

# JoSch



## Lesen und Schreiben

### Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,  
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

### Gastherausgebende

Katrin Burkhalter, Simone Karras,  
Res Mezger

# Eine Soforthilfe für das wissenschaftliche Schreiben!



Breuer, Güngör, Klassen,  
Riesenweber, Vinnen (Hg.)  
**Wissenschaftlich schreiben – gewusst wie!**  
Tipps von Studierenden für Studierende  
wbv. 2. vollst. aktual. A. 2021. 160 S., 14 Abb., 3 Tab.  
ISBN 978-3-8252-5534-3  
€ 14,90 | € (A) 15,40 | sfr 19,90

Egal, in welchem Studiengang, Herausforderungen in Textform gehören dazu. Dieser Schreibratgeber hilft bei Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben oder bei konkreten Schreibproblemen, die in den verschiedenen Phasen beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auftreten können.

Die Informationen und Methoden in diesem Buch wurden von Studierenden zusammengestellt, die als Schreibberater:innen die möglichen Stolpersteine und Hürden beim Schreiben im Studium genau kennen. Dieses Buch ist ein virtueller Begleiter durch das Studium.

Ein Problemlöser und Ratgeber rund um das wissenschaftliche Schreiben. Studierende können – ihren individuellen Anforderungen entsprechend – über Fallbeispiele ihren eigenen Weg zum gelungenen Text finden.

Begleitend zum Buch erhalten Leser:innen die im Buch verwendeten Datensätze, Fragebögen und Do-Files in unterschiedlichen Versionen zum Download, um diese zu bearbeiten. Erhältlich über [utb.de](https://utb.de).



**utb+** Das Lehrbuch mit dem digitalen Plus



[utb.de](https://utb.de) | Lesen. Lernen. Verstehen.

# JoSch

## Lesen und Schreiben

### **Herausgebende**

Franziska Liebetanz, David Kreitz,  
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

### **Gastherausgebende**

Katrin Burkhalter, Simone Karras,  
Res Mezger

**Herausgebende:** Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

**Gastherausgebende:** Katrin Burkhalter, Simone Karras, Res Mezger

**Redaktion:** Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

**Beirat:** Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Dagmar Knorr, Hans Krings, Swantje Lahm, Kirsten Schindler, Juliane Strohschein, Ruth Wiederkehr

**Double-blind Peer-Review:** Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber\*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor\*innen.

**Hinweise für Autor\*innen:** Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor\*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2022 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

**Gesamtherstellung:**

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

**Titelbild:** Christine Lange, Berlin

**Anzeigen:** wbv Media GmbH & Co. KG, Hannah Kropla, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (05 21) 9 11 01-720, E-Mail: hannah.kropla@wbv.de

**Erscheinungsweise:** Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

**Bezugsbedingungen:** Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €. Das Abonnement (2 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

ISSN: 2701-066X

Best.Nr. JOS2202

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2202W

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

# Inhalt

## Vorwort

*Katrin Burkhalter, Simone Karras & Res Mezger*

Lesen und Schreiben .....	4
---------------------------	---

## Schwerpunkt: Lesen und Schreiben

*Christian Efing*

Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern .....	7
---	---

*Caspar Battegay, Roswitha Dubach & Anita Gertiser*

Quellensensibles Schreiben in den MINT-Fächern .....	28
--	----

*Nora Hoffmann*

Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium .....	38
--	----

*Silvia Introna, Emily Singh Chatrath & Maxi Sander*

Wissenschaftliches Schreiben beginnt mit wissenschaftlichem Lesen .....	50
---	----

*Annabel Kramp & Lisa Scholz*

Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose .....	59
---	----

## Forum

*Inga Buhrfeind, Astrid Neumann & Charlotte Wendt*

Räume für das Schreiben (er)schaffen – Ein reflektierender Erfahrungsbericht .....	72
--	----

*Dagmar Knorr*

Wenn Eichhörnchen schreiben ... ..	81
------------------------------------	----

# Lesen und Schreiben

*Katrin Burkhalter, Simone Karras & Res Mezger*

Schreiben ist ohne Lesen nicht denkbar. Wer schreibt, muss erst Informationen aus Texten und weiteren Quellen aufarbeiten. Das gilt insbesondere für das akademische und berufliche Schreiben. Neben dem Stellenwert der Textrezeption für die Textproduktion ist auch der Umstand zu betonen, dass Schreib- und Leseprozesse eng miteinander verschränkt sind: Textkompetenz umfasst Lese- und Schreibkompetenz.

Textkompetenz lässt sich demnach als Fähigkeit definieren, Texte nicht nur zu lesen, sondern das Gelesene auch mit eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei erlangten Erkenntnisse und Informationen für das weitere Denken und Schreiben zu nutzen. Das gilt in einem besonderen Maße für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben: Wissenschaftliches Schreiben ist eine literale Praktik, bei der auf multiple Quellen zurückgegriffen wird, die in den eigenen Text integriert werden. Die Herausforderung dieser Art des Schreibens besteht darin, verschiedene Informationen, Argumente oder Positionen mit Blick auf ein eigenes Thema und eine Fragestellung zu interpretieren und darzustellen.

Für die Schreibdidaktik sind diese Einsichten folgenreich: Der eben ausgeführte Aspekt ist umfassend (umfassender als bisher) zu berücksichtigen. Es sollten etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, Instrumente zur Förderung der so verstandenen Textkompetenz entwickelt werden, und zwar nicht zur bloßen Vermittlung der Erkenntnis, wie wichtig Lesen für das Schreiben ist, sondern darüber hinaus auch Konzepte, die dazu beitragen, dass der spiralförmige Prozess *fremde Quellen – eigene Kenntnisse – eigener (entstehender) Text – fremde Quellen* usw. geübt werden und schließlich zur vollen Entfaltung kommen kann.

Das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Forschung gerückt. Es stellt nicht nur den Schwerpunkt des vorliegenden Hefts dar, sondern war auch das Thema der trinationalen Online-Tagung von *forum-schreiben.ch* mit dem Thema „Lesen und Schreiben: Texte rezipieren, integrieren, produzieren“, die vom 11.–12. Juni 2021 stattgefunden hat. Bis auf eine Ausnahme gehen alle Artikel zum Schwerpunkt unseres Heftes auf diese Tagung zurück.

**Christian Efinger** nimmt in seinem Beitrag „Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern“ den engen Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben in nicht-akademischen Berufen in den Blick. Er zeigt an einem konkreten Beispiel von Jugendlichen mit elementaren Problemen beim Lesen und Schreiben, wie sehr berufliches Schreiben ein Schreiben nach Vorbildern nach der Copy-and-Paste-strategie ist und inwiefern dies problematisch für die Schreibkompetenzförderung ist, wenn die „Vorbilder“ selbst ungeeignet sind. Auf dieser Basis wird für eine schreibdidaktische Sensibilisierung von Fachausbildner\*innen plädiert. **Caspar Battegay, Roswitha Dubach**

und **Anita Gertiser** befassen sich in ihrem Aufsatz „Quellensensibles Schreiben in den MINT-Fächern. Drei komplementäre Lehrformen zur Förderung von Informationskompetenz“ mit dem Schreiben in technischen Ausbildungen und Berufsfeldern. Damit richten sie ihren Blick auf das Schreiben an und nach der Hochschule. Technisches Schreiben stellt spezifische Anforderungen an Schreibende: So haben etwa technische Berichte meistens eine\*n konkrete\*n Auftraggeber\*in und sind dementsprechend klar adressatenorientiert, viele Texte sind stark formalisiert und werden oft kollaborativ geschrieben. Battegay, Dubach und Gertiser stellen in ihrem Beitrag Strategien und Überlegungen zur Förderung der Informationskompetenz in MINT-Fächern zur Diskussion. Wie können Studierende mit wenig Schreiberfahrung befähigt werden, relevante Quellen zu recherchieren, diese professionell in ihre Texte einzubinden und so effizient die allgemeine Qualität ihrer Texte zu erhöhen? Um dieser Fragestellung nachzugehen, werden Möglichkeiten zur Stärkung der Informationskompetenz aufgezeigt, dies anhand der angewandten Schreibdidaktik an der Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Auch **Nora Hoffmann** betont in ihrem Aufsatz „Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-) Studium“, dass das Auswerten wissenschaftlicher Texte im Studium neue Anforderungen mit sich bringt, und führt weiter aus, dass Studierende hier der Förderung insbesondere in der Fachlehre bedürfen. Der Beitrag stellt eine auf Basis vorhandener Modelle entwickelte Heuristik zur systematischen Leseförderung im Studium vor, die zum Einsatz in hochschuldidaktischen Kontexten gedacht ist. Sie verdeutlicht die Komplexität akademischen Lesens sowie die Relevanz von Leseförderung im Hochschulkontext und stellt dar, in welchen Bereichen einzelne lesedidaktische Maßnahmen greifen und wie sie miteinander verzahnt werden können. Hierfür schlüsselt sie die Bereiche Subjektebene (Einstellungen, Handlungen/kognitive Prozesse, Wissen) und Kontextebene (sozialer Kontext, Text) auf und berücksichtigt den Einfluss der Fachgemeinschaft. **Silvia Introna, Maxi Sander und Emily Singh Chatrath** richten mit dem Beitrag „Wissenschaftliches Schreiben beginnt mit wissenschaftlichem Lesen. Vorschläge zur Lese-Schreibförderung an Hochschulen“ ihr Augenmerk auf das Studienfach DaF/DaZ der Universität Bielefeld, in dessen Rahmen Fördermöglichkeiten der beiden Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben entwickelt wurden. Sie präsentieren ausgewählte Materialien zu zwei Komponenten des wissenschaftlichen Lesens, nämlich des kritischen Lesens und des schreibenden Lesens, und diskutieren sie im Hinblick auf ihr Förderpotenzial für das wissenschaftliche Schreiben. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die Entwicklung weiterer Fördermaterialien für den Hochschulkontext. **Annabel Kramp und Lisa Scholz** schließlich nehmen die Professionalisierung der Tutor\*innenschulung in den Blick. Der Beitrag „Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose. Zugänge für Tutor\*innen zur Erstellung prozessorientierten Feedbacks“ fokussiert anstelle summativer Bewertungen des Texts formative Feedbackprozesse. Um bestmöglich Feedback auf akademische Texte geben zu können, benötigen Tutor\*innen eine Vielzahl unterschiedlicher Teilkompetenzen aus den Kompetenzfeldern *Lesen, Schreiben* und *Feedback*, die zugleich die Basis und auch Techniken des Textfeedbacks darstellen. Nach einer

theoretisch begründeten Darlegung des Vorgehens leiten Kramp und Scholz Impulse zur Professionalisierung in der Schulung von Tutor\*innen ab.

Zwei Forumsbeiträge runden die JoSch 24 ab: **Inga Buhrfeind, Astrid Neumann und Charlotte Wendt** befassen sich in „Räume für das Schreiben (er)schaffen – Ein reflektierender Erfahrungsbericht“ mit dem während der Coronapandemie neu entstandenen Konzept virtueller und analoger Schreibräume an der Leuphana Universität. Dabei werden Stimmen von Studierenden, eigene Erfahrungen und interne Evaluationen berücksichtigt. Im Fokus des Artikels steht die Frage, welchen Wert die pandemiebedingten Unterstützungskonzepte haben und was nach der Pandemie davon noch bleibt. **Dagmar Knorr** schließlich setzt sich in „Wenn Eichhörnchen schreiben ... – Nutzungsstudie zum Berliner Schreibtypentest“ damit auseinander, wie wichtig das Nachdenken über Schreibstrategien und Schreibtypen ist, um über das (eigene und fremde) Schreiben ins Gespräch zu kommen. Schreibtypen können genutzt werden, um Schreibenden einen Spiegel ihres eigenen Schreibhandelns vorzuhalten und sie dabei zu unterstützen, möglicherweise vorhandene subjektive Imperative zu erkennen und mit widerstreitenden Emotionen umzugehen.

# Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern

*Christian Efing*

## Abstract

Im beruflichen Übergangssystem befinden sich überproportional viele Jugendliche mit elementaren Problemen beim Lesen und Schreiben. Diese literal schwachen Jugendlichen in ihrer berufsbezogenen Schreibkompetenz zu fördern, hat sich das BMBF-Projekt KO-FISCH vorgenommen. Der Artikel zeigt dabei – nach einer Definition beruflichen Schreibens von Nicht-Akademiker\*innen – auf Basis der empirischen Ergebnisse aus Hospitationen, Textanalysen und Interviews, wie sehr berufliches Schreiben ein Schreiben nach Vorbildern nach der Copy-and-paste-Strategie ist und inwiefern dies problematisch für die Schreibkompetenzförderung ist, wenn die „Vorbilder“ selbst ungeeignet sind. Auf dieser Basis wird für eine schreibdidaktische Sensibilisierung von Fachausbilder\*innen plädiert.

## Ausgangslage

Lesen und Schreiben hängen eng zusammen, dies haben in den vergangenen mehr als 40 Jahren seit Beginn der Textproduktions- und Schreibprozessforschung viele Modellierungen gezeigt (so etwa Hayes 2012), die z. B. das Lesen als relevant für die Teilprozesse des Sammelns/Recherchierens und des Überarbeitens herausstellen. Der enge Zusammenhang des Lesens und Schreibens gilt nicht nur für das breit erforschte Schreiben in Schule und akademischen Berufen, sondern auch für nicht-akademische Berufe, auch wenn in diesen insgesamt oft weit weniger geschrieben als gelesen werden muss. Aber gerade deshalb, weil durch das seltenere Schreiben Schreibroutinen fehlen, werden die zu lesenden Texte zu Mustertexten und die schreibenden Ausbilder\*innen, Vorgesetzten und Kolleg\*innen zu wichtigen Vorbildern, an denen man das berufliche Schreiben lernt. Ein weiterer Grund für diese Vorbildfunktion liegt in der Tatsache begründet, dass einerseits die allgemeinbildende Schule kaum bis gar nicht auf berufliches Schreiben vorbereitet, andererseits aber auch die Betriebe sich bislang kaum bis gar nicht in der Verantwortung und Lage (Qualifikation des Ausbildungspersonals) sehen, sprachliche Kompetenzen wie das Schreiben zu fördern. Und so kann man resümieren (vgl. Efing 2011: 46), dass die „Aneignung berufsbezogener Schriftlichkeit [...] – ‚aus Sicht der Qualität des Textprodukts kontraproduktiv‘ (Jakobs 2006: 321) – überwiegend reproduktiv und an Vorbildern orientiert [erfolgt]“ (Pospiech/Bitterlich 2007: 19). Statt einer schulischen Vorbereitung auf beruf-

liche Schreibaufgaben dominieren das Learning by Doing, ggf. ergänzt durch Auskünfte erfahrener Kolleg\*innen oder Feedbacks von Vorgesetzten, sowie die Strategie des Copy-and-Paste auf Grundlage von Musterbeispielen. Damit folgt das berufliche Schreiben stärker der Intuition als explizitem Wissen, das die Schule aufzubauen versäumt (vgl. Pospiech/Bitterlich 2007: 19; Jakobs 2006: 321), sodass den Schüler\*innen, die die allgemeinbildenden Schulen verlassen, in Sachen beruflicher Textproduktion „ein belastbares Fundament für nachfolgende Ausbildungsformen“ (Jakobs 2008: 3) fehlt. Denn die Schule konzentriert sich „auf schulische Textsorten und Texterzeugungsverfahren“ (Jakobs 2008: 3, vgl. auch Becker-Mrotzek 2005) und blendet berufliche Schreibvarianten, deren Vermittlung sie als „Aufgabe nachgelagerter Ausbildungsinstanzen“ (Jakobs 2008: 4) ansieht, weitgehend aus; andererseits aber setzen Universitäten und Berufs- und (Fach-)Hochschulen eine grundlegende berufliche Schreibkompetenz oft einfach als schulisch vermittelt voraus. Dieser „Kreis gegenseitiger Verantwortungszuweisung ist schwer zu durchbrechen“ (Jakobs 2008: 4).

Im Folgenden wird, nach einer Einordnung beruflichen Schreibens und Lesens in nicht-akademischen Berufen, an einem konkreten Projektbeispiel zu literal Schwachen (vgl. etwa Hörnschemeyer 2021) gezeigt, inwiefern rein inputgesteuertes Schreiben nach textlichem (Copy-and-Paste) oder menschlichem Vorbild, aber ohne didaktische Begleitung, „kontraproduktiv“ (siehe oben) für die Textqualität ist. Angesichts der in nicht-akademischen Berufen oft durchgängigen extremen Kürze der zu schreibenden Texte, die oft nur Tabellen- oder Formularcharakter haben (Efing 2015, 2018), stellt sich hier bei den zu beobachtenden Textexemplaren und geringen Textkompetenzen (vgl. zur Zielgruppe zum Lesen etwa Rexing/Keimes/Ziegler 2013, zum Schreiben etwa Wyss Kolb 2002; Efing 2006, 2008; Philipp 2015; Neumann/Giera 2018) die Frage, wo „Schreiben“ beginnt (Schreibbegriff) und wo angesichts von nur rudimentärer Versprachlichung, vielen Rechtschreib- oder Grammatikfehlern o. Ä. Textverständlichkeit endet. Um die Verständlichkeit der (formalen) (Kurz-)Texte zu erhöhen, braucht es gezielte Schreibförderung auch und gerade für Wenigschreiber\*innen, die oft zu den literal Schwachen zählen. Der Beitrag skizziert am Ende zudem sprachdidaktische Leitideen für eine gezielte Förderung des (Lesens und) Schreibens in nicht-akademischen beruflichen Kontexten für literal Schwache, die über reine Inputsteuerung und die Copy-and-paste-Strategie hinausgehen. Hierzu gehört elementar auch eine Sensibilisierung der schreibenden Vorbilder für die Relevanz der Gestaltung der Inputtexte.

## Berufliches Schreiben

Es ist schwerlich möglich, ein homogenes Bild vom „Schreiben im und für den Beruf“ zu zeichnen (vgl. für einen Forschungsüberblick Efing 2011). Schreiben im Beruf wird in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig implizit durch die Auswahl der untersuchten Berufsfelder reduziert auf das Schreiben in Berufen für Hochqualifizierte, beispielsweise Studierende und Studierende, und von Führungskräften. Quantitativ überwiegen aber nicht-akademisch

ausgebildete Berufstätige, die in ihren Berufen ebenfalls regelmäßig mit der Aufgabe konfrontiert werden, spezifische Texte und Textsorten produzieren zu müssen. Die Schreibaufgaben und -anforderungen divergieren allerdings zum Teil deutlich, sodass man sogar von verschiedenen Schreib- und Textbegriffen sowie Schreibprozessen (bezüglich Einbettung in praktische Arbeit, Standardisierung, Textsorten usw.) ausgehen kann bzw. muss, für die Häcki Buhofer (1985: 245 ff.) drei verschiedene Text„typen“ ansetzt:

- aufbaumäßig und grammatisch „richtige“, explizite Texte von „einer gewissen Länge“ (Briefe, Berichte, Weisungen, ...)
- stichwortartige Texte, die von der betrieblichen Organisation vorgesehen sind (Formulare, Karten, Rapporte, ...)
- stichwortartige Texte aus individueller Entscheidung (Notizzettel, individuelle Arbeitsbücher, ...), beispielsweise zur Entlastung des Gedächtnisses.

