bildanalyse. Auch sie expliziert hier ihr Vorgehen:

Die bisher im Zusammenhang mit der Paulus-Tafel nicht beachtete enge räumlich-funktionale Verschränkung der beiden Gebäudeteile soll im Folgenden erstmals gesondert untersucht werden. Dieses Vorgehen verspricht nicht nur, die ursprüngliche Funktion von Beccafumis Gemälde zu rekonstruieren, sondern vermag zugleich einen wichtigen Beitrag zur Bildlichkeit von Zunftgerichten im frühneuzeitlichen Italien zu leisten. (Wenderholm 2002: 79)

Die Autorin verwendet kein einziges „Ich“. Stattdessen nutzt sie Partizip-Konstruktionen, Passiv-Formulierungen und Subjektivierungen, um ihr Vorgehen deutlich zu machen. Dieses sprachliche Vorgehen wird von den Studierenden meist als das wahrgenommen, was auch von ihnen erwartet wird.

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse zu Schreibentscheidungen der Autor*innen löst die Variationsbreite des Ich-Gebrauchs innerhalb des eigenen Faches meist Erstaunen aus. Umso deutlicher wird dabei, wie in der Kunstgeschichte Schreibentscheidungen auf Basis der inhaltlichen Ausrichtung des Textes, des Genres und der Position bzw. Persönlichkeit des Schreibenden getroffen werden. Wie auch im Fall des Nominal-/Verbalstils erkennen die Studierenden, dass es hier nicht um richtig oder falsch, sondern um eine diskursadäquate Entscheidung geht.

Das Szenario lässt sich für gemischtfachliche Gruppen erweitern, indem für die teilnehmenden Fachstudierenden Texte mit entsprechenden fachspezifischen Ausprägungen des Ich-Gebrauchs vorbereitet werden, sodass z.B. Ethnologiestudierende die Verwendung des Erzähler-Ichs in Feldforschungsberichten erkennen können. Außerdem lässt sich hier an das Konzept der *Voice* (vgl. Girgensohn 2008) anknüpfen und mit den Studierenden gemeinsam erarbeiten, auf welche Weise sie sich in ihrem eigenen Schreiben sichtbar machen und gleichzeitig fachliche Schreibkonventionen anwenden können.

In beiden vorgestellten Lernszenarien bietet sich am Ende die Anwendung des Erfahrenen an einer selbst verfassten Passage zu den analysierten Artikeln oder an einem eigenen Text an.

Fazit

Die hier mit Studierenden der Geschichte und Kunstgeschichte erarbeiteten Schreibkonventionen lassen sich auch gleichermaßen mit Lernenden aus anderen Fächern erarbeiten. Ist der vorgeführte Ansatz dann überhaupt fachspezifisch? Wir sagen ganz klar: Ja!

Entscheidend ist, dass die jeweils disziplinspezifischen Schreibkonventionen am Beispiel von Fachtexten in den Blick genommen werden: So ließe sich z. B. in naturwissenschaftlichen Texten der Ich-Gebrauch bei der Beschreibung von Experimenten vergleichen. Die Studierenden konzentrieren sich dann darauf, welche unterschiedlichen Lösungen warum in *ihrem* Fach möglich sind. Durch den mit dem analytischen Blick kombinierten Entscheidungs-Imperativ gelingt der Einstieg in fachspezifische Denk- und Argumentationsstrukturen, die sich zwar im Einzelfall erläutern, aber nicht in ihrer Gesamtheit regelhaft vermitteln lassen. Das ist sowohl in fachhomogenen als auch fachübergreifenden Gruppen möglich. Es muss nur gewährleistet sein, dass für jede Fachgruppe mindestens zwei textliche Umsetzungen vorliegen, anhand derer sie Entscheidungsoptionen diskutieren kann. Wichtig ist, dass *keine* unumstößlichen Umsetzungsnormen suggeriert werden, sondern dass der Fokus auf den durch die Entscheidungssituation erforderlichen fachlichen Begründungsstrukturen liegt. Wenn die Studierenden auf diese Weise selbst zu Diskursteilnehmer*innen in der Fachkommunikation werden, dann gelangen sie in den Bereich, der von sozialisierten Wissenschaftler*innen zwischen den Zeilen eines Anleitungsbuchs als ungeschriebenes Wissen mitgelesen wird: mitten in den fachspezifischen Diskursraum.

Literatur

- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State University Press.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Anwendungen*. Paderborn: Schöningh.
- Fehrenbach, Frank (2010): „Eine Zartheit am Horizont unseres Sehvermögens“. Bildwissenschaft und Lebendigkeit. In: *Kritische Berichte* 38. 33–44.
- Fleckner, Uwe (1996): Der Gottesstaat als Vedute. Jan van Eycks „Madonna des Kanzlers Nicolas Rolin“. In: *Artibus et Historiae*, Vol. 17. No. 33. 133–158.
- Girgensohn, Katrin (2008): *Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden sich in Bezug zu ihrer Schreibaufgabe zu setzen*. Online im WWW. URL: <https://mahara.europa-uni.de/artefact/file/download.php?file=19492&view=4575> (Zugriff 28.4.2017).

- Götttert, Karl-Heinz (1999): *Kleine Schreibschule für Studierende*. München: Wilhelm Fink.
- Kruse, Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Wien: Haupt. 151–173.
- Kühtz, Stefan (2012): *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Middendorf, Joan/Pace, David (2004): Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In: dies. (Hrsg.): *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass. 1–12.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: UVK.
- Rieß, Werner (2011): Demokratische Gewalt? Prolegomena zu einer Kulturgeschichte der interpersonellen Gewalt im klassischen Athen. In: *Historische Zeitschrift*. Jg. 292. 681–718.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Amdeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wenderholm, Iris (2002): „Diligite iustitiam qui iudicatis terram“. Domenico Beccafumis Paulus-Tafel. In: *Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft*. Bd. 29. 79–103.
- Zimmerer, Jürgen (2009): Kein Sonderweg im „Rassenkrieg“. Der Genozid an den Herero und Nama 1904–08 zwischen deutschen Kontinuitäten und der Globalgeschichte der Massengewalt. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hrsg.): *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 323–340.

Angaben zu den Personen

Fridrun Freise ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2016 war sie in der Schreibwerkstatt Geschichte (Teil der *Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften*) tätig, seit 2017 am Schreibzentrum.

Mirjam Schubert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2016 war sie in der Schreibwerkstatt Kultur (Teil der *Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften*) tätig, seit 2017 am Schreibzentrum.