Angeichts fehlender Studien für Deutschland arbeitet Philipp (2015: 153 f.) zwei US-amerikanische Studien (Cohen/White/Cohen 2011; The National Commission on Writing 2004) auf, die die Relevanz des Schreibens im Beruf verdeutlichen: Proband\*innen in einem Beschäftigungsverhältnis schrieben mit 149 Minuten täglich deutlich mehr als solche ohne Anstellung (98 Minuten). Dabei entstehen aber vor allem Kurz- und keine längeren Texte: Geschrieben wurden viele diskontinuierliche Texte (Listen, Formulareinträge etc.) bzw. Mischformen aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten, die nicht unbedingt ein längeres Planen und Revidieren verlangen. Dies, und damit einen deutlichen Unterschied zum Schreiben in der allgemeinbildenden Schule (vgl. Efing/Häußler 2011; Efing 2013: 28; Philipp 2018: 356 f.), bestätigen Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum von Häcki Buhofer (1985), Wyss Kolb (1995: 58 f.) und Efing (2010). Kontinuierliche Texte schreiben dabei eher und häufiger die Arbeitnehmer\*innen mit formal höherer Bildung. Je höher man in der Arbeitshierarchie steigt, umso häufiger und anspruchsvoller werden die Schreibanforderungen (Jakobs 2006: 320).

Dass Schreiben „eine alltagsnotwendige Fähigkeit im beruflichen Kontext“ (Philipp 2015: 153) ist, zeigt auch die Studie der National Commission on Writing (2004), nach der zwei Drittel der Firmen Schreiben als eine wichtige Aufgabe der Angestellten – mit unterschiedlichen Anforderungen in verschiedenen Berufsfeldern – darstellen. Auch karriererelevante Entscheidungen über Einstellungen und Beförderungen hängen zum Teil von Schreibleistungen der Bewerber\*innen ab (Philipp 2015: 153; Jakobs 2005: 22). Doch dürfen auch diese Aussagen je nach Vorbildungsstand sehr unterschiedlich zu interpretieren sein. Insbesondere im aktuellen Kontext eines – zumindest in Deutschland – ausgeprägten Fachkräftemangels geben Arbeitgeber(-verbände) (z. B. im Bereich Hotel/Gastronomie) offen zu, derzeit jede Bewerberin und jeden Bewerber einzustellen, auch ohne Lese- und Schreibkompetenz. Sie konzедieren jedoch, dass beruflicher Aufstieg ohne Lese- und Schreibkompetenz nicht möglich ist. Zudem ist dieser Personenkreis in Krisensituationen (etwa Corona) der erste, der von Entlassungen bedroht ist. Somit gilt auch in weniger schreibaffinen Berufen, dass Schreibkompetenz ein karriererelevanter Aspekt ist.

Ein Modell beruflichen Schreibens

Bis heute fehlt, auch angesichts der bereits angesprochenen Heterogenität der beruflichen Schreibsanforderungen, ein spezifisches oder gar einheitliches Modell des beruflichen Schreibens (vgl. jedoch Jakobs 2005; Dengersch 2020) – das es allgemeingültig vermutlich auch gar nicht geben kann. Hier soll nun jedoch speziell für die Zielgruppe der Nicht-Akademiker\*innen in weniger schreibintensiven Berufen ein Modell vorgeschlagen werden, das dem Unterschied zwischen beruflichem Schreiben bzw. dem Schreib- und Textbegriff in Berufen für Geringqualifizierte gegenüber dem Schreib- und Textbegriff in Schule und für akademische Berufe Rechnung trägt. Dessen Notwendigkeit und Berechtigung verdeutlicht das Zitat eines Jugendlichen aus dem unten näher erläuterten KOFISCH-Projekt, der im Interview erklärt: „Für mich ist berufliches Schreiben nicht Schreiben im klassischen Sinne.“ Dies belegen Aussagen anderer Jugendlicher, in denen deutlich wird, dass berufliches Schreiben – im Gegensatz zum Schreiben in der Berufsschule – gar nicht als Schreiben wahrgenommen/angesehen wird („Das ist aber nicht wirklich Schreiben, das ist eher eigentlich nur Notieren.“).

Der Textbegriff in der Schule, der stark die Öffentlichkeit und Arbeitgeber\*innen prägt und damit die (nicht immer geeignete) Bewertungsgrundlage für Texte und Schreibkompetenz im Beruf liefert, ist vergleichbar mit dem Textbegriff der Linguistik (etwa nach de Beaugrande/Dressler 1981, Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, Heinemann/Heinemann 2002, Adamzik 2004 oder Brinker 2010). Ein Text ist demnach eine umfangreiche (kontinuierlich) vertextete, komplex strukturierte, kohärente (konzeptuell zusammenhängende), in sich abgeschlossene, zusammenhängende sprachliche Einheit (Ganzheit) mit einer klar erkennbaren kommunikativen Funktion. Aus Perspektive der Textproduktion entsteht ein Text in einem Schreibprozess, der rekursiv aus den Phasen des Sammelns, Planens, Formulierens und Überarbeitens entsteht – und zwar tendenziell als Individualproduktion. Dass dieser elitäre Text- und Schreibbegriff nicht auf berufliches Schreiben in nicht-akademischen Zusammenhängen zutrifft, hat E fing (2013: 28) – hier (Abb.1) in Darstellung nach Philipp (2018: 356 f.) – bereits mit Blick auf die schreibbezogenen Anforderungen mit folgender Gegenüberstellung gezeigt:

Abbildung 1  
Schreibbezogene Anforderungen (Philipp 2018: 356 f. nach E fing 2013: 28)

	Allgemeinbildende Schule	Ausbildung/Beruf
Adressat	meist nur ein einzelner (fiktiver)	Mehrfachadressierung
Autorschaft	oft alleinige Autorschaft	oft kooperatives Schreiben
Situierung	Künstliche Schreibsituation, fiktiver Schreib Anlass, fehlende kontextuelle und soziale Einbettung, kaum Hilfsmittel	Situationsgebundenheit/Empraxie, Arbeitsbezug, kontextuelle Verankerung, Möglichkeit des Rückgriffs auf Hilfsmittel

## (Fortsetzung Abbildung 1)

	Allgemeinbildende Schule	Ausbildung/Beruf
<i>Stil</i>	individueller Stil	standardisierter Stil: gebunden an Formulierungsroutinen und -regeln
<i>Textmerkmale</i>	Entfaltung von (z. T. fiktiven) Themen, Ideen, Argumenten; Text als lineare, kohärente, vertextete Einheit	Kürze, Prägnanz, Pointiertheit, fakten- und erlebnisgebunden; rudimentäre Vertextung (Listen, Tabellen, Formulare), multikodale Konglomerate
<i>Textsorten</i>	Schulspezifisch	beruflich relevant, authentisch
<i>Zeit</i>	langer Schreibprozess (mit Revision)	Begleiterscheinung (mit Zeitdruck)
<i>Ziel</i>	(eher) Selbstzweck	Problemlöseprozess

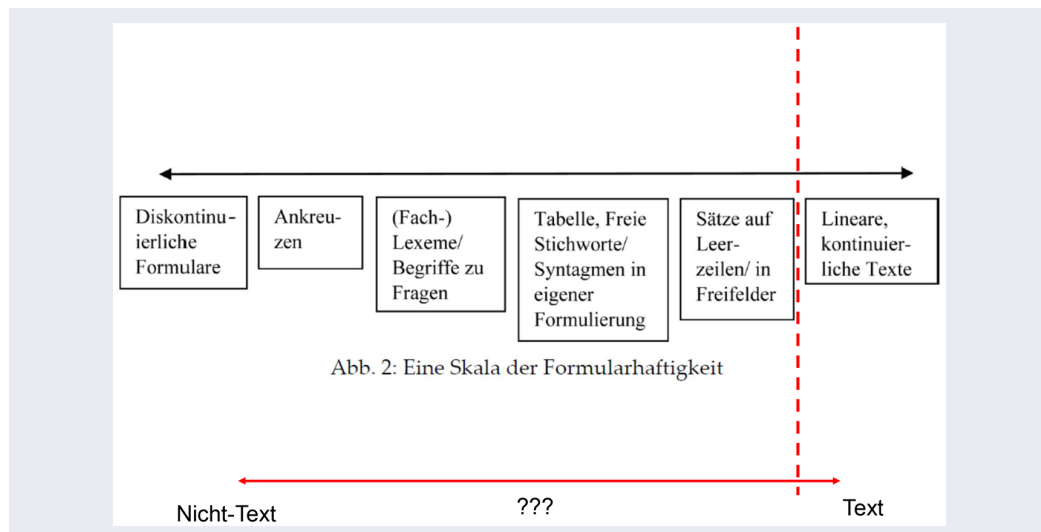
Die Texte, die im beruflichen Kontext aus dieser Konstellation (Empraxie; kein Wegfall des pragmatischen Kontextes, was Implizitheit ermöglicht) entstehen, hat Häcki Buhofer bereits 1985 treffend beschrieben:

*Diese Texte sind auf das Nötigste beschränkt, sie enthalten nämlich nur das, was der Empfänger tatsächlich noch nicht weiss: also keine Anrede, keine Einleitung, keine Situationsdarstellung, keinen förmlichen Schluss. Sprachlich können es syntaktisch vollständige Sätze sein; sie können aber auch stichwortartige Einschübe enthalten, wenn dem Schreiber das Formulieren nicht mehr so leicht von der Hand geht oder überflüssig scheint. [...] Bei detaillierten Formularen geht es oft sogar nur um das isolierte Einsetzen von Bezeichnungen, Zeichnungsnummern, Technischen [sic] Daten, Stückzahlen u. ä. mehr. (Häcki Buhofer 1985: 250)*

Den häufigen Charakter solcher beruflich zu schreibenden Texte als diskontinuierliche Texte, die in Form des Ausfüllens von Formularen, Tabellenstrukturen o. Ä. zu realisieren sind, verdeutlicht Abbildung 2, nach der nur der rechts von der gestrichelten Linie stehende Pol im schulischen Sinn als Text gelten würde, während aber der links davon stehende Bereich der beruflichen Schreibrealität vieler Nicht-Akademiker\*innen eher und häufiger entspricht:

## Abbildung 2

Skala der Text-/Formularhaftigkeit (nach Efig 2015: 118)



Hier wird dafür plädiert, die Begriffe *Text* und *Schreiben* auf die gesamte Skala als gleichermaßen berechtigt und sinnvoll anzuwenden.

Die Frage, wie man innerhalb ein und desselben Text- und Schreibbegriffs die großen Unterschiede der Kontexte, Anforderungen und Realisierungen der verschiedenen Schreibarten erfassen kann, lässt sich dann unter Rückgriff auf eine terminologische Unterscheidung aus einem anderen linguistischen Forschungsbereich beantworten. In der Diskussion um das Schreiben in digitalen bzw. sozialen Medien, d. h. im Kontext der IKB-/CMC-Kommunikation (internetbasierte Kommunikation/computer mediated communication), hat sich in den letzten Jahren die sinnvolle Unterscheidung bzw. „*Opposition* zwischen textorientiertem und interaktionsorientiertem Schreiben“ (Redder 2018: 219) etabliert, die stark auf die Vernetzung zwischen Kontext, Schreibprozess und Produkt abhebt.

Textorientiertes Schreiben ist demnach produktbezogen, zielt also auf den fertigen, (möglichst optimalen,) tendenziell monologischen, sich selbsterklärenden (expliziten, aus sich heraus verständlichen) Text im Sinne der oben genannten linguistischen Textdefinitionen. Solche Texte werden in einer tendenziell zerdehnten Kommunikationssituation planvoll verfasst und redigiert und kommen prototypisch linear organisiert und sprachlich elaboriert daher; hohes Ziel ist die Normkonformität mit den Normen der Standardsprache.

Interaktionsorientiertes Schreiben hingegen, das es keineswegs erst seit dem digitalen Zeitalter gibt,<sup>1</sup> ist ein dialogisches Schreiben, das auf schnelle Reaktionen (potenzielle Quasi-Synchronizität) und ein potenziell mehrfaches Hin und Her der Beiträge angelegt

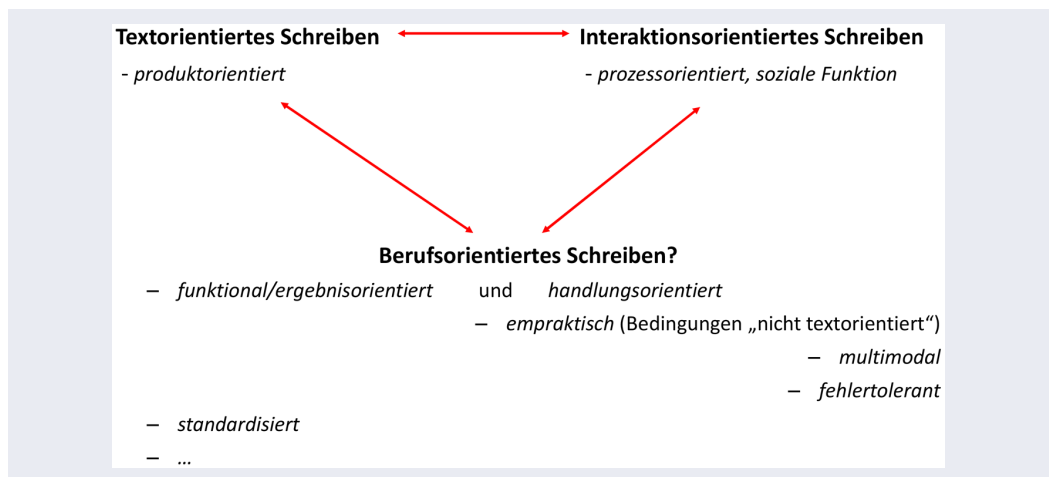
1 So sind z. B. Zettelbotschaften im Schulunterricht prädigitale Vertreter des interaktionsorientierten Schreibens.

ist. Das Ziel ist nicht ein fertiger Text als Produkt, sondern eine gelingende Interaktion bei einer gemeinsamen, kommunikativ zu bewältigenden Aufgabe. Interaktionsorientiertes Schreiben vollzieht sich oft unter Multitasking-Bedingungen, d. h. nebenbei (und ggf. unterwegs), während man auch noch etwas anderes macht und sich also nicht allein auf die Textproduktion konzentriert. Zwar lassen sich in interaktionsorientiertem Schreiben auch Merkmale mündlicher Gespräche (wie aber auch schriftlicher Texte!) finden, aber die hier entstehenden sprachlichen Textmerkmale sind oft keine genuinen Indizien für bzw. Resultate von fingierte(r) Mündlichkeit, sondern eigenständige Eigenschaften interaktionsorientierten Schreibens: z. B. Tippfehler, Spuren von Revisionen oder automatischen Schreibhilfen (Autokorrektur, ...).

Hier wird dafür plädiert, berufliches Schreiben als etwas Drittes anzusehen, das deutlich Merkmale beider Schreibarten, des text- wie des interaktionsorientierten Schreibens, trägt:

### Abbildung 3

Berufsorientiertes Schreiben als eigene Schreibart? (eigene Darstellung)



Berufsorientiertes Schreiben steht demnach zwischen beiden Polen oder bildet gewissermaßen einen eigenen dritten Pol, da es einerseits funktional und ergebnisorientiert ist und auf Verdauerung (insbesondere Dokumentationen und dergleichen) ausgerichtet sein kann, was eine normorientierte Schreibweise verlangt. Andererseits aber ist es sehr oft primär auch handlungsorientiert, wobei die empraktische Schreibsituation parallel zu nonverbalen Tätigkeiten (z. B. Messprotokoll, Lieferschein) das Schreiben in eine größere, multimodale Kommunikation einbettet; damit wird die Textorientierung auf ein in sich geschlossenes Endprodukt hin aufgehoben und die Zielorientierung bringt eine größere Fehlertoleranz mit sich – auch außerhalb digitaler Kontexte. Sowohl die Phase der Textüberarbeitung als auch die Phase des Sammelns/Rechierens und Planens entfallen daher oft, da Inhalte durch die aktuellen außersprachlichen Handlungen zumeist schon

präsent sind und ggf. durch Textvorlagen auch die Planung/Strukturierung vorentlastet ist. Dominierend ist nur ein Aspekt: Das Schreiben muss funktional im Sinne der betrieblichen Handlung sowie der rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben sein und dabei sollte es zudem möglichst (zeit-)ökonomisch sein, da das Textprodukt keinen Eigenwert für sich hat.

Ziegler et al. (2012) haben für das Lesen die Unterscheidung zwischen studierendem „Lesen im Lernkontext“ und funktionalem „Lesen im beruflichen Handlungskontext“ mit Handlungsintention und unter Handlungsdruck (Abb. 4) getroffen. Analog könnte man diese Unterscheidung auf das Schreiben übertragen.

Abbildung 4

Merkmale von „studierendem“ vs. „funktionalem“ Lesen (Ziegler et al. 2012: 4)

„Studierendes“ Lesen	„Funktionales“ Lesen
Lesen im Lernkontext	Lesen im alltäglichen u. beruflichen Handlungskontext
Lesen mit Lernintention	Lesen mit Handlungsintention
umfassendes Erschließen von eher unbekannten Lerngegenständen/Themen	zielgerichtete Informationssuche zu eher vertrauten Sachverhalten
didaktische Texte	Gebrauchstexte
zentrale Funktion: Behalten	zentrale Funktion: Umsetzen
ohne Handlungsdruck	eher unter Handlungsdruck
Verarbeitungstiefe abhängig von individuellen Lernzielen	mentale Modellierung der Handlung erforderlich

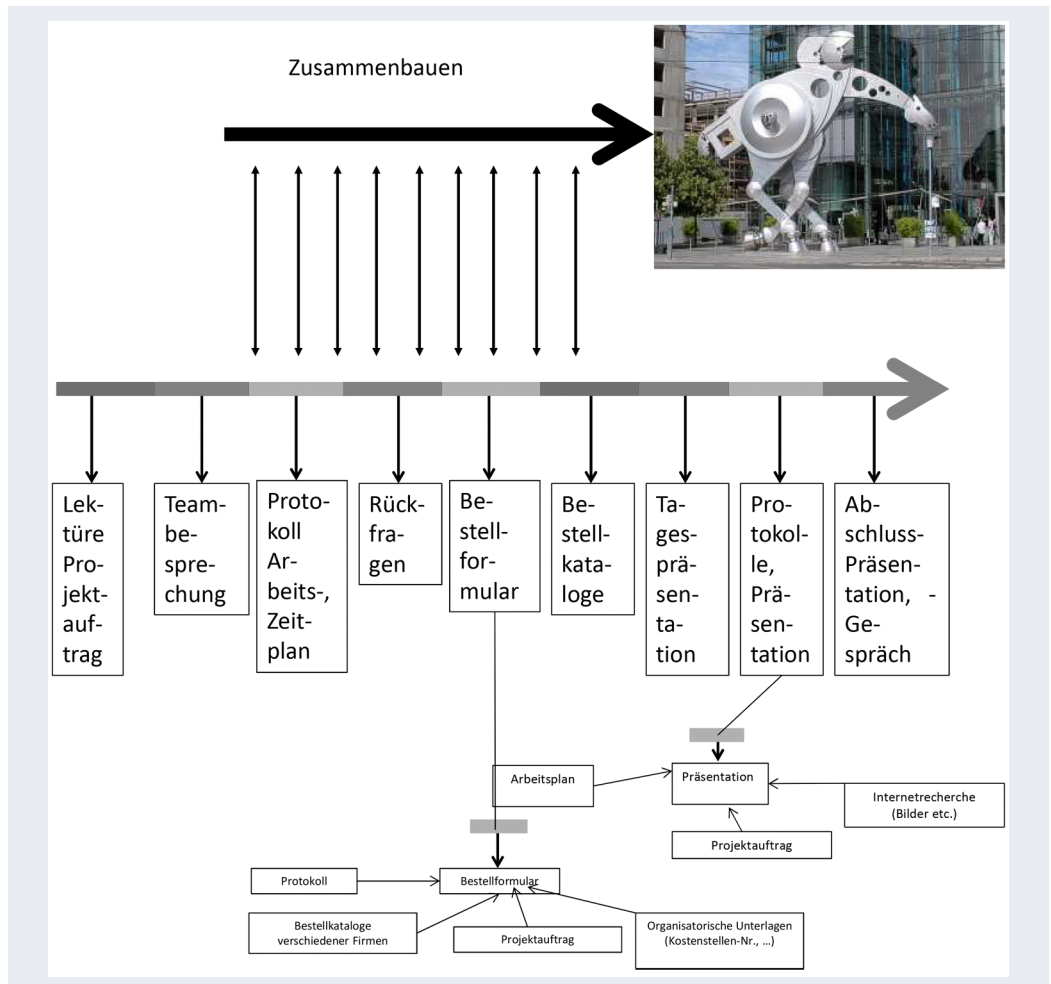
Berufliches Schreiben im hier verstandenen Sinn in nicht-akademischen Kontexten, in denen es nicht vorrangig um Wissenserwerb und -dokumentation (schulischer Schreib- und Textbegriff) geht, sondern um funktionales Handeln mittels des Schreibens in praktischen beruflichen Situationen (Bestell-, Liefer-, Reklamationsscheine ausfüllen, Arbeitspläne schreiben, Mess- und andere Protokolle sowie Telefon- und andere Notizen verfassen), ist das produktive Pendant zum funktionalen Lesen und wird potenziell interaktionsorientiert realisiert.

Wie das Schreiben im beruflichen Handlungskontext lediglich als eine, mit anderen verzahnte Komponente auftaucht, veranschaulicht die Abbildung 5 zum beruflichen Projekt „Printing Horse“ (Efing 2011: 95 f.), bei dem Auszubildende eine in Einzelteilen vorliegende Pferdeskulptur auf Basis eigener Planung und Organisation in mehrfacher Ausfertigung zusammenbauen sollten. Dieser mehrwöchige Prozess des Zusammenbauens (mit Schrauben, Verkleben, Trocknen, ...) wurde in Form des kommunikativen Begleitprozesses

dokumentiert. In der folgenden Abbildung ist zu sehen, dass die kommunikative Begleitung mit Planung, Dokumentation usw. den Prozess des Zusammenbauens zeitlich nach vorne wie hinten weit überschreitet. Schreibtätigkeiten sind durch dunkelgraue, Lese- und mündliche Prozesse des Sprechens/Zuhörens durch hellgraue Balken veranschaulicht.

### Abbildung 5

Kommunikativer Begleitprozess des Projekts „Printing Horse“



Es wird deutlich, dass Schreiben eng mit den anderen kommunikativen Tätigkeiten verzahnt ist und jede zu schreibende Textsorte (Protokoll, Arbeitsplan, Bestellformular, Präsentation) weitere Lese- oder mündliche Abstimmungsprozesse bedingt. Schreiben macht nur einen kleinen Teil eines kommunikativen Prozesses aus und folgt damit der Logik des

Funktionierens und der Effizienz, nicht den produktbezogenen Normen des schulischen Schreibens und Textbegriffs.

Die Einhaltung standardsprachlicher Normen ist, wie bereits angedeutet, in diesem funktionalen Handlungskontext des beruflichen Schreibens stark reduziert auf ebenfalls funktionale Aspekte:

- **Grafomotorisch** gesprochen gilt, dass handschriftlich verfasste Texte lesbar sein müssen.
- Aus **orthografischer** Perspektive gilt, dass Wörter angemessen schnell und eindeutig identifizierbar sein müssen. Rechtschreibung wird nicht als Selbstzweck verabsolutiert – der Text muss funktionieren und das Intendierte bewirken, was auch möglich ist, wenn es orthografische Fehler gibt.
- Mit Blick auf die **Registerwahl** und die Konzeptionalität können die beruflichen Texte im Rahmen ihrer Standardisierung (z. B. Formular- oder Tabellenform einhalten) durchaus konzeptionell mündlich und impliziter sein, wenn der Handlungskontext vereindeutigend wirkt. Umgangssprachliche **Lexik** findet neben berufs- und fachsprachlicher Lexik ihren Platz; Standard- und Bildungssprache sind weniger relevant.
- Bezüglich der **Textsortenrealisation** kann es implizitere wie explizitere, umfassende wie weniger vollständige Texte geben, die oft vorgegebenen Gliederungen und einem vorgegebenen Layout folgen.

Schulisch oft von Texten verlangte Eigenschaften bzw. an Texte herangetragene Anforderungen wie die, einen Nachweis von Fantasie/Kreativität, Empathie und eben einer sicheren Orthografiebeherrschung zu liefern, spielen eher keine Rolle.

## Zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben

Den Zusammenhang des Lesens und Schreibens hat die Abbildung 5 bereits verdeutlicht. Um einen Arbeitsplan zu schreiben, muss der Arbeitsauftrag detailliert gelesen werden, um ein Bestellformular schreibend auszufüllen, müssen Bestellkataloge, Protokolle von Arbeitsbesprechungen und organisatorische Unterlagen gelesen werden usw. Funktional und effizient schreiben kann nur die Person, die auch lesen kann.

Und hier muss der Blick auf den Zusammenhang von Textart, Textqualität sowie Lese- und Schreibkompetenz gerichtet werden. Wenn Schreiben abhängt von Texten, die zuvor als inhaltlicher Input oder als formales Musterbeispiel gelesen werden, dann hängen Schreiben und Textqualität a) von der Qualität der Inputtexte, b) vor allem aber auch von der Lesekompetenz der bzw. des Schreibenden ab – und alle Faktoren (Textqualität des Inputtextes, Lesekompetenz der bzw. des Schreibenden, Schreibkompetenz der bzw. des Schreibenden, Textqualität des neu zu produzierenden Textes) bedingen sich gegenseitig –, vor allem bei negativer Ausprägung.

Wenn schwache Leser\*innen Probleme beim Verständnis von Inputtexten haben, werden sie diese nicht nur schlecht verstehen, sondern auch deren Struktur nicht nachvollziehen und damit auch nicht als wertvollen Input für die Strukturierung selbst zu schreibender Texte nutzen können; sie können die Inputtexte höchstens unreflektiert zu kopieren oder nachzuahmen versuchen. Wenn dann die zumeist empraktisch zu lesenden Inputtexte selbst auch noch schlechte Vorbilder sind, z. B. mit Blick auf sprachsystematische Fehler, die Verwendung von Fachsprache oder das (Nicht-)Einhalten lexikalischer und struktureller Textsortenmerkmale, führt die Imitation dieses schlechten Textvorbilds beim empraktischen Schreiben zu schlechten nachgeahmten Texten schwacher Leser\*innen, die somit zwangsläufig auch schwache Schreiber\*innen bleiben, da die berufstypische Strategie des Nachahmens und des Copy-and-Paste von der Qualität des Inputs abhängt. Ein fehlendes Verständnis der zu schreibenden Texte und Textsorten wiederum kann nicht helfen, die Lesekompetenz weiterzuentwickeln – es entsteht ein Teufelskreis, zumal unter Bedingungen der Empraxie keine Gelegenheit zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Texten, der Textqualität und Textsortennormen bleibt. Aus Sicht des Lernens der Einhaltung von standardsprachlichen und textsortenspezifischen Normen, also mit Blick auf das norm- und textorientierte Schreiben, fehlt ein Vorbild.

Im Folgenden wird dies ergänzt um den Aspekt des Lesens von (schlechten, als Vorbild ungeeigneten) Arbeitsaufträgen und konkretisiert an Beispielen aus einem aktuellen Forschungsprojekt zu literal schwachen Jugendlichen in einer beruflichen Übergangsmaßnahme.

## Zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben im KOFISCH-Projekt

### Das KOFISCH-Projekt

Das im Rahmen der AlphaDekade vom BMBF geförderte Verbundprojekt KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben – Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem<sup>2</sup>, Kayal/Efing 2022), durchgeführt von der RWTH Aachen und dem Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb)/Dortmund, fokussiert aus sprach- wie sozialwissenschaftlicher Sicht literal schwache Jugendliche in einer Maßnahme des beruflichen Übergangssystems, konkret: im BvB-Pro/Werkstattjahr der Werkstatt im Kreis Unna GmbH in den Bereichen Hotel/Gastronomie, Hauswirtschaft, Garten- und Landschaftsbau sowie Holz und Metall. Auf Basis einer empirischen Erhebung<sup>3</sup>

- der Schreibrealität (der vorkommenden Schreibanlässe),
- der Textanforderungen (im Lesen und Schreiben) sowie
- der vorhandenen Schreibkompetenz (inklusive deren Entwicklung) der Jugendlichen

<sup>2</sup> Förderkennzeichen: W1473AFO.

<sup>3</sup> Hier gilt der Dank Amir Kayal für die Erhebung und Bereitstellung der Textbeispiele und Interviewzusammenfassungen.

durch Hospitationen, Interviews, Materialanalysen und kriterienbasierte Textbewertungen der Texte der Jugendlichen über drei Jahre hinweg (2020–2023) wird ein Förderkonzept entwickelt, evaluiert und kontinuierlich optimiert, um die berufliche Schreibkompetenz der Jugendlichen produktions- und handlungsorientiert am Arbeitsplatz zu fördern.

### Erste Ergebnisse: Falsche Vorbilder und Schreibbegriffe

Die ersten Ergebnisse der empirischen Erhebungen bestätigen nicht nur die oben skizzierte Schreibrealität, die darin besteht, dass – im Rahmen von insgesamt eher wenigen Schreibanslässen in der Werkstatt wie im Berufskolleg – vor allem diskontinuierliche Texte geschrieben werden müssen (Wochenberichte, Rezepte, Lieferscheine, Bestellformulare, Protokolle – neben der Ausnahme „Bewerbungsanschreiben“) und dass die Jugendlichen wenig und nicht freiwillig schreiben.<sup>4</sup> Sie zeigen darüber hinaus deutlich den problematischen Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit und Qualität der (wenig normorientierten) Inputtexte (als potenzielle Vorbilder) und der Outputtexte der Jugendlichen – wie auch den in der Übergangsmaßnahme implizit vorherrschenden Schreibbegriff als ein Abschreiben. Die Coronapandemie, die die Jugendlichen während der Projektlaufzeit von der Werkstatt an einen heimischen Arbeitsplatz und damit in eine digitale Lernumgebung zwang, beeinflusste diese Situation zudem negativ, da die digitale Lernumgebung einerseits die Jugendlichen überforderte (das technische Know-how für den Umgang mit Moodle war oftmals nicht vorhanden), andererseits aber offenbar auch die Anleiter\*innen zu einem mit Blick auf Schreibförderung kontraproduktiven, nämlich deutlich interaktionsorientierten Schreibstil verleitete, wie die folgenden Ausführungen und Beispiele verdeutlichen. Denn diese zeigen, dass seitens der Ausbilder\*innen wenig bis keine Sensibilität für die eigene Vorbildfunktion bezüglich des Schreibens und eines textorientierten Schreibens besteht. Viele Schreibprodukte der Anleiter\*innen im Moodle-Lernraum sind – selbst im Rahmen einer offiziellen Brief- oder Mailform – sehr informell geschrieben, was sich niederschlägt etwa in:

- Emojis
- informeller Anrede („Hallo Mädels und Jungs“, „naja“) und Registerwahl bzw. Parlando-Stil
- unzähligen Grammatik- und Rechtschreibfehlern, die von fehlender Planung und Überarbeitung und einem deutlich konzeptionell mündlichen Stil zeugen
- chaotischem Layout (bezüglich Zeilenumbrüchen, ...).

Bei den Leser\*innen entsteht der Eindruck, dass die Nachrichten „mal eben schnell runtergeschrieben worden sind“.

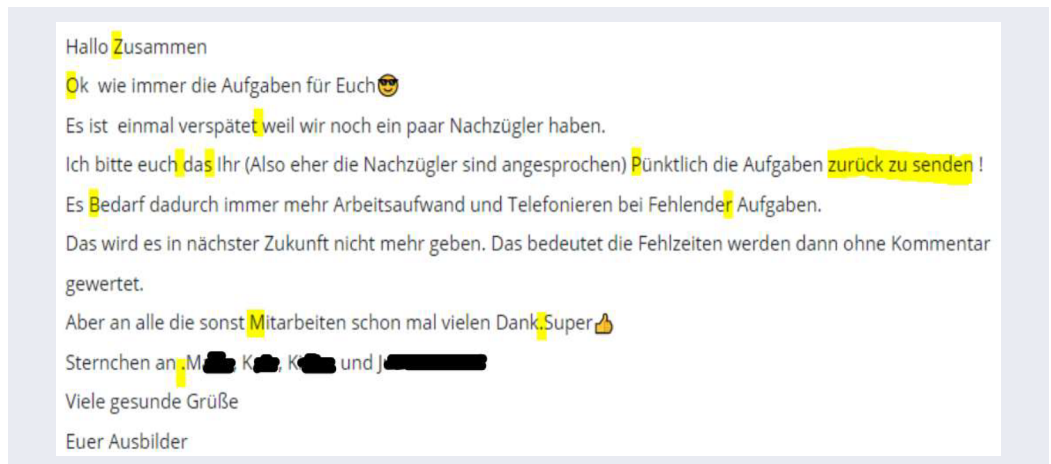
---

<sup>4</sup> In einem Ausbilder-Interview im Bereich Garten- und Landschaftsbau fiel der Satz: „Ich erkläre viel zu den Materialien, die wir verwenden. Aber es wäre viel verlangt, wenn ich sie auffordere, sich Notizen zu machen.“

Der Moodle-Text in Abb. 6 verdeutlicht dies eindrücklich, wobei einige der Normverstöße (Rechtschreibung, Interpunktion, Syntax, Registerwahl/Stil) gegen Standardnormen markiert wurden.

### Abbildung 6

Moodle-Anschreiben an Jugendliche in einer Übergangsmaßnahme



Die informelle Anrede („Hallo Zusammen“) samt den Emojis, das umgangssprachliche Adverb „ok“, die syntaktische Ellipse („wie immer die Aufgaben für Euch“; „an alle ... schon mal vielen Dank“), der Anakoluth/Satzkonstruktionswechsel („Ich bitte euch das Ihr ... zurück zu senden“) mögen aus sozialen Gründen der Teambildung und eines guten, „kumpelhaften“ Verhältnisses („Euer Ausbilder“) zwischen Anleiter\*in und Jugendlichen und damit für die Lernmotivation einer Zielgruppe, die viel negative Erfahrungen mit institutionellem Lernen verbindet, hochgradig sinnvoll und damit auf sozialer Ebene funktional sein: Interaktionsorientierung ist hier aus sozialer Sicht und gerade in der Absetzung von Formen des institutionellen Umgangs in den Vorgängerschulen sinnvoll und hilfreich für die Lernatmosphäre. Vor dem Hintergrund des Versuchs, diesen Jugendlichen aber normkonforme Schriftlichkeit und norm- und textorientierte Schreibkompetenz beizubringen, ist diese Art von Inputtext kontraproduktiv und dysfunktional, da sie den Jugendlichen spiegelt, dass Schreiben – auch in institutionellen/beruflichen Zusammenhängen – eine Verschriftung von Mündlichem oder eine Fortsetzung von informellem Schreiben in sozialen Medien ist. Eine Heranführung an Schreib- und Textsortennormen fehlt. Davon zeugen auch weitere Beispiele (Abb. 7), die neben Rechtschreib- und Interpunktionsfehlern vor allem lexikalische („Also“) und syntaktische Phänomene der Mündlichkeit wie Ellipsen („alles andere am Mittwoch“; „als Hinweis“) enthalten.

## Abbildung 7

## Moodle-Aufgabe für Jugendliche in einer Übergangsmaßnahme

### Digitale Hausaufgaben für die 9 KW

Hallo Jungs

Für die 9 KW habe ich euch Aufgaben zusammengestellt

Schaut sich euch an und schickt Sie mir wie immer rechtzeitig zurück

Also die Kalkulationsvorlagen sind nun auch dabei Ihr könnt Eure Aufgaben nun bearbeiten (Worddateien) alles andere am Mittwoch

Als Hinweis die Exeldatei Neu Kostenvoranschlag ist Euer Bediendfeld. Alles andere sind Beispiele, die neuauflage ist Komplett ausgefüllt für Euch als Hilfe, bitte nicht abkopieren und einfügen dadurch kann die Datei zerstört werden

Speichert diese drei Exeldateien für das Angebot extra ab zum bearbeiten.

Euer Ausbilder



-  Kartoffelsuppe.xlsx 3. März 2021, 10:50
-  Material-Warenkorb Spanferkelrollbraten Alle.docx 3. März 2021, 10:50
-  Material-Warenkorb Osso bucco Alle.docx 3. März 2021, 10:50
-  Material-Warenkorb Pochierte Eier Alle.docx 3. März 2021, 10:50
-  Material-Warenkorb Rinderfiletspitzen in Morchelrahm Alle.docx 3. März 2021, 10:50
-  Messe LB 04.04 2020 Leer Kostenvoranschlag.xls 3. März 2021, 10:50
-  Messe LB 04.04 2020 Neu Kostenvoranschlag.xls 3. März 2021, 12:49
-  Messe LB 14.03 2021 Neuauflage Kostenvoranschlag.xls 3. März 2021, 10:50

Die Normferne zeigt sich auch mit Blick auf stärker berufs- bzw. ausbildungstypische Textsorten wie den Wochenbericht, den alle Jugendlichen in einer Ausbildung als rechtliche Vorgabe täglich/wöchentlich zu Dokumentationszwecken schreiben müssen und für den es klare Standards gibt: So wird z. B. in der Regel aus Gründen der Textökonomie und Objektivität im Partizipialstil in unvollständigen Sätzen geschrieben (z. B. *Schablone erstellt*), (nur die fachlichen) Tätigkeiten sollen präzise und konkret unter Verwendung von Fachwortschatz aufgeführt werden usw. Diese Textsorte führt aus schreibsozialisatorischer Sicht auch an das Verfassen anderer Textsorten heran (etwa die Dokumentation ausgeführter Arbeiten auf einem Auftragschein), die ebenfalls Textökonomie und Präzision und damit einen Partizipialstil, Fachwortschatz usw. verlangen.

In bester Absicht, den schriftfernen Jugendlichen Musterbeispiele zu präsentieren, bieten die Anleiter\*innen in der untersuchten Maßnahme einen vorausgefüllten Wochenbericht als Vorbildtext an (für andere Textsorten ist das nicht belegt) – doch entspricht dieser in keiner Weise den gängigen Textsortennormen in der dualen Ausbildung (Abb. 8):

## Abbildung 8

Musterbeispiel „Wochenbericht“ in der Übergangsmaßnahme

WOCHENBERICHT	
Nr.:	KW 12
Name:	An Alle
Werkbereich:	HoGa
Woche vom:	16.03.2020 bis: 20.03.2020
	±
Tag	Ausgeführte Arbeiten, Unterricht usw.
MO	<p>Heute war ein nicht alltäglicher Tag, für alle Beteiligten. Die Teilnehmer wurden im Bezug zu ihrem Arbeitsplatz nochmals über Corona aufgeklärt.</p> <p>Anschließend wurde gekocht, Matjessalat Hausfrauen Art und Grünkohl Kasseler und Bratkartoffeln.</p>
DI	<p>Aufgabenstellung: Welche Gefahren könne entstehen bei nicht korrekten Verhalten am Arbeitsplatz. Beispiel Küche.</p> <p>Es wurden via Signal oder Festnetz genannt nicht mit dem Messer offen durch die Küche gehen. Verbrühungen vermeiden. kein heißes Fett in den Ausguss. Arbeitssicherheitsschuhe tragen. Keine stumpfen Messer, die Gefahr bestünde sonst sich schneller zu schneiden durch zu schnelles abrutschen. Arbeitsbrett korrekt sichern.</p>

Neben den auch hier zu konstatierenden zahlreichen Rechtschreib- und Interpunktions- sowie Grammatikfehlern, die den Jugendlichen suggerieren, dass diese Normen wenig relevant sind, fällt bei aller intendierten Objektivität durch Passivkonstruktionen vor allem auf, dass in vollständigen Sätzen und einem sehr narrativen, nacherzählenden Stil („ein nicht alltäglicher Tag“, „Anschließend“) geschrieben wird, der eher für eine erzählende Textsorte angemessen wäre. Zudem wird kein Perspektivwechsel vollzogen: Der Wochenbericht ist aus Ausbilder\*innensicht geschrieben („Die Teilnehmer“), nicht aus Sicht der Teilnehmer\*innen. Traditionell schulisch und damit für den beruflichen Wochenbericht untypisch ist auch das quasi-wörtliche Aufführen einer Aufgabenstellung.

Abb. 9 verdeutlicht, wie prägend diese falschen Vorbilder allerdings sind: Ein Auszubildender imitiert den narrativen Stil sehr gut („Zuerst ... danach.... Zuerst ... dann ... Zuerst ... danach“), allerdings völlig an den realen Textsortennormen vorbei. Auch wird nicht der übliche, textsortenangemessene Partizipial- oder Infinitivstil verwendet, sondern die Subjektpronomen mit finiten Verbformen („haben wir ... geputzt“).

## Abbildung 9

## Wochenbericht eines Jugendlichen

Werkbereich: HoGa Woche vom: 16.11.2020 bis: 20.11.2020

Tag	Ausgeführte Arbeiten, Unterricht usw.
MO	Zuerst haben wir die Küche geputzt, danach sind wir einkaufen gegangen. Wir haben Nudeln mit Kartoffel püree und Salat gekocht. Und nebenbei haben wir <del>die</del> Vanille Gebäck gebacken.
DI	Schule
MI	Schule
DO	Zuerst sind wir Einkaufen gegangen, dann haben wir Rinderbraten mit Salat und Kartoffeln gekocht. Nebenbei haben wir Fingertrot gekocht und Vanille Gebäck gebacken.
FR	Zuerst <del>den</del> Pr-Raum geküchen gelassen, danach Dekoriert und gecheckt für die Veranstaltung, und zu letzt aufgeräumt und selber gegessen.

Für die Richtigkeit:

Die meisten der gesammelten Wochenberichte sind jedoch viel kürzer (oft nur ein Wort pro Tag) und erfüllen damit aus inhaltlicher Sicht nicht die Textsortenerwartungen und -funktionen (Vollständigkeit, Präzision, Fachsprachlichkeit). Dies liegt sicherlich nicht nur an der mangelnden Schreibkompetenz der Jugendlichen, sondern auch daran, dass die Wochenberichte, so die Interviewaussagen der Jugendlichen, immer nur einmal pro Woche, rückblickend am Freitag, verfasst werden, sodass Details nicht mehr erinnert werden (und für bessere Schreiber\*innen der narrative Stil eines Erlebnisberichts plausibel erscheint).

Eine kleine Anekdote mag diese Eindrücke um einen weiteren Aspekt ergänzen: Im Rahmen der Einschätzung der Schreibkompetenz und des Versuchs, die Entwicklung der Schreibkompetenz der Jugendlichen im Rahmen des einen Jahres der Übergangsmaßnahme zu messen, werden die Anleiter\*innen gebeten, den Forschenden alle Texte, die die Jugendlichen schreiben, in Kopie zu geben. In diesem Zusammenhang bemerkte ein Anleiter bei einer Übergabe weiterer Texte, dass vier Texte sehr gelungen seien. Im Rahmen der Textbewertung fiel dann auf, dass diese vier Texte völlig identisch waren. Eine Nachfrage beim Anleiter ergab, dass er einen guten Text bekommen und die anderen Jugendlichen dann aufgefordert habe, diesen Text einfach abzuschreiben.

Im Kontext des Zusammenhangs von Lesen und Schreiben bei diesen literal schwachen Leser\*innen und Schreiber\*innen seien abschließend folgende Ergebnisse aus Interviews mit den Jugendlichen ergänzt:

- Mehrere Jugendliche betonen, dass sich ihre Schreibkompetenz verbessert habe, weil (bzw. seit) sie mehr lesen würden; Lesen sei eine Strategie zur Verbesserung der Schreibkompetenz. – Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben (vgl. Kap. oben) wird demnach explizit (als positiv, bestärkend) wahrgenommen.
- Dennoch wird Schreibkompetenz von vielen Jugendlichen (und in deren Korrekturverhalten auch von den Ausbilder\*innen – so die Wahrnehmung der Jugendlichen) reduziert auf Rechtschreibkompetenz – die Beherrschung von Textsortennormen oder inhaltliche Aspekte werden nicht darunter subsummiert. Lediglich ein Jugendlicher äußert explizit den Wunsch, in der Werkstatt Textsortenwissen und Ausdrucksfähigkeit vermittelt zu bekommen.
- Ein Zweitsprachler gibt an, öfter Probleme beim Leseverstehen der (Schreib-)Aufgaben zu haben. Hier wird dem Betreffenden erlaubt, die Aufgaben mit dem Google-Übersetzer in seine Muttersprache zu übersetzen.
- Google – und damit digitales Lesen – wird von den Anleiter\*innen auch explizit als Hilfe beim Sammeln/Recherchieren und damit als Lese- und inhaltliche Basis empfohlen. Es gibt noch keine Erkenntnisse dazu, ob/inwiefern auch in diesen Fällen das Lesen der Internetinformationen einfach zu deren Abschreiben (oder noch einfacher: Copy-and-Paste) führt.

## Fazit

Alle genannten Beobachtungen und Beispiele zeigen,

- a) wie sehr im Beruf mit der Copy-and-paste-Strategie gearbeitet wird (Schreiben nach Vorbild oder gar reines Abschreiben des Vorbilds),
- b) wie gefährlich diese Strategie aber ist, wenn die Vorbilder keine solchen, sondern sprachformal wie bezüglich der Textsortennormen unangemessen sind.

Es wurde bereits angedeutet, dass sich hier Schreiben und Schreibförderung mit den damit verbundenen Anforderungen und sinnvollen Vorgehensweisen einerseits und soziale Lernrahmung andererseits aber auch widersprechen können und Schreibdidaktik sich den Rahmenbedingungen anpassen muss – ohne dabei aber die eigenen Ziele aus dem Blick zu verlieren.

Hierfür ist es elementar, die schreibdidaktisch verständlicher Weise völlig unerfahrenen Anleiter\*innen im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses in Form von (im Projekt geplanten) Workshops und mithilfe eines schriftlichen Leitfadens für ihre Vorbildfunktion und die Funktion ihrer Texte zu sensibilisieren und ihnen zu verdeutlichen, was berufliches Schreiben ist, welche Funktionen es erfüllt und welchen Ansprüchen es demnach – immer funktions- und textsortenabhängig – genügen muss. Generell sollte es nicht die einzige Strategie sein, berufliches Schreiben durch das Kopieren von Inputtexten anzuleiten. Aber wenn mit dieser Strategie gearbeitet wird, ist es besonders wichtig, dass die Inputtexte auch echte Vorbilder sind und die Anforderungen generell an die Normen beruflichen Schreibens wie speziell an die der jeweiligen beruflichen Textsorte vollumfänglich erfüllen.

Im Rahmen des KOFISCH-Projekts wurde zudem ein Förderkonzept für die im Rahmen der Hospitationen beobachteten relevanten Textsorten erstellt (Kayal/Efing 2022), auf das die Anleiter\*innen geschult werden und das sie bei der „Nebenbei-Schreibförderung“ parallel zur fachlichen Ausbildung unterstützt. Dies setzt auf handlungsorientierte/szenariobasierte, d. h. arbeitsintegrierte Schreibförderung an authentischen Texten, die zunächst bezüglich ihrer Textsortenspezifika sukzessive erarbeitet werden, ehe einzelne Aufgaben nach und nach an die Textproduktion heranzuführen. Hierbei kommen Elemente wie Scaffolding, Wortschatzvermittlung, Schreibprozessorientierung und die Vermittlung von Textsortenwissen zum Tragen.

## Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 57. No. 1. 68–77.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Cohen, Dale J./White, Sheida/Cohen, Steffaney B. (2011): A Time Use Diary Study of Adult Everyday Writing Behavior. In: *Written Communication*. Jg. 28. No. 1. 3–33.
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PRO-SIMS-Schreibprozessmodell. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 25. No.1. 397–422. Online im WWW. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (Zugriff: 01.07.2022).
- Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing Christian/Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl. 33–68.
- Efing, Christian (2008): „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main: Lang. 17–34.
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: *Fachsprache*. Jg. 32. No. 1–2. 2–17.
- Efing, Christian (2011): Schreiben für den Beruf. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim/München: Juventa. 38–62.
- Efing, Christian (2013): Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main: Lang. 11–38.
- Efing, Christian (2015): Formulare in Ausbildung und Beruf – eine Textsorte (?) ohne Anforderungen und Spielräume? In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hrsg.): *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik*. München: Iudicium. 109–126.
- Efing, Christian (2018): Formulare als textuelle Herausforderung in der beruflichen Ausbildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr. 373–382.
- Efing, Christian/Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: *bwp@ Spezial 5 (2011) – HT 2011*. Online im WWW. URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing\\_haeussler\\_ft18-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf) (Zugriff: 01.07.2022).
- Grotluschen, Anke (2012): *Literalität und Erwerbstätigkeit*. Münster: Waxmann.
- Grotluschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lianne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotluschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): *Leo 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv. 13–64.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*. Jg. 29. No. 3. 369–388.

- Häcki Buhofer, Annelies (1985): *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs*. Bern u. a.: Lang.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Hörnschemeyer, Carina (2021): Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in der beruflichen Bildung. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In: *Sprache im Beruf*. Jg. 4. No. 1. 87–106.
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS. 13–40.
- Jakobs, Eva-Maria (2006): Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: De Gruyter. 315–331.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main: Lang. 1–14.
- Kayal, Amir/Efing, Christian (2022): Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. In: *Coaching. Theorie und Praxis*. Online im WWW. DOI: <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2> (Zugriff: 01.07.2022).
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Neumann, Astrid/Giera, Winnie-Karen (2018): Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr. 329–337.
- Philipp, Maik (2015): Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt/Main: Lang. 151–168.
- Philipp, Maik (2018): Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr. 349–359.
- Pospiech, Ulrike/Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 59. No. 1. 19–30.
- Redder, Angelika (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter. 219–244.
- Rexing, Volker/Keimes, Christina/Ziegler, Birgit (2013): Lesekompetenz von BerufsschülerInnen – Befunde und Konsequenzen. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main: Lang. 41–63.

- The National Commission on Writing (2004): *Writing: A Ticket to Work ... Or a Ticket Out. A Survey of Business Leaders*. Washington.
- Wyss Kolb, Monika (1995): *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft*. Aarau: Sauerländer.
- Wyss Kolb, Monika (2002): Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Hrsg.): *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 79–91.
- Ziegler, Birgit/Balkenhol, Aileen/Keimes, Chrisina/Rexing, Volker (2012): Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 22. 1–19. Online im WWW. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler\\_etal\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf) (Zugriff: 01.07.2022).

## Autor

Christian Efing, Dr., ist Linguist und Sprachdidaktiker und arbeitet als Universitätsprofessor für „Deutsche Sprache der Gegenwart“ an der RWTH Aachen, wo er aktuell zwei BMBF-Projekte zur Förderung beruflichen Lesens und Schreibens von literal Schwachen in der beruflichen Bildung durchführt.

# Quellensensibles Schreiben in den MINT-Fächern

## Drei komplementäre Lehrformen zur Förderung von Informationskompetenz

*Caspar Battegay, Roswitha Dubach & Anita Gertiser*

### Abstract

Dieser Artikel skizziert die Praxis der angewandten Schreibdidaktik an der Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz, insbesondere mit dem Fokus auf der Förderung der Informationskompetenz. Um den Umgang mit Quellen zu professionalisieren, setzen wir vor allem realitätsnahe Schreibsettings und Coaching ein; zudem arbeiten die Studierenden mit einer eigens entwickelten Online-Plattform asynchron und autonom. Basierend auf diesem Modell schlagen wir vor, dass Informationskompetenz nur gestärkt werden kann, wenn sie als wesentlicher Teil des Schreibunterrichts und als integraler Bestandteil des Hochschulcurriculums verstanden wird.

Der kritische und souveräne Umgang mit Quellen ist ein wesentlicher Teil der zu erwerbenden Kompetenzen für das Verfassen schriftlicher Dokumente im Hochschulunterricht. Dabei müssen Studierende in die Lage versetzt werden, eine professionelle Recherche durchzuführen, aber auch „kompetent zu entscheiden, ob ein konkretes Informationsmittel dem Informationsbedarf genügt,“ wie Rotzal und Schuh für die Schreibsituation von Studierenden im Allgemeinen feststellen (2019: 199). Lesen und Schreiben sind also eng mit Informationskompetenz verbunden. Technische Ausbildungen und Berufsfelder stellen zudem spezifische Anforderungen: So haben Texte wie „Technische Berichte“ meistens einen konkreten Auftraggeber und sind dementsprechend klar adressatenorientiert, viele Texte sind stark formalisiert und werden oft kollaborativ geschrieben (Hering 2019; Karras 2017). Im vorliegenden Beitrag möchten wir Strategien und Überlegungen zur Förderung der Informationskompetenz in sogenannten MINT-Fächern zur Diskussion stellen. Wie können wir Studierende mit wenig Schreiberfahrung befähigen, relevante Quellen zu recherchieren, diese professionell in ihre Texte einzubinden und so effizient die allgemeine Qualität ihrer Texte zu erhöhen? Um dieser Fragestellung nachzugehen, zeigen wir anhand der angewandten Schreibdidaktik an der Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) Möglichkeiten zur Stärkung der Informationskompetenz.

Die FHNW bietet neun reguläre technisch ausgerichtete Bachelorstudiengänge an: Systemtechnik, Maschinenbau, Elektro- und Informationstechnik, Energie- und Umwelttechnik, Optometrie, Wirtschaftsingenieurwesen, Informatik mit der management- und designorientierten Profilierung iCompetence sowie Data Science. Diese Ausbildungen sind in sich sehr divers, haben aber gemeinsam, dass ein großer Teil der Lehre in semesterlangen

Projekten in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Behörden oder anderen Institutionen stattfindet. Im Rahmen dieser Projekte verfassen die Studierenden Dokumentationen und Berichte, die in der Regel nicht nur von Fachdozierenden, sondern auch von Dozierenden für Kommunikation eines gesonderten Instituts für Geistes- und Sozialwissenschaften betreut werden. Zudem müssen alle Studierenden verpflichtend in den ersten Semestern ein Modul zur „Schreibpraxis“ absolvieren, in dem die Grundlagen des akademischen und technischen Schreibens gelehrt werden. Auf BA-Stufe an einer Fachhochschule ist dabei nicht das Ziel, dass Studierende umfassende theoretische Reflexionen anstellen oder den Forschungsstand aufrollen. Vielmehr sollen sie für primär praxisbezogene Fragestellungen in erster Linie bestehende Konzepte und Modelle eines Fachdiskurses aufnehmen und für ihre eigenen Arbeiten nutzen können. Dabei wird auch erwartet, dass sie an den aktuellen Wissensstand des Fachdiskurses anknüpfen. Neben der Beherrschung des Referenzierens und Zitierens stoßen die Studierenden auf Herausforderungen, die einerseits mit professioneller, also gezielter Recherche und andererseits mit der qualitativen Bewertung und Einbindung von Quellen zu tun haben.

### Exemplarische Probleme in studentischen Berichten

Die Herausforderungen der Schreibdidaktik sollen an Beispielen studentischer Berichte aufgezeigt werden. Aus dem Unterricht im Modul „Schreibpraxis“ wissen die Studierenden, dass zu einem Fachbericht auch die fachspezifische Recherche gehört, um die Aufgabe überhaupt lösen zu können. Doch zwischen Grundlagenunterricht und Umsetzung in der Projektarbeit liegt oftmals eine Kluft. In einem Drittsemesterprojekt im Studiengang Elektro- und Informationstechnik mussten die Studierenden beispielsweise eine elektronische Waage entwickeln, die nicht nur das Gewicht erfasst und die Messung an eine Webseite leitet, sondern z. B. auch die Stückzahl des Wägeguts. Bei zwei exemplarischen Berichten fällt auf, dass im Kapitel „Grundlagen“, in dem das für die Konzeptionierung nötige Fachwissen erörtert werden soll, keine einzige Quelle referenziert ist. Wurden die Quellen einfach vergessen? Nicht ganz! Es war den Studierenden offensichtlich bekannt, dass in diesem Kapitel Grundkenntnisse in Bezug zur Aufgabe erwartet werden. So sind in einem Fall die für das Wägesystem relevanten Komponenten oder Verfahren (Kapazitiv, Hallsensor, Induktiv etc.) und im anderen das zugrunde liegende Messverfahren (Regeltechnik oder Wegmesssystem) genannt und kurz beschrieben. Diese Informationen stammen aus dem Unterricht und stehen ohne Quellenangaben und ohne expliziten Bezug zur Teil- oder Gesamtaufgabe. So erhalten die Leser\*innen den Eindruck, dass allgemeines Fachwissen unvermittelt und nicht zielführend zusammengetragen wurde; die Informationsquellen werden nicht genannt und nicht eingebettet.

Weiter fällt auf, dass in beiden Berichten weder die konkreten Problemstellungen noch spezifische Anforderungen der Anwendung genannt sind. Somit bleiben die genannten Kenntnisse losgelöst von der Aufgabe. Eine klare Vorstellung der Problemstellung und

Aufgabe wären indes zentral, um erstens gezielt zu recherchieren (Welche Informationen sind nötig?) und zweitens die Relevanz der Rechercheergebnisse in Bezug zur Aufgabe zu setzen.

Ein zweites Beispiel zeigt eine weitere Problemlage, die über eine Anbindung der Information an die Praxis hinausgeht: Studierende im fünften Semester aus dem Studiengang Data Science haben in einem Projekt die Möglichkeiten einer eigenen Suchmaschine auf der internen Informations- und Austauschplattform „Spaces“ evaluiert und dabei in den Grundlagen ihres Berichts den aktuellen Forschungsstand bezüglich des genannten *Information Retrievals* aufgearbeitet. Um diesen Begriff in der Einleitung zu definieren, verweisen sie auf den Eintrag in der *Encyclopedia Britannica* und notieren im Quellenverzeichnis als Autor „Britannica, E.“. Die Studierenden hinterfragen also die Notation der automatisierten Quellenverwaltung nicht; zudem ist der Artikel im Standardlexikon inhaltlich zu allgemein für den sehr spezifischen Fachkontext ihrer Arbeit. Beides zeigt, dass die Studierenden die *Encyclopedia Britannica* vermutlich nicht kannten und nicht einschätzen konnten, welcher Status den recherchierten Informationen eigentlich zukommt. Hier tritt also ein mangelndes Bewusstsein für den Kontext von Rechercheergebnissen zutage.

Nachfolgend werden drei didaktische Lehrformen vorgestellt, die wir an der Hochschule für Technik einsetzen, um die Informationsqualität der studentischen Fachberichte zu steigern bzw. eine engere Anbindung der recherchierten Informationen an die fachlichen Inhalte sowie ein erhöhtes Bewusstsein für die Einordnung von Informationen zu erreichen.

### Lehrform 1: Modul „Schreibpraxis“

Das obligatorische Modul „Schreibpraxis“ soll allgemein die schriftliche Kompetenz der Studierenden erhöhen und eine Einführung in das akademische Arbeiten und technische Schreiben bieten. Die Studierenden lernen u. a. das formal-korrekte und sinnhafte Nachweisen von Quellen sowie den Schreibprozess (Karras 2017: 11–14) kennen und durchlaufen diesen von der Planung über die Recherche, das Ausformulieren und Redigieren bis zur Abgabe eines Textes. Der akademische Schreibprozess wird im Coaching in angewandten Projekten in den nächsten Semestern vertieft und trainiert (dritte didaktische Lehrform, siehe unten).

Ermöglichen bereits die erworbenen Schreibstrategien selbstwirksames Lernen (Senn 2018: 218 ff.), kann die Schreibmotivation erfahrungsgemäß weiter erhöht werden, wenn Studierende erstens selbstständig eine spezifische Fragestellung innerhalb eines größeren Gebiets aussuchen können und wenn zweitens die Aufgabenstellung innerhalb eines realitätsnahen Settings konzipiert ist (Karras 2017: 254).

Als Arbeitsauftrag erhielten Studierende, mehrheitlich im zweiten Semester aus unterschiedlichen Studiengängen, beispielsweise die Aufgabe, sich ins Überthema Smart City einzuarbeiten und für den Gemeinderat einer kleineren Schweizer Stadt das Potenzial von

Digitalisierungsprojekten zu evaluieren. Sie sollten selbstständig eine konkrete, sinnvoll eingegrenzte Fragestellung entwickeln und dabei Chancen und Risiken eines selbst gewählten Bereichs aufzeigen. Die abgegebenen Empfehlungen für die Gemeinde reichten von einer Digitalisierung der Straßenbeleuchtung über Smart Governance-Projekte, smarte Energieversorgung, Mobilität bis hin zu Fragen der sozialen Integration durch Vernetzung. Es zeigte sich erstens, dass der konkrete Situations- und Adressatenbezug den Studierenden half, eine sinnvolle Struktur für ihren Text zu entwickeln. Zweitens führt dieses „immer-sive“ – also in realitätsnahe Settings eingebundene – Format auch dazu, Herausforderungen bezüglich Informationskompetenz zu meistern. Denn oft drohen die Recherchen zu oberflächlich zu sein (bzw. sich auf simple Google-Suchen zu beschränken). Doch versetzt in die virtuelle Expertenfunktion sehen sich Studierende verstärkt motiviert, über Bibliothekskataloge und einschlägige Datenbanken nach Fachliteratur und Forschungsartikeln zu suchen, die mit ihren Fragestellungen in Beziehung stehen. Ferner animiert die Rolle als Expertin/Experte Studierende zu einem sinnhafteren Einbezug von Fremdinformationen in die eigene Argumentation. Unterstützt werden sie dabei von einer digitalen *Plattform Informationskompetenz*, die von Dozierenden und IT-Fachpersonen der Hochschule für Technik FHNW entwickelt wurde (<https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ht/institute/forschungsprojekte/plattform-informationskompetenz>).

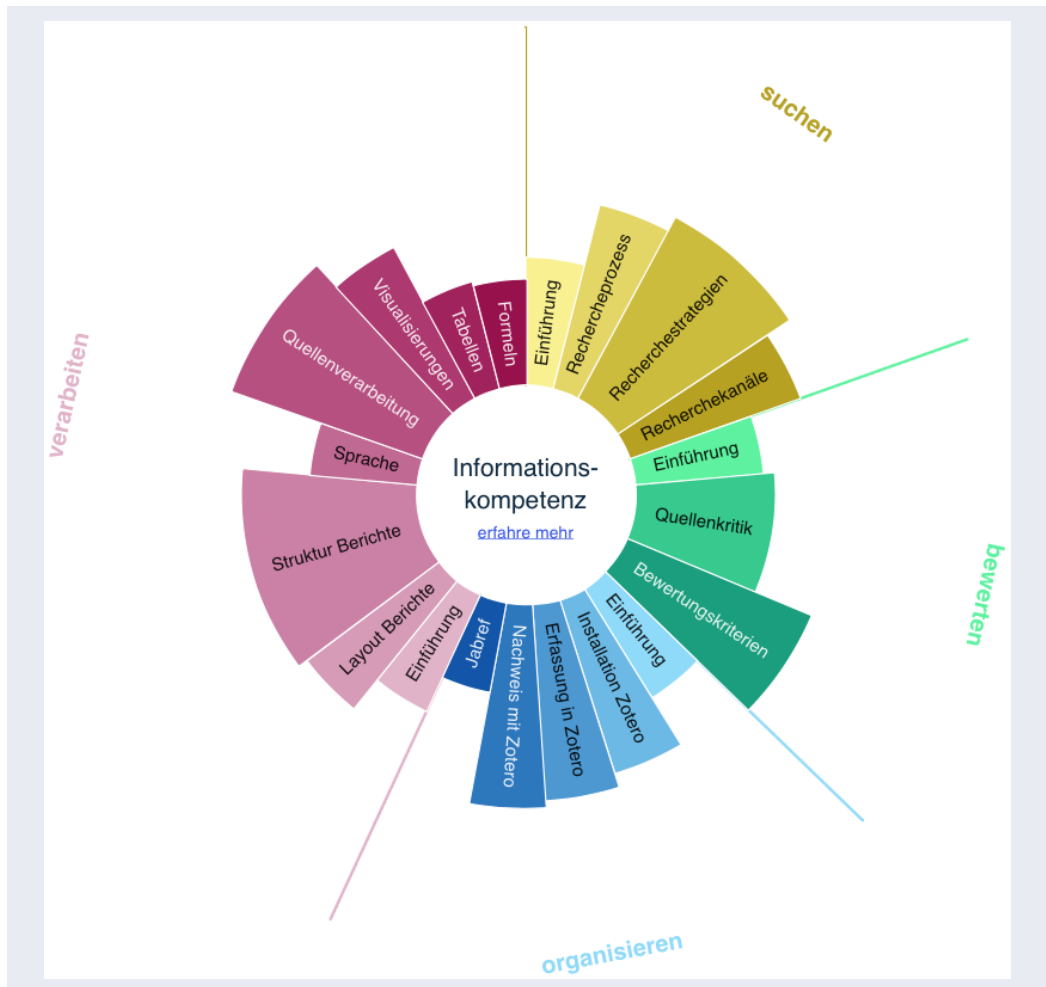
## Lehrform 2: Plattform Informationskompetenz

Die schreibdidaktische Forschung bestätigt, dass das Thema Informationskompetenz in den Schreibwissenschaften und in Schreibkompetenzmodellen bisher oftmals nicht vorkommt; meistens wird es als isolierte Vermittlungsaufgabe von Bibliotheken dargestellt oder wahrgenommen (Hokschi et al. 2020: 47; Rotzal/Schuh 2019: 202). Wie Rotzal und Schuh schreiben, ist es deshalb bei Studierenden oftmals üblich, „Recherche, Informationsbewertung und Nachweise ebenfalls getrennt von ‚eigentlichen‘ fachwissenschaftlichen Kompetenzen wahrzunehmen“ (2019: 202). Vor diesem Hintergrund und angesichts der gesellschaftspolitischen Herausforderungen von wachsender Desinformation und von Fake News wuchs unter den Schreibcoachs der Hochschule – auch im Kontext von Digitalisierungsbestrebungen – das Bedürfnis, ein attraktives digitales Tool zur Hand zu haben, um den Umgang mit (Fach-)Informationen zu professionalisieren und Informationskompetenz explizit in den akademischen Schreibprozess und ins Hochschulcurriculum zu integrieren.

Die *Plattform Informationskompetenz* liefert hochschulspezifische Lerninhalte zu den farblich gegliederten Bereichen Recherche, Quellenbewertung, Quellenverwaltung und Quellenverarbeitung (Abb. 1). Sie kann in verschiedenen didaktischen Settings (klassischer Unterricht, hybrid, remote und asynchrone Formate) sowie im Selbststudium genutzt werden.

**Abbildung 1**

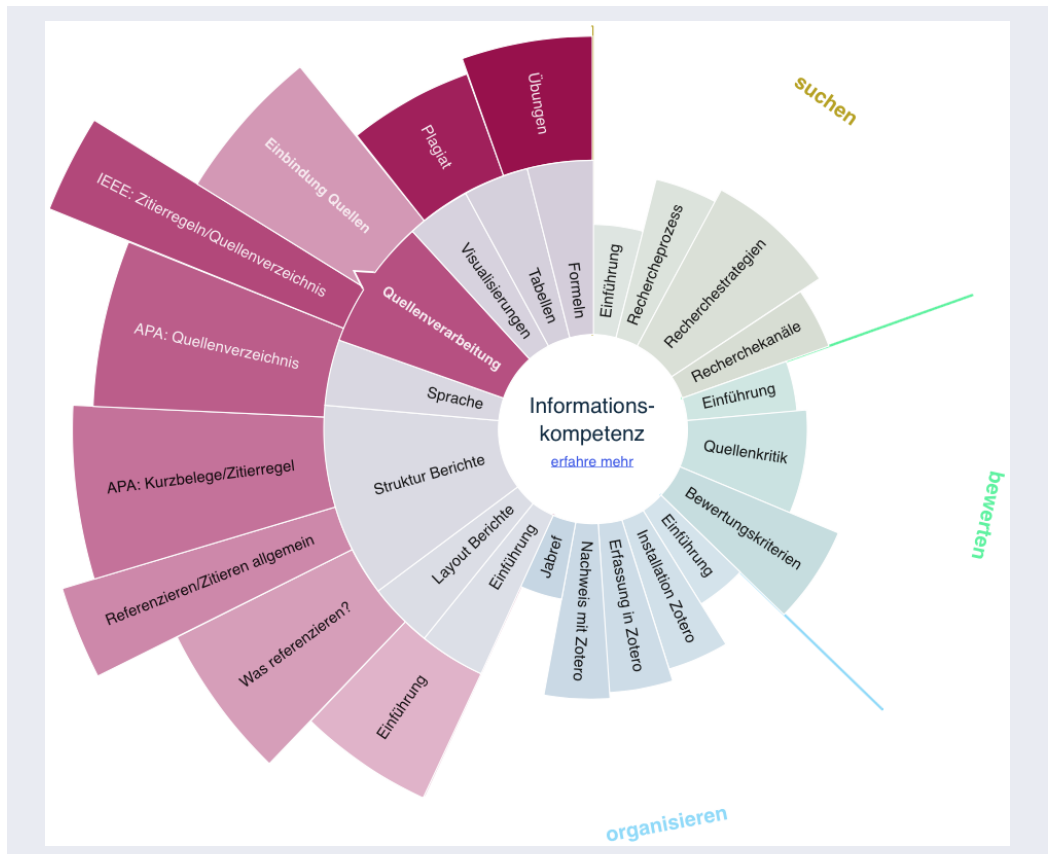
Sunburst – Ausschnitt aus Einstiegsseite *Plattform Informationskompetenz* der Hochschule für Technik FHNW



Die Plattform stellt nicht nur die relevanten Kenntnisse zum Verfassen technischer Dokumentationen zur Verfügung, sondern interagiert „dialogisch“ mit den Nutzer\*innen. Zum didaktischen Konzept gehört, dass die Nutzer\*innen zuerst überlegen müssen, was sie genau brauchen: Wollen sie sich das Thema von Grund auf aneignen (dann bearbeiten sie die Themen im Uhrzeigersinn)? Oder suchen sie spezifische Informationen – z. B. zum Nachweisen von Quellen nach dem APA-Zitierstil? Dann klicken sie gleich den entsprechenden Reiter unter „Informationen verarbeiten“ an (Abb. 2).

## Abbildung 2

Sunburst – Layer 2, Hoover „Quellenverarbeitung“ der Plattform Informationskompetenz der Hochschule für Technik FHNW



Auf den Seiten selbst sind die einzelnen Themen klar gegliedert und orientieren sich an den Fragen und Bedürfnissen der Studierenden (Abb. 3). Dabei sind die Plattforminhalte smart verlinkt und die Navigation ist redundant – gemäß Vorabklärungen mit Studierenden der oberen Semester, die schnell auf spezifische Inhalte zugreifen und zwischen den Themen springen wollen, ist dies essenziell.

## Abbildung 3

Struktur Unterseite „APA: Quellenverzeichnis“ der Plattform Informationskompetenz der Hochschule für Technik FHNW

**Informationen verarbeiten**

- Einführung
- Layout Berichte
- Struktur Berichte
- Sprache
- Quellenverarbeitung**
- Einführung
- Was referenzieren?
- Referenzieren/Zitieren allgemein
- APA: Kurzbelege/Zitierregel
- APA: Quellenverzeichnis**
- IEEE: Zitiergehen/Quellenverzeichnis
- Einbindung Quellen
- Plagiat
- Übungen
- Visualisierungen

**APA: Quellenverzeichnis** ☆ Favorit

Am Ende der Arbeit führst du die im Text mit Kurzbelegen referenzierten Quellen als systematisch gestaltete und alphabetisch geordnete Vollbelege im Quellenverzeichnis auf. Dabei entsprechen sich Kurzbeleg im Text und Vollbeleg im Quellenverzeichnis eindeutig!

Die Darstellung der Quellen im Quellenverzeichnis erfolgt **gemäß Quellentyp**. Diese **vier Elemente** verlangt jeder Quellentyp und müssen **immer** angegeben werden:

AutorIn/Urheber	Erscheinungsjahr	Titel	Fundort
-----------------	------------------	-------	---------

Nachfolgend ist dies **exemplarisch** aufgezeigt am Quellentyp **«Buch»** bzw. «Monographie». (reproduziert auf Deutsch nach <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-guide.pdf>)

**Beispiele:**

Fischer, R. (2016). *Elektrotechnik für Maschinenbauer: sowie für Studierende der Versorgungstechnik, des Wirtschaftsingenieurwesens und anderer technischer Fachbereiche* (15., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Vieweg.

Hering, H. (2019). *Technische Berichte: Verständlich gliedern, gut gestalten, überzeugend vortragen* (8. Aufl.). Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23484-3>

Süß-Strohmeier, W. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Informationskompetenz* (2., überarbeitete Auflage). De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/viewbook/product/448267?onlyResultQuery=9783110403299&key=fpfVE>

**Struktur des Buchtitels:**

- Nachname, Vorname mit Initialen und Punkt, Leerzeichen zwischen Initialen, Name zusätzlicher Autoren, letzter Autor mit & ergänzt, Ordnung der Autorenschaft gemäss Quelle.
- Erscheinungsjahr entspricht dem Copyright, in Klammern und abschließen mit Punkt.
- Titel des Buchs und Untertitel kurz, Punkt zwischen dem Teiltitel, Buch mit **Auflage** oder **Bandnummer** (dann Lage der die in Klammern nach dem Teiltitel, aber vor dem Punkt. Wenn Buch mit Auflage und Bandnummer, Lage zuerst die Auflage, dann die Bandnummer etc., allgemein mit Komma, dann weitere Angaben).
- Verlag, DOI oder URL

**Beispiel:** Autor, A. A., & Autorin, B. B. (Erscheinungsjahr) Buchtitel (Auflage), Verlag, DOI oder URL

**Verlag:** Verlagsname, ohne Verlag, gefolgt von einem Punkt. Bei mehreren Verlagen: interne die mit 301 Punkt ab.

**DOI oder URL:** Handelt es sich um ein E-Book und ist eine DOI verfügbar, ergänze diese. Falls keine DOI, aber eine URL, ergänze die URL. Ist die URL nicht von Forschungsdatenbanken stammen, füge eine URL, anderen Webseiten ein. Nach der DOI/URL, folgt E-Book Punkt.

Die Erklärungen sind angereichert mit konkreten, aus Projekten stammenden Beispielen sowie mit Übungen, Quizzes und Checklisten, die selbstständig genutzt oder im Unterricht eingesetzt werden können. Die Plattform bietet den Studierenden also u. a. die Möglichkeit, sich jederzeit und systematisch mit der Frage nach der Relevanz und Qualität ihrer Quellen – dabei auch Formeln und Visualisierungen, was in MINT-Fächern besonders wichtig ist – sowie deren formaler und inhaltlicher Einbindung in die Argumentation des Textes zu befassen.

Die Plattform ist seit dem Frühlingssemester 2021 im Einsatz und wird – u. a. anhand von Feedbacks der Nutzer\*innen – laufend erweitert und optimiert. Gemäß Rückmeldungen der Schreibcoachs (systematische Studien wurden bisher nicht durchgeführt) können wir bereits heute beobachten, dass viele Studierende nun relevantere Quellen nutzen, Fremdinformationen sinnvoller in ihre Argumentation einbinden sowie vermehrt beachten, aus welchem Kontext gefundene Quellen eigentlich stammen. Insgesamt kommt es so seltener zu dem in vielen studentischen Arbeiten auftauchenden Problem, dass Zitate oder Paraphrasen „nur dazu dienen, den Text zu verlängern, aber keinen inhaltlichen Mehrwert haben“ (Rotzal/Schuh 2019: 199) oder Visualisierungen und Formeln unkommentiert in Fachberichte eingefügt werden. Gemäß Feedback der Studierenden werden insbesondere die praxisorientierten Ausführungen und Übungen zum Einbinden von For-

meln und Visualisierungen sehr geschätzt. Wir konnten beispielsweise auch feststellen, dass Studierende im zweiten Semester beim Verfassen einer kurzen Stellungnahme zur Digitalisierung der kommunalen Stromversorgung aktuelle Forschungsliteratur zum Thema Smart Grid selbstständig recherchieren und auf sinnvolle Weise in ihre Textargumentation einbinden konnten. Sie unterschieden dabei oftmals etwa zwischen rein journalistischen Quellen und technisch/akademischen Fachtexten – eine Unterscheidung, die vielen Studierenden gerade in den ersten Semestern schwerfällt.

### Lehrform 3: Coaching in angewandten Projekten

Neben dem Grundlagenunterricht und der beschriebenen digitalen Plattform, die zum Selbststudium eingesetzt werden kann, eignen sich Studierende an der Hochschule für Technik FHNW ihre Schreibkompetenzen vor allem in angewandten Projekten an. Der dort angebotene Schreibunterricht ist als individuelles Coaching angelegt. Ein Coaching ist allgemein „intensiv und längerfristig“ (Wetschanow/Fleischhacker 2020: 156) und unterscheidet sich dadurch von der herkömmlichen Schreibberatung, es dauert mindestens ein Semester. Dabei kann Schreibcoaching mit Wetschanow und Fleischhacker „als eine spezifische Form der Prozessberatung von Schreibenden“ (2020: 156) verstanden werden, die diese befähigen soll, autonom zu agieren und so auch zunehmend selbstständig mit Informationen und Wissen umzugehen. Die Studierenden werden bei uns denn auch in den individuellen Coachingsessions motiviert, ihr bisher erworbenes Wissen zum Schreibprozess und zur Informationskompetenz in ihre aktuellen Schreibprojekte zu transferieren. Dabei unterstützen wir sie in einer ersten Phase auszugsweise auch mit konkreten schriftlichen oder mündlichen Feedbacks, um die Anforderungen zu verdeutlichen und die studentische Schreibkompetenz weiter selbstwirksam zu professionalisieren, wie das folgende Beispiel aus dem bereits erwähnten Projekt im Studiengang Elektro- und Informationstechnik zeigt.

Beim Vorlegen des Texts zur Rückmeldung war der Einstieg in die Grundlagen nicht nur rudimentär, sondern kündigte auch nicht an, welche Inhalte zu welchem Zweck nachfolgend zur Sprache kommen würden. Die Dozentin schlug vor, mehr Leseführung einzubauen, den Text klarer zu strukturieren sowie die theoretischen Kenntnisse mit den Teilaufgaben zu verbinden. Nach der Überarbeitung war der Text gemäß den zwei Messverfahren „elektromagnetische Kraftkompensation“ und dem „Dehnmessverfahren“ gegliedert. Außerdem waren die eingefügten Schemata danach explizit mit dem Text sinnstiftend verknüpft und die Referenzen korrekt eingefügt. Rudolf von Rohr und Wiederkehr (2020) haben dieses Feedbacksetting am Beispiel der Textsorte Management Summary skizziert, wie es an der Hochschule für Technik der FHNW in einigen Studiengängen bereits seit einigen Jahren erfolgreich implementiert ist. Um zukünftig die Informationskompetenz weiter zu steigern, bietet sich an, im Coaching auch systematisch auf gelungene studentische Textbei-

spiele auf der Plattform hinzuweisen und so für die Teilnehmenden den Anreiz zu erhöhen, die Informationsqualität ihrer Texte zu optimieren.

## Schluss

Durch klassischen Grundlagenunterricht (der vermehrt in „immersiven“ Formaten stattfindet), eine digitale und in Teilen interaktive Plattform zum selbstständigen Erlernen der Formalia und zum Einüben der Informationskompetenz sowie durch ein pragmatisches Coaching in den angewandten Projekten können Studierende für die Anforderungen des Schreibprozesses und die Arbeit mit Quellen sensibilisiert werden.

Die Förderung von Informationskompetenz an einer Technischen Hochschule bleibt aber herausfordernd. Denn die Grundprobleme wie eine oberflächliche Recherche in oftmals wenig relevanten oder qualitativ fragwürdigen Informationsquellen, die mangelnde Anbindung der Rechercheergebnisse an die Praxis oder eine fehlende oder rudimentäre Einordnung von Informationen spiegeln schulische und letztendlich gesamtgesellschaftliche Tendenzen, denen im Rahmen der Tertiärausbildung in Bachelorstudiengängen nur ansatzweise entgegengewirkt werden kann. Wir schlagen vor, dass Informationskompetenz vermehrt als integrierter Bestandteil des Schreibprozesses gesehen und im Hochschulcurriculum verankert wird. Dies bedeutet, dass während des ganzen Studiums das Bewusstsein für einen souveränen und kritischen Umgang mit Quellen gefördert und gefordert wird und dass die professionelle Arbeit mit Quellen einen festen Bestandteil des Schreibunterrichts auch in technischen Disziplinen bildet.

## Literaturverzeichnis

- Hering, Heike (2019): *Technische Berichte. Verständlich gliedern, gut gestalten, überzeugend vortragen*. 8. Auflage. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Hoksch, Dennis/Holste, Alexander/Kaib, Alexander/Pohle, Stefanie/Stratmann, Angelika (2020): Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik. Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. II. Nr. 2. 43–50.
- Karras, Simone (2017): *Wie schreiben Ingenieure im Beruf? Ein arbeitsplatzbezogenes Kommunikationsprofil*. Münster/New York: Waxmann.
- Rotzal, Tina/Schuh, Dominik (2019): Gute Texte brauchen gute Nachweise – Studierende auf dem Weg zu Informationsqualität und akademischer Integrität begleiten und beraten. In: Sühl-Strohmer, Wilfried/Tschander, Ladina (Hrsg.): *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur. 190–204.

- Rudolf von Rohr, Marie-Thérèse/Wiederkehr, Ruth (2020): Technical Writing as Part of Project Management for Engineers: Using a Writing-process Approach to Teach Disciplinary Writing Requirements. In: *Journal of Academic Writing* Vol. 10. No. 1. 136–145.
- Senn, Werner (2018): *Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wetschanow, Karin/Fleischhacker, Melanie (2020): Coaching mit Schreiben oder Schreiben mit Coaching? – Zum Start des Themenschwerpunktes „Interventionen im Schreibcoaching“. In: *Coaching. Theorie & Praxis*. Jg. 6. Nr. 1. 150–161.

## Autor\*innen

Caspar Battegay, PD Dr. phil. I., studierte Deutsche Philologie, Philosophie und Jüdische Studien und war wissenschaftlicher Mitarbeiter in Heidelberg, Basel und Lausanne. Forschungsschwerpunkt moderne deutsch-jüdische Literatur- und Kulturgeschichte. Seit 2018 Dozent für Kultur und Kommunikation an der Hochschule für Technik der FH Nordwestschweiz.

Roswitha Dubach, Dr. phil. I., studierte Geschichte, Deutsche Literatur- und Sprachwissenschaften, Dissertation in Psychiatriegeschichte. Seit 2010 Dozentin für Kultur und Kommunikation an der Hochschule für Technik der FH Nordwestschweiz, Projektleiterin der digitalen *Plattform Informationskompetenz*.

Anita Gertiser, Dr. phil. I., studierte Germanistik, Filmwissenschaft und Englische Literatur, Dissertation zum Aufklärungsfilm zur Bekämpfung von Geschlechtskrankheiten in den 1920er-Jahren. Forschungsschwerpunkt Schul- und Lehrfilm. Seit 2007 Dozentin für Kultur und Kommunikation an der Hochschule für Technik der FH Nordwestschweiz, Projektmitarbeiterin der digitalen *Plattform Informationskompetenz*.

# Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium

*Nora Hoffmann*

## Abstract

Das Auswerten wissenschaftlicher Texte im Studium bringt neue Anforderungen mit sich, zu deren Bewältigung Studierende der Förderung insbesondere in der Fachlehre bedürfen. Der Beitrag stellt eine auf Basis vorhandener Modelle entwickelte Heuristik zur systematischen Leseförderung im Studium vor, die zum Einsatz in hochschuldidaktischen Kontexten gedacht ist. Sie verdeutlicht die Komplexität akademischen Lesens sowie die Relevanz von Leseförderung im Hochschulkontext und stellt dar, in welchen Bereichen einzelne lese-didaktische Maßnahmen greifen und wie sie miteinander verzahnt werden können. Hierfür schlüsselt sie die Bereiche Subjektebene (Einstellungen, Handlungen/kognitive Prozesse, Wissen) und Kontextebene (Sozialer Kontext, Text) auf und berücksichtigt den Einfluss der Fachgemeinschaft.

## Zielsetzung der Heuristik

Lesen spielt in der Hochschullehre zwar in der Praxis in vielen Fächern eine zentrale Rolle, wird jedoch eher selten ausführlich thematisiert und gezielt gefördert. In der Folge bemängeln Fachlehrende vielfach die (noch) unzureichende Fähigkeit Studierender zum ad-äquaten Umgang mit wissenschaftlichen Texten (Hoffmann/Seipp 2015: 6): Sie tun sich teils schwer damit, Inhalte und Textstrukturen zu verstehen, den Stellenwert von Aussagen einzuordnen und eine kritische Haltung zu entwickeln (Kruse 2014: 12; Schulte 2006; Werder 1994: 22). Studienanfänger\*innen ist jedoch meist weder bewusst, dass bislang passende Vorgehensweisen wie einmaliges lineares Lesen nicht mehr greifen (Hoffmann/Seipp 2015: 5), noch erfassen sie die Bedeutung des Lesens als Zugang zum Wissenschaftsdiskurs: „Das [Studium] besteht ja fast nur aus Lesen. [...] Das ist das täglich Brot eigentlich“ (Krey 2020: 39). Ohne dieses Bewusstsein jedoch haben Studierende keinen Anlass, ihre Lesefähigkeit zu hinterfragen und gezielt für ein erfolgreiches Studium weiterzuentwickeln.

Um studentische Lesekompetenz nachhaltig zu verbessern, bedarf es daher einer systematischen Leseförderung im Studium. Sie sollte neben kognitiven Ansätzen wie Lese-strategievermittlung (Philipp 2015: 01–170) auch Lesemotivation und das Leseselbstkonzept adressieren (Rosebrock/Nix 2014), da diese Leseverhalten und -leistung und damit die Lesekompetenzentwicklung stark beeinflussen (Goy/Valtin/Hußmann 2017: 143–147;

Möller/Schiefele 2004). Da Lesen im Studium fachspezifisch geprägt ist, liegt die Hauptverantwortung für diese Förderung bei Fachlehrenden, die hierfür zu sensibilisieren und didaktisch fortzubilden sind. Der vorliegende Beitrag stellt zu diesem Zweck eine Heuristik zum hochschuldidaktischen Einsatz vor, die 1. die Komplexität akademischen Lesens und den Förderbedarf Studierender aufzeigt, um die Bereitschaft Lehrender zu Leseförderung zu erhöhen, und 2. darstellt, welche lesedidaktischen Ansätze auf welchen Ebenen wirken.

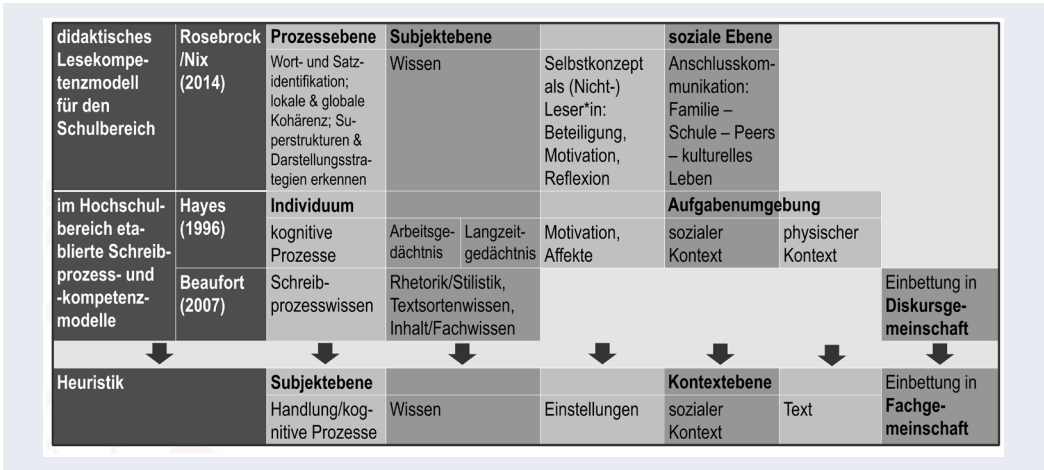
Ziel dieses Beitrags ist, Schreib- und Hochschuldidaktiker\*innen dazu einladen, die Heuristik in der Arbeit mit Fachlehrenden zu nutzen und durch Erprobung weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden zunächst die Herleitung der Heuristik und ihr Aufbau erläutert, bevor einzelne Elemente und didaktische Maßnahmen im Detail dargestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

## Herleitung und Aufbau der Heuristik

Die Heuristik erhebt explizit nicht den Anspruch, ein neues, wissenschaftlich belastbares Modell akademischer Lesekompetenz aufzustellen, sondern speist sich ebenso aus Erfahrungswissen aus der Arbeit mit Studierenden und Dozierenden wie aus empirischen Befunden und den in Abb.1 dargestellten theoretischen Modellen. Zentrale Grundlage ist das Mehrebenenmodell der schulischen Leseförderung von Rosebrock/Nix (2014), das verschiedene lesedidaktische Ansätze vereint. Es unterteilt Lesekompetenz in drei unverbunden nebeneinander angeordnete Ebenen, denen es jeweils didaktische Ansätze zuordnet: 1. die Prozessebene mit hierarchieniedrigen und -hohen Leseprozessen, 2. die Subjektebene mit u. a. Wissen, Motivation und Selbstkonzept als (Nicht-)Leser\*in und 3. die soziale Ebene mit Anschlusskommunikation. Um ergänzend zu diesem Modell die Bezüge zwischen den Ebenen ebenso wie Spezifika des wissenschaftlichen Lesens zu berücksichtigen, speist sich die Heuristik zudem aus im Hochschulbereich etablierten Schreibprozess- und -kompetenzmodellen, da Besonderheiten akademischer Texte gleichermaßen beim Verfassen wie beim Rezipieren zum Tragen kommen (Graham/Harris 2017). Von Hayes (1996) wird die Darstellung der Wechselwirkungen zwischen Ebenen und Elementen übernommen (z. B. der Einfluss von Wissen im Langzeitgedächtnis auf kognitive Prozesse im Arbeitsgedächtnis). Zudem folgt die Heuristik seiner Aufteilung in zwei übergeordnete Ebenen, Individuum und Aufgabenumgebung, denen die anderen Ebenen untergeordnet sind. Eingang in die Heuristik findet ebenso seine Unterteilung der Aufgabenumgebung (in der Heuristik: Kontextebene) in sozialen und physischen Kontext (= Text), sodass der Text als didaktische Stellschraube hinzutritt. Ergänzend zu Hayes' kognitionspsychologischem Modell wird mit Beaufort (2007) die Perspektive der Lesesozialisation hinzugezogen, wobei die von ihr herausgestellte Prägung aller Kompetenzbereiche durch die Diskursgemeinschaft in der Heuristik zur Ebene der Fachgemeinschaft wird.

Abbildung 1

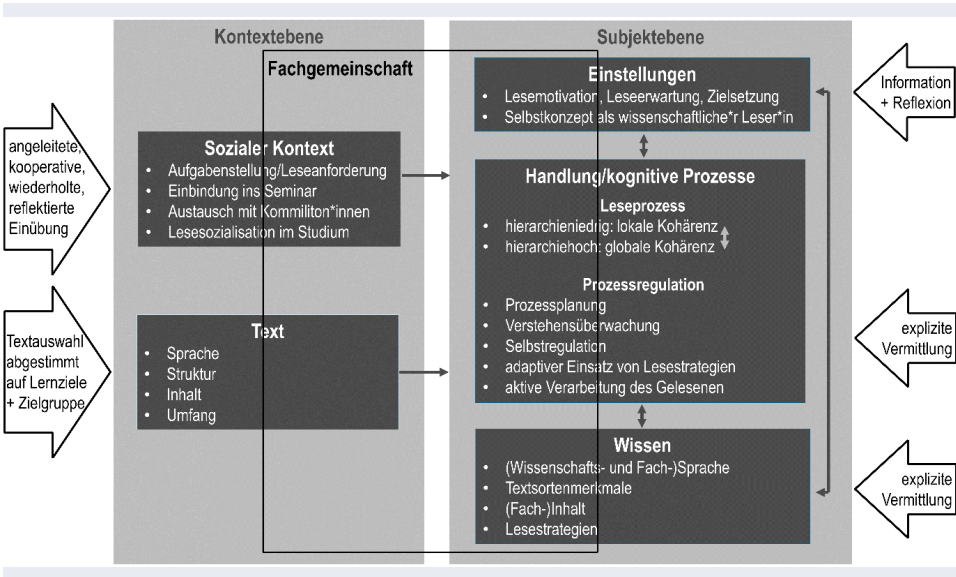
Zugrunde liegende Modelle



Die Heuristik ist wie folgt aufgebaut (Abb. 2): Die Subjektebene umfasst die drei in Wechselwirkung stehenden Bestandteile Einstellungen, Handlungen bzw. kognitive Prozesse und Wissen. Auf die Subjektebene wirkt die Kontextebene ein, die den sozialen Kontext und den Text beinhaltet. Anteilig überlagert werden Subjekt- und Kontextebene von der Fachgemeinschaft, da alle Bestandteile fachübergreifende sowie -spezifische Anteile aufweisen. Die einzelnen Elemente werden im Folgenden mit ihren Herausforderungen für

Abbildung 2

Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium



Studierende beschrieben und es werden jeweils ansetzbare didaktische Maßnahmen erläutert, die im äußeren Rand der Abbildung als Pfeile dargestellt sind.

## Subjektebene

### Beschreibung

In der Mitte der Subjektebene stehen beim Lesen ablaufende **Handlungen und kognitive Prozesse**, auf welche viele didaktische Maßnahmen letztlich abzielen. Erstens ist hier der **Leseprozess** verortet (Kruse 2014: 32), bei dem zum einen bottom-up hierarchieniedrige Prozesse ablaufen, sodass während des Lesens schrittweise die Textbedeutung erschlossen wird. Dies geschieht durch Wort- und Satzerkennung und das Herstellen lokaler Kohärenz zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen, die etwa durch sprachliche Mittel wie Konnektoren oder Pronomina signalisiert werden. Zugleich verlaufen top-down hierarchiehohe Prozesse, bei denen im Rückgriff auf vorhandenes Vorwissen Vermutungen zum Textaufbau getroffen werden. Globale Kohärenz wird durch das Aufdecken rhetorischer Strategien und Superstrukturen erschlossen.

Studienanfänger\*innen stellt dieser Leseprozess vor Herausforderungen: Zwar laufen viele hierarchieniedrige Prozesse, wie Worterkennung und Kohärenzbildung im Bereich der Schriftsprache, bei ihnen automatisiert ab. Besonderheiten der wissenschaftlichen Sprache, wie Fachsprache, alltägliche Wissenschaftssprache und spezielle Arten der Satzverknüpfung (Ehlich 1999; Brommer 2018), sind ihnen jedoch nicht geläufig. Gravierender noch sind fehlende Voraussetzungen für hierarchiehohe Prozesse: Weder sind fachübergreifende wissenschaftstypische Praktiken wie Argumentationsmuster oder Textstrukturen bekannt<sup>1</sup> noch fachspezifische wie etwa Wissen um den Aufbau einer Quellenkritik in der Geschichte oder um Unterschiede zwischen einer Hausarbeit in der Literaturwissenschaft und der Linguistik.

Neben dem Leseprozess selbst zählt dessen bewusste Steuerung, die **Prozessregulation**, zu den Handlungen/kognitiven Prozessen. Sie umfasst die zeitliche und methodische Planung, Verstehensüberwachung und Selbstregulation (Philipp 2013: 13). Wird Lesenden durch Verstehensüberwachung eine Verständnisschwierigkeit bewusst, kann Selbstregulation darin bestehen, gezielt weiterzulesen, um die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen, sich die Passage genauer anzusehen, im Text zurückzugehen, Information aus einer anderen Quelle heranzuziehen oder eine Pause einzulegen. Auch der adaptive Einsatz von Lesestrategien je nach Textsorte und Leseziel fällt in diese Kategorie. Letztlich zählen alle Formen der Auswertung und aktiven Verarbeitung des Gelesenen hierunter, d. h. das Bewerten, das Integrieren in das Vorwissen bzw. die eigene Argumentation, das Reflektieren und Fortführen rezipierter Gedanken, Positionen und Argumente. All diese

---

<sup>1</sup> Hierzu zählen z. B. das Begründen der eigenen Forschung nach dem C.A.R.S.-Modell (Swales 1990), Funktionen von Forschungsverweisen innerhalb der eigenen Argumentation nach BEAM (Bizup 2009) oder der in MINT-Fächern typische Textaufbau nach dem IMRAD-Schema.

Tätigkeiten sind Besonderheiten des akademischen Lesens, die Studierende sich neu aneignen müssen.

Für den Ablauf der dargestellten Handlungen/kognitiven Prozesse ist **Wissen** als zweiter Bestandteil der Subjektebene nötig. Je mehr Wissen zu Wissenschafts- und Fachsprache, fachübergreifenden und -spezifischen Textsortenmerkmalen, konkreten Fachinhalten und Fachkontext sowie Lesestrategien vorhanden und zur kognitiven Entlastung abrufbar ist, desto automatisierter können der Leseprozess und seine Regulation verlaufen. Umgekehrt erweitert sich dieses Wissen im Studienverlauf durch wiederholte Lesevorgänge und zunehmende Leseerfahrung. Bei Studienanfänger\*innen jedoch ist für alle Unterbereiche kaum von Vorwissen auszugehen. Während in der Schulzeit solches Wissen zu Texten gezielt vermittelt wurde, wird dies im Fachstudium kaum explizit thematisiert, sondern vielfach implizit vorausgesetzt bzw. angenommen, dass Studierende es eigenständig erarbeiten.

Damit Studierende bereit sind, sich benötigtes Wissen anzueignen und komplexe Lesehandlungen auszuführen, sind als dritter Bestandteil der Subjektebene adäquate **Einstellungen** unabdingbar: Zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Lesevorgang sind Lesemotivation, -erwartung und Zielsetzung, welche Planung und Aufmerksamkeitssteuerung im Lesevorgang ermöglichen, sowie ein Selbstkonzept als wissenschaftliche\*r Leser\*in (Philipp 2013). Lesemotivation ist „nicht etwas Homogenes. Sie bezieht sich sowohl auf Anreize der Tätigkeit oder des Gegenstands [...] als auch auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und längerfristige Ziele“ (Philipp 2013: 17). Diese Ebene bedarf im Studium aus mehreren Gründen besonderer Förderung: Wissenschaftliches Lesen ist mit hoher Anstrengung verbunden, zumal Forschungstexte wenige direkt belohnende Anreize wie etwa literarische Texte bieten, sondern vielmehr als Mittel zum Zweck fachlicher Auseinandersetzung dienen. Auch werden Seminartexte meist nicht aus intrinsischer Motivation gelesen, sondern als Pflichtlektüre. Auch die „Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und längerfristigen Ziele“ kann im Hochschulkontext problematisch sein: Wenn Studierende durch negative Lektüreerfahrungen den Eindruck gewinnen, trotz bisheriger Bemühungen nicht zum Durchdringen wissenschaftlicher Texte fähig zu sein, entwickeln sie ein negatives Leseselbstkonzept, das die weitere Entwicklung ihrer Lesekompetenz hemmen kann. Überschätzen Studienanfänger\*innen dagegen ihre Lesefähigkeiten, besteht für sie kein Anlass, sich auf neue Zugangsweisen zur Lektüre einzulassen. Während der Einstellungsbereich in der Schule durch Maßnahmen zur Leseanimation gezielt adressiert wird (Rosebrock/Nix 2014: 92–118), wird er im Studium selten berücksichtigt.

### Didaktische Maßnahmen

Es ist hilfreich, Lehrenden durch Perspektivwechsel und Rückblick auf die eigene Studienzeit ins Bewusstsein bzw. in Erinnerung zu rufen, welche Schwierigkeiten Studierende in der Anpassungsphase („acclimation“) und noch in der Phase der mittleren Kompetenz beim wissenschaftlichen Lesen haben, da sie in allen Bereichen der Subjektebene andere Voraus-

setzungen mitbringen als Lehrende als Leseexpert\*innen:<sup>2</sup> Nicht nur fehlt ihnen vielfältiges Vorwissen, auch ihre Lesemotivation ist von anderer Art und Dimension als die von Fachwissenschaftler\*innen: Während letztere sich für komplette Wissensgebiete und angrenzende Texte begeistern können, müssen Studienanfänger\*innen zunächst vor allem ein direktes Interesse an einem einzelnen vorgegebenen Text entwickeln (Alexander 2005).

Lehrende sollten Studierenden zunächst die Relevanz und den Nutzen adäquaten Lesens im Studium transparent machen und sie zu Reflexion und Austausch darüber anregen.<sup>3</sup> Wie beim wissenschaftlichen Schreiben (Sommers/Saltz 2004) ist es hilfreich, Studierende dafür zu sensibilisieren, dass sie akademische Lesekompetenz aktiv aufbauen müssen. Bewerten Studierende wissenschaftliches Lesen dann als sinnvolle und erlernbare Tätigkeit statt als unnötigen externen Zwang, können sie sich bewusst dafür entscheiden und sich aus der extrinsischen Motivation in Richtung intrinsischer bewegen (Philipp 2013: 5). Dadurch sind sie eher bereit, sich Wissen anzueignen und neue Handlungsweisen auszuprobieren, sodass Wissenszuwachs und erfolgreiche Leseerfahrungen das Leseselbstkonzept positiv beeinflussen können.

In vielen Bereichen können Lehrende dann Strategien und Wissen explizit vermitteln: Prozessregulation lässt sich wirksam durch die Vermittlung von Möglichkeiten der Verstehensüberwachung verbessern (NICHHD 2000: 4.39–4.115). Unterstützt werden können Studierende durch metakognitive Strategien wie die Anleitung zu Zeitplanung und Vorwissensaktivierung, zum Bewusstmachen von Leseanforderungen und -zielen, zum Erkennen von Verständnisproblemen oder zur Ergebnissicherung. Weiter ist die Thematisierung motivational-emotionaler Strategien hilfreich, wie die Erhöhung der Lesemotivation durch bewusste Zielsetzung, die Gestaltung von Leseort und -zeit inklusive Pausen und ggf. Belohnungen. Auch Lesestrategien<sup>4</sup> und allgemeine sowie fachspezifische Merkmale wissenschaftlicher Textsorten können Lehrende vermitteln. Fachinhalte und -termini und damit fachspezifische Wissenschaftssprache thematisieren sie vielfach bereits. Eine ausführliche Vermittlung der fachübergreifenden alltäglichen Wissenschaftssprache dagegen scheint in der Fachlehre aufgrund von Zeitknappheit, inhaltlichen Vorgaben und fehlender sprachdidaktischer Qualifizierung der Fachlehrenden nur begrenzt möglich, sodass diese Aufgabe ergänzend an Schreibzentren zu verorten wäre.<sup>5</sup>

2 Vgl. zu Phasen der Leseentwicklung Alexander 2005. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass diese Phasen sich auf die Entwicklung speziell des wissenschaftlichen Lesens übertragen lassen und hierfür ein neuer Prozess einsetzt, der sich an die grundlegende Leseentwicklung anschließt.

3 Einige Übungen zur Lesereflexion für den Einsatz in der Fachlehre finden sich unter: <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/98546922.pdf> (Zugriff: 20.07.2022).

4 Eine Sammlung in der Fachlehre einsetzbarer Lesestrategien für Lehrende findet sich unter: <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/87560496.pdf> (Zugriff: 20.07.2022).

5 Die gezielte Vermittlung von Wissenschaftssprache scheint bisher in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik noch nicht fest etabliert, Grundlagenforschung dafür liegt aber mittlerweile vor (Brommer 2018: 321–328), so dass sie künftig bedeutsamer werden dürfte.

## Kontextebene

### Beschreibung

Besonderen Einfluss auf die Einstellungsebene nimmt der **sozialen Kontext** als erster Teil der Kontextebene. Hierzu zählt die Leseanforderung, d. h. die konkrete Aufgabenstellung an Studierende, die eine Botschaft darüber transportiert, welche Rolle dem Lesen in einer Veranstaltung bzw. dem Studium zukommt und auf welche Weise gelesen werden soll. Auch die Gestaltung von Textbesprechungen im Seminar signalisiert die Relevanz eigenständiger Lektüre, indem sie zu einer passiv-rezipierenden oder aber aktiven Auseinandersetzungen mit Lektüre anregt. Weiter nimmt die Peer-Gruppe Einfluss auf LeseEinstellungen und -verhalten (Philipp 2011: 129–138): Inwiefern akademisches Lesen mit Kommiliton\*innen jenseits von Seminaren als zentrales studienrelevantes Thema bewertet wird und offen angesprochen werden kann, hat ebenso Auswirkungen wie die Bewertung des Lesens als einfach oder schwierig/anspruchsvoll, frustrierend/nervig oder lohnens-/erstrebenswert. Schließlich zählen zur Lesesozialisation im Studium alle weiteren Einflüsse durch die Hochschulgemeinschaft, wie etwa, ob und auf welche Weise Lehrende über Lesen im Studium generell sowie ihre Anforderungen an studentisches Lesen und schließlich eigenes Lesen sprechen.

### Didaktische Maßnahmen

Teilweise suggerieren im Hochschulkontext verbreitete Praktiken Studierenden, die Fähigkeit zum Umgang mit Forschungstexten würde als selbstverständlich vorausgesetzt – etwa eine mündlich am Sitzungsende gegebene kurze Aufforderung, einen Text bis zur nächsten Woche zu lesen, oder das bloße Ausgeben einer Lektüreliste für einzelne Sitzungen. Eine schriftlich ausformulierte und gemeinsam besprochene Aufgabenstellung dagegen kann einen Diskussionsraum über den Sinn der Lektüre und praktische Vorgehensweisen eröffnen. Enthalten kann sie Informationen zum Nutzen einer Lektüre und Anweisungen zur praktischen Vorgehensweise (etwa mit Einsatz von Lesestrategien) inklusive schriftlicher Bearbeitung. Im Semester- sowie Studienverlauf sollten solche Aufgaben wiederholt vorkommen und an Anspruch und Komplexität zunehmen, etwa vom Beantworten einer stark vorentlastenden Frage nach inhaltlichen Details im Anfangsstadium bis zur Analyse der Argumentationsstruktur bei fortgeschrittenen Studierenden. Lesestrategien lassen sich in der Fachlehre wirksam vermitteln, wenn dort über ihren Nutzen und ihre Anwendbarkeit informiert wird und sie dann wiederholt, variiert und in verschiedenen Kombinationen in authentischen Kontexten eingesetzt werden, wobei Studierende sie in kooperativen Lernsettings (NICHHD 2000: 4.39–4.115) erproben und reflektieren (Christmann/Groebe 1999: 198 f.).<sup>6</sup> Als besonders wirksam haben sich erwiesen: das Anfertigen grafi-

---

<sup>6</sup> Die empirischen Nachweise der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen zur Leseförderung, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, entstammen Forschungszusammenfassungen, die in erster Linie Studien aus dem Schulbereich berücksichtigen, da bisher keine Zusammenstellungen oder Metastudien speziell zur Leseförderung im Hochschulbereich vorliegen.

scher Darstellungen zu Gelesenem, das Beantworten von Textfragen mit möglichst direktem (Lehrenden-)Feedback, das Formulieren eigener Fragen an einen Text, Textzusammenfassungen sowie die Kombination mehrerer Strategien (NICHHD 2000: 4.39–4.115; Christmann/Groebe 1999: 198).

In Seminarsitzungen sollten Textbesprechungen und individuelle Lektüreergebnisse einen hohen Stellenwert einnehmen, etwa indem alle Studierenden durch Partner- oder Kleingruppenarbeit aktiv beteiligt werden und so den Nutzen intensiver vorbereitender Lektüre erleben. Werden Texte dagegen in erster Linie von Dozierenden oder in studentischen Referaten bzw. „Textpräsentationen“ (Krey 2020: 154) aufgeschlüsselt, sind die vorbereitende Lektüre und eigene Fragen oder Ergebnisse von geringerer Relevanz, sodass künftig weniger bis keine Mühe in diese investiert wird (Schulte 2006: 2 f.).

Jenseits des Seminars stattfindende Studierendengespräche können Lehrende zwar kaum direkten beeinflussen, aber sie können Austausch initiieren und Impulse setzen, sich mit dem Lesen zu befassen, etwa indem sie es selbst offen ansprechen. Positiv kann sich auswirken, wenn Lehrende eigene Denk- und Leseprozesse oder -produkte thematisieren und anschaulich vorstellen oder modellieren (NICHHD 2000: 4.119–4.168). Zur positiven Lesesozialisation können weiter beitragen: fachübergreifende oder -spezifische Events wie Lesewochen, Angebote (wie etwa Lesegruppen, Beratungen, Workshops, Kurse oder Selbstlernmaterialien<sup>7</sup>) oder Social-Media-Inhalte zum Lesen von Studierendengruppen, Fachschaften oder Schreib(-Lese-)Zentren.

## Beschreibung

Die Kontextebene besteht als zweiter Teil aus dem zu lesenden **Text** mit seinen Merkmalen Sprache, Struktur, Inhalt und Umfang. In welchem Verhältnis diese zu einzelnen Bestandteilen im Einstellungs- und Wissensbereich der Subjektebene stehen, hat Einfluss auf den Lektüreprozess und dessen Ergebnis. Etwa wird ein Text, der in einem oder mehreren Merkmalen zum Erreichen der eigenen Zielsetzung geeignet ist, motivierter und fokussierter gelesen werden: Ist beispielsweise ein rascher Überblick zu einem Thema das Leseziel, wird ein Lexikon- oder Handbuchtext produktiver gelesen werden als ein vertiefender Forschungsbeitrag zu einem Einzelaspekt. Auch wird die Lektüre eines Textes aus einem vertrauten Fach leichter fallen als diejenige eines Beitrags aus einem unbekannten Fach mit fremder Terminologie. Zu Studienbeginn stellen alle Aspekte auf der Textebene neue und hohe Anforderungen an die Lektüre: Wurden in der Schule vor allem gezielt vorausgewählte, einzelne literarische und Sachtexte, die teils in bearbeiteter Form zur leichteren Lesbarkeit vorlagen (etwa gekürzt oder sprachlich vereinfacht), jeweils separat gelesen, so werden im Studium deutlich mehr, umfangreichere und sprachlich, strukturell und in-

---

7 Ein Beispiel hierfür ist das Video des Bielefelder Schreiblabors, in dem zwei Historiker zeigen, wie sie beim wissenschaftlichen Lesen vorgehen, unter <https://www.youtube.com/watch?v=gYYC72R55XE> (Zugriff: 20.07.2022). Aktuell entstehen am Schreibzentrum der GU Frankfurt Videos, in denen Lehrende über ihr Lesen berichten, die künftig auf der Schreibzentrumswebsite und den Social-Media-Kanälen des Schreibzentrums verfügbar sein werden.

haltlich komplexere wissenschaftliche Texte mit zum Teil widersprüchlichen Aussagen rezipiert, die aufeinander bezogen werden sollen (Philipp 2020).

### Didaktische Maßnahmen

Lehrende sollten nach Möglichkeit ihre Textauswahl nicht nur nach Seminarthema und Lernziel treffen, sondern zudem in Abstimmung auf ihre Studierendengruppe. Konkret kann das bedeuten, dass weniger Texte oder nur Textauszüge gelesen werden oder dass Studienanfänger\*innen klarer strukturierte Texte oder statt Forschungsartikeln Textsorten wie Handbuch- oder Lexikonartikel gegeben werden, die zwar inhaltlich dichter, jedoch argumentativ weniger komplex sind. Umgekehrt sollten fortgeschrittene Studierende, gerade in MINT-Fächern, wo in erster Linie mit Handbuchartikeln gelehrt wird, gezielt zur Lektüre authentischer wissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge angeleitet werden, um mit dieser Textsorte vertraut zu werden (Kaufholz-Soldat/Hoffmann i. Dr.). Im Studienverlauf sollten dabei alle im Fach relevanten Textsorten mit zunehmender Komplexität eingeführt werden, um Studierende schrittweise an den Umgang mit anspruchsvollen wissenschaftlichen Texten heranzuführen. Zudem kann die vergleichende Auswertung mehrerer Forschungstexte eingeübt werden, indem zunächst inhaltliche Bezüge zwischen einzelnen Texten thematisiert werden.

## Fachgemeinschaft

### Beschreibung

Die Prägung durch die Fachgemeinschaft steigert die Komplexität neuer Leseanforderungen im Studium, da diese aufgrund vielfältiger fachspezifischer Unterschiede uneinheitlich sind: Je nach Fach werden auf der Kontextebene andere Arten von Texten gelesen (etwa unterschiedliche Textsorten oder fachspezifische Ausprägungen fachübergreifender Textsorten), die eine andere Rolle im Studium spielen (eine zentrale in vielen Geisteswissenschaften, eine nachgeordnete in einigen MINT-Fächern). Zudem wird auf der Subjektebene mit anderen Einstellungen und anderem Wissen sowie verschiedenen Vorgehensweisen mit diesen Texten umgegangen (etwa können sie vorrangig der kritischen Auseinandersetzung oder der Wissensvermittlung dienen) (Krey 2020: 44–47).

### Didaktische Maßnahmen

Leseförderung sollte vorrangig innerhalb der Fachlehre verortet sein, wo authentische Texte in realen Lesesituationen auf fachspezifische Arten ausgewertet werden können. Zentrale Einrichtungen wie Schreibzentren können Studierenden ergänzend einen bewertungs- und hierarchiefreien Raum für offenen Austausch ermöglichen und sie durch lese-didaktische Expertise unterstützen. Studierende allerdings nutzen freiwillige Zusatzange-

bote zum Lesen in deutlich geringerem Maße als solche zum Schreiben, da ihnen der eigene Bedarf nach Leseförderung weniger bewusst ist (Hoffmann/Seipp 2015: 5).<sup>8</sup>

## Fazit

Die vorgestellte Heuristik ist als Hilfsmittel für die Arbeit von Schreib- und Hochschuldidaktiker\*innen mit Hochschullehrenden (etwa in Fortbildungen, Beratungen und Kooperationen) gedacht. Sie illustriert den hohen Unterstützungsbedarf Studierender und zeigt auf, welche verschiedenen Ebenen lesedidaktische Ansätze adressieren sollten. Deutlich wird, dass die reine Vermittlung von Lesestrategien nicht ausreicht, sondern zudem Sprach- und Textsorten- sowie fachliches Wissen vonnöten ist. Insbesondere aber verdeutlicht die Heuristik, dass auf die kognitive Ebene ausgerichtete Ansätze zu ergänzen sind durch Maßnahmen der Lesesozialisation und -motivation, die auf die Einstellungsebene zielen.

Aufgrund der fachlichen Prägung des Lesens fällt eine solche systematische Förderung in den Aufgabenbereich der Fachlehre. Dozierende sollten durch die explizite Thematisierung von Sinn, Relevanz, Komplexität und Erlernbarkeit des wissenschaftlichen Lesens sowie eine offene Reflexion darüber zunächst auf die Einstellungsebene Studierender wirken, damit diese lesedidaktische Maßnahmen wie Strategie- und Wissensvermittlung annehmen und eigenständig fortführen. Weiter können Dozierende durch gezielte Textauswahl und Leseaufträge unterstützen. Schreibzentren und ähnliche Einrichtungen können durch die Arbeit mit Lehrenden auf ein Umdenken an Hochschulen hinwirken, wo Leseförderung bislang eine untergeordnete Rolle spielt, und zudem Ergänzungsangebote zur fachübergreifenden Leseförderung vorhalten.

## Literatur

- Alexander, Patricia (2005): The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. In: *Journal of Literacy Research*. Vol. 37. No. 4. 413–436.
- Bizup, John (2008): BEAM. A Rhetorical Vocabulary for Teaching Research-Based Writing. In: *Rhetoric Review*. Vol. 27. No. 1. 72–86.
- Brommer, Sarah (2018): Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur. 145–223.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *InfoDaF*. Vol. 26. No. 1. 3–24.

---

<sup>8</sup> Am Schreibzentrum der GU Frankfurt wird Lesen etwa nur in 2% der Schreibberatungen von Ratsuchenden angesprochen (n = 1202; Quelle: interne Statistik).

- Graham, Steve/Harris, Karen (2017): Reading and Writing Connections. How Writing Can Build Better Readers (and Vice Versa). In: Ng, Clarence/Bartlett, Brendan (Hrsg.): *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century: International Research and Innovation*. Singapore: Springer. 333–350.
- Goy, Martin/Valtin, Renate/Hußmann, Anke (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster; New York: Waxmann. 143–175.
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben*. 08.09.2015. 1–13. Online im WWW. URL: [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann\\_seipp\\_foerderung\\_schreibkompetenz.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf) (Zugriff: 07.09.22).
- Kaufholz-Soldat, Eva/Hoffmann, Nora (i. Dr.): Lesen und Zusammenfassen. In: Kaufholz-Soldat, Eva/Herfurth, Sarah (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in den MINT-Fächern*. Tübingen: Narr.
- Krey, Björn (2020): *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Kruse, Otto (2014): *Lesen und Schreiben*. 2. Auflage. Stuttgart: utb.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 101–124.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000): *National Reading Panel. Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Washington: U. S. Department of Health and Human Services.
- Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenzen in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Online im WWW. URL: [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) (Zugriff: 20.07.2022).
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schulte, Dagmar (2006): Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2. Auflage. Berlin; Stuttgart: DÜZ Medienhaus. Kap. G 3.6.

- Sommers, Nancy/Saltz, Laura (2004): The Novice as Expert. Writing in the Freshman Year. In: *College Composition and Communication*. Vol. 56. No. 1. 124–149.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.
- Werder, Lutz von (1994): *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen*. Berlin; Milow: Schibri.

## Autorin

Nora Hoffmann, Dr., leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Schreibwissenschaft und Hochschuldidaktik und beinhalten Schreib- und Lesedidaktik im Hochschulbereich sowie Schreibzentrumsforschung.

# Wissenschaftliches Schreiben beginnt mit wissenschaftlichem Lesen

## Vorschläge zur Lese-Schreibförderung an Hochschulen

*Silvia Introna, Emily Singh Chatrath & Maxi Sander*

### Abstract

Die Wichtigkeit der Förderung wissenschaftlichen Lesens im Hochschulkontext wird oftmals unterschätzt, doch sind Lesen und Schreiben untrennbar miteinander verknüpft und bilden in ihrer Kombination die Grundlage für jegliches wissenschaftliche Arbeiten. Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Artikel nach einer kurzen theoretischen Einführung zu kritischem und schreibendem Lesen Möglichkeiten zur Förderung akademischen Lesens auf, die ins Schreiben führen. Dies erfolgt anhand speziell für das Projekt „Richtig durchstarten“ des DaF/DaZ-Studienfachs der Universität Bielefeld entwickelter Arbeitsblätter.

### Wissenschaftliches Lesen im Hochschulkontext

Obwohl wissenschaftliches Schreiben im Hochschulkontext mittlerweile ein wichtiges Thema geworden ist, was durch die zunehmende Forschung (vgl. den Überblick von Huemer et al. 2020) sowie die wachsende Anzahl von Schreibzentren und -projekten an deutschen Hochschulen (vgl. Harju/Werner 2019: 25) deutlich wird, wird wissenschaftliches Lesen immer noch selten angesprochen.<sup>1</sup> Die Verarbeitung von Fachliteratur stellt jedoch einen wesentlichen Bestandteil jeglichen Studiums dar, u. a. als Voraussetzung für die hochschulische Textproduktion: Lesen ist ein unverzichtbarer Schritt im Vorfeld des wissenschaftlichen Schreibens und ist daher von diesem nicht wegzudenken. Aus diesem Grund will der vorliegende Beitrag Anregungen zur Förderung wissenschaftlichen Lesens im Hochschulkontext geben.

Im Folgenden werden zunächst das Programm „Richtig durchstarten“ des Studienfachs DaF/DaZ der Universität Bielefeld, in dessen Rahmen Fördermöglichkeiten beider Schlüsselkompetenzen entwickelt wurden, und seine theoretische Grundlage vorgestellt. Im Anschluss daran werden ausgewählte Materialien zu zwei Komponenten des wissen-

---

<sup>1</sup> Wenngleich Schreibzentren und -institute einzelne Angebote zum wissenschaftlichen Lesen geben, wie Workshops zu Lesestrategien, erscheint akademisches Lesen nur ein Randthema innerhalb der hochschulischen Schreibdidaktik zu sein. Zwecks eines vollständigen Bildes des Standes hochschulischer Leseförderung wäre eine Bestandsaufnahme aller Angebote zum wissenschaftlichen Lesen auf nationaler Hochschulebene durchzuführen.

schaftlichen Lesens, kritisches Lesen und schreibendes Lesen, präsentiert und im Hinblick auf ihr Förderpotenzial für das wissenschaftliche Schreiben diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die Entwicklung weiterer Fördermaterialien für den Hochschulkontext.

## Das Programm „Richtig durchstarten“ zur Förderung wissenschaftlichen Lesens und Schreibens im DaF/DaZ-Fach

„Richtig durchstarten“ ist ein neues Programm des Studienfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Finanziert aus den Mitteln des Zukunftsvertrags „Studium und Lehre stärken“ existiert das Programm seit September 2021 unter Leitung von Prof. Dr. Claudia Riemer. Ein entscheidendes Ziel des Programms ist, dass die BA- und MA-Studierenden des Studienfachs DaF/DaZ Schlüsselkompetenzen für das erfolgreiche Bestreiten des Studiums, wie akademisches Lesen und Schreiben, erwerben. Zu diesem Zweck bietet „Richtig durchstarten“ eine konkrete und fachinterne Unterstützung, welche u. a. in Form von Workshopreihen, Tutorien und Schreibwerkstätten umgesetzt wird. Diese werden sowohl inner- als auch außerhalb der Vorlesungszeiten angeboten, damit allen Studierenden ein niederschwelliger Zugang zur Förderung wissenschaftlichen Arbeitens gewährleistet wird.<sup>2</sup>

Insbesondere bezüglich des Aufbaus akademischer Lesekompetenz orientiert sich „Richtig durchstarten“ an den Erkenntnissen aus dem Promotionsprojekt der Programmkoordinatorin (Introna 2021). In ihrem Forschungsprojekt entwickelte Introna u. a. eine Modellierung des Konstrukts akademischer Lesekompetenz. Auf prozeduraler Ebene umfasst akademisches Lesen das Lernen aus Texten, das Lesen multipler Texte sowie kritisches und schreibendes Lesen, vier Hauptleseaktivitäten, die sich aus einer Analyse des universitären Kontextes und dessen Anforderungen an die Lesekompetenz ergeben haben. Wie sich hierbei kritisches und schreibendes Lesen definieren lassen, wird im Folgenden erläutert.

## Was heißt kritisches Lesen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Erkenntnisse zu *critical literacy* und kritischem Denken herangezogen. Nach Janks (2019) heißt *critical literacy* das Einnehmen verschiedener Perspektiven beim Lesen eines Textes, und zwar „reading with and against the text“ (Janks 2019: 563). Dabei werden die im Text enthaltenen Thesen und Argumente zunächst verstanden, was eine Auseinandersetzung mit dem rhetorischen Kontext des Textes voraus-

<sup>2</sup> Weitere Informationen zum Programm sowie die im Folgenden beschriebenen Arbeitsblätter sind auf der Internetseite von „Richtig durchstarten“ zu finden: [https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studium-lehre/studienfaecher/daf-daz/lehrprojekte-und-material/richtig\\_durchstarten/index.xml](https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studium-lehre/studienfaecher/daf-daz/lehrprojekte-und-material/richtig_durchstarten/index.xml).

setzt, also mit den Fragen, wann und wo der Text geschrieben wurde und an wen er sich richtet. Danach gehört zu *critical literacy* das Infragestellen der Textinhalte, denn erst durch die Betrachtung des Textes aus verschiedenen Perspektiven werden Leser\*innen sich über die eigene Position bewusst und sind in der Lage, Stellung zum Text zu nehmen. Im Einklang mit der kognitionspsychologischen Auffassung kritischen Denkens und in Anlehnung an Jahn (2012) lässt sich kritisches Lesen auch als Prozess definieren, in dem metakognitive und kognitive Aktivitäten durchgeführt werden und der durch bestimmte Dispositionen gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund versteht „Richtig durchstarten“ unter kritischem Lesen eine gründliche metakognitiv gesteuerte Textanalyse, wobei die Perspektive des\*der Verfassenden sowie der Textbezugsrahmen verstanden werden und aufgrund deren eine Positionierung der Lesenden zum Text ermöglicht wird.

### Was heißt schreibendes Lesen?

Schreibendes Lesen (Engert/Krey 2013: 377 ff.) bezeichnet die Anwendung des Schreibens beim Lesen und stellt einen Anknüpfungspunkt zwischen Lesen und Schreiben dar, der besonders mit Bezug auf den akademischen Kontext erforscht wird (Grabe/Zhang 2013). Das Aufzeichnen von Notizen beim Lesen eines Textes, das schriftliche Zusammenfassen oder Paraphrasieren von Textinhalten sind nur einige Beispiele des schreibenden Lesens (Grabe/Zhang 2013: 12). Dabei finden Lesen und Schreiben nicht nur parallel statt, sondern wirken sich aufeinander aus. Durch Markierungen kommen und bleiben Lesende „gedanklich und körperlich mit dem Text in Kontakt“ (Engert/Krey 2013: 377) und machen wichtige Textstellen sichtbar. Durch das Schreiben über den gelesenen Text werden Kerninformationen selektiert, explizite Zusammenhänge erkannt und ein sprachlicher Austausch zwischen Lesenden und Text wird ermöglicht, indem Fragen und Gedanken festgehalten werden. Mit schreibendem Lesen versteht „Richtig durchstarten“ somit eine durch das Schreiben ermöglichte aktive und intensive Auseinandersetzung mit den Textinhalten, die zu verschiedenen Zwecken erfolgen kann.

### Zur Förderung kritischen und schreibenden Lesens

Bevor in den nächsten Abschnitten zwei Arbeitsblätter zur Förderung kritischen und schreibenden Lesens vorgestellt werden, soll hier kurz darauf eingegangen werden, wie diese Materialien entstanden sind. Obwohl sich die Erforschung wissenschaftlichen Le-

sens noch in ihren Anfängen befindet<sup>3</sup> und die Verarbeitung von Fachliteratur nur vergleichsweise selten als hochschulisches Thema angesprochen wurde, lassen sich in Ratgebern für Studierende (vgl. u. a. Rost 2018) und Dozierende (vgl. u. a. Bean 2011) zahlreiche Förderungsvorschläge wissenschaftlichen Lesens finden. Hauptsächlich wird dort die Vermittlung und Einübung von Lesestrategien thematisiert, meistens zum Zweck einer bewussten, aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten. Bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Lange 2018; Oertner et al. 2014) bleiben diese Vorschläge jedoch häufig abstrakt: Es fehlen konkrete Arbeitsaufträge sowie Umsetzungsbeispiele der Strategien, an denen man sich orientieren kann. So wird z. B. das *Believing and Doubting Game* in verschiedenen Werken erwähnt und beschrieben (vgl. Elbow 1973; Bean 2011), wie genau das Spiel konkret umzusetzen ist, bleibt aber offen. Darüber hinaus werden Strategien zu wissenschaftlichem Lesen viel zu oft isoliert von der Textproduktion betrachtet. Vor diesem Hintergrund sind die hier vorgestellten Arbeitsblätter als Versuch entstanden, Verfahren des kritischen und schreibenden Lesens sowie den Übergang vom Lesen zum Schreiben konkret und kleinschrittig zu begleiten. Während das Arbeitsblatt *Indirekte (sinngemäße) Zitate* als Impuls im Rahmen einer Schreibwerkstatt entwickelt wurde, wurde das Arbeitsblatt *Believing and Doubting Game* im Kontext einer Workshopreihe verwendet. Beide Angebote fanden im WiSe 2021/22 an der Universität Bielefeld statt.

## Das Arbeitsblatt Indirekte (sinngemäße) Zitate

Im Arbeitsblatt *Indirekte (sinngemäße) Zitate* sollen wissenschaftliche Textausschnitte paraphrasiert und dadurch in sinngemäße Zitate umformuliert werden. Indem die Studierenden zu diesem Zweck auch die Positionen der Autor\*innen analysieren, fokussieren sie neben der sachlichen Textstruktur auch die argumentative. Durch dieses Arbeitsblatt wird somit die Möglichkeit geboten, gezielt das tiefgründige Textverständnis zu trainieren, das schon als Bestandteil kritischen Lesens dargelegt wurde.

Der Arbeitsauftrag des Arbeitsblattes lautet: „Schau dir die unten stehenden Textausschnitte an und versuche, deren Inhalte mit eigenen Worten wiederzugeben. Halte zunächst fest, was der\*die Autor\*in macht, paraphrasiere dann seine\*ihre Aussagen“. Begleitet wird diese Aufgabenstellung durch ein Beispiel.

---

3 Forschungsbedarf lässt sich u. a. hinsichtlich der Schwierigkeiten von Studierenden beim akademischen Lesen sowie des Erwerbs dieser Schlüsselkompetenz für das Studium erkennen (vgl. Introna 2021 für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand dazu). Einzelne aktuelle Studien lassen jedoch steigendes Interesse für das Thema vermuten (vgl. die Studie von Seidl 2022 zu Selbsteinschätzungen von Studierenden u. a. bezüglich des eigenen Leseverhaltens oder die Studie von Wisniewski et al. 2022 zur Rolle von u. a. Leseverstehen für den Studienerfolg L2-Studierender). Im akademischen Kontext wird Lesen teilweise im Zusammenhang mit Schreiben untersucht (vgl. Fitzgerald/Shanahan 2000; Graham/Herbert 2011; Engert/Krey 2013).

### Ausschnitt 0 (Beispiel)

Diese Erkenntnisse lassen vermuten, dass mögliche psychische Belastungsstörungen und der gesellschaftliche bzw. mediale Druck, welcher auf den Geflüchteten lastet, den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb beeinflussen können.

Was macht der\*die Autor\*in? Der\*die Autor\*in stellt eine Vermutung auf.

Paraphrasierung: Aufgrund dieser Erkenntnisse stellt der\*die Autor\*in eine Vermutung über den Einfluss von psychischen Belastungsstörungen und gesellschaftlichem bzw. medialem Druck auf den Fremdsprachenerwerb von Geflüchteten auf.

Um die Paraphrasierungsaufgabe einzuleiten, wird zuerst die Aufgabe gestellt, in einem Satz zusammenzufassen, was genau der\*die Autor\*in macht. Dafür sollen die Studierenden in den kurzen Textausschnitten Phrasen erkennen, welche auf die Position der Autor\*innen hindeuten. In dem oben genannten Beispiel wäre das die Verwendung des Verbs „vermuten“, welches die Position des\*der Verfassers\*in in dem Textausschnitt widerspiegelt. Nach der exemplarischen Darstellung im Beispieltext kann nun im Textausschnitt 1 das tiefgründige Textverständnis von den Studierenden erprobt werden.

### Ausschnitt 1

Unabhängig der Vielfältigkeit neuer Technologien und Möglichkeiten blieb die Relevanz der Lehrperson konstant (Müller-Hartmann 2007: 167f.). Interessant ist jedoch, dass „[t]hroughout all of these innovations, the role of the teacher has been paramount for the success of intercultural learning via telecollaboration, although research has only recently attached the appropriate importance to this aspect of telecollaborative projects“ (Müller-Hartmann 2007: 168).

Was macht der\*die Autor\*in?

Paraphrasierung:

Die Studierenden sollen nun im Textausschnitt die Handlung(en) des Verfassenden erkennen und prägnant erläutern. Eine mögliche Lösung wäre: Der\*Die Autor\*in gibt eine Aussage eines anderen Autors wieder und markiert das direkte Zitat als besonders interessant. Im Anschluss daran sollen die Handlungen des Verfassenden sowie der Inhalt der Aussagen paraphrasiert werden. Eine mögliche Lösung wäre: Der\*Die Autor\*in stellt in Anlehnung an Müller-Hartmann (2007) die Tatsache heraus, dass erst in jüngster Zeit der Aspekt der Lehrendenrolle und die Relevanz derer für das interkulturelle Lernen in Telekollaborationsprojekten untersucht wurden. Diesen Aspekt sieht er\*sie als besonders interessant an, da die Wichtigkeit der Lehrperson schon immer gegeben war.

Da das Arbeitsblatt als Impuls während einer Schreibwerkstatt entwickelt wurde, dessen Bearbeitungszeit auf ungefähr 20 Min. angesetzt war, wurden in diesem Aufgabenblatt drei Textausschnitte verwendet. Dieses Arbeitsmaterial lässt sich jedoch beliebig erweitern. Die Teilnehmer\*innen der Schreibwerkstatt fanden das Arbeitsblatt herausfordernd und tauschten sich intensiv über das eigene Verständnis der Textausschnitte sowie über verschiedene Paraphrasierungsmöglichkeiten aus. Die Relevanz eines solchen Vorgehens beim Verfassen von studentischen Arbeiten wurde anschließend gemeinsam reflektiert. Beim wissenschaftlichen Schreiben werden Studierende immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, auf Basis von gelesenen – und verstandenen – fachlichen Inhalten einen schriftlichen Text zu verfassen. Durch dieses Arbeitsblatt kann ein Vorgehen erlernt werden, das genau den Übergang zwischen Lesen und Schreiben unterstützen kann.

### Das Arbeitsblatt *Believing and Doubting Game*

Das *Believing and Doubting Game* (Elbow 1973) wurde zur Förderung des kritischen Lesens bzw. Denkens designt. Dabei soll der\*die Leser\*in eine Doppelrolle einnehmen: Zum einen soll eine offene Haltung gegenüber dem Text eingenommen werden, zum anderen eine skeptische, kritische (Bean 2011: 176). Beim ersten Part des Spiels, dem *Believing Game*, ist das Ziel, sich in die Position des Verfassenden hineinzuversetzen: „When playing the believing game, students try to listen empathically by walking in the author’s shoes, mentally joining the author’s culture, seeing the world through the author’s eyes“ (Bean 2011: 176). Beim *Doubting Game* wiederum steht die Kritik der Position des Verfassenden im Fokus, es soll gezweifelt und widersprochen werden. Aus dieser prüfenden Perspektive gilt es, Schwachstellen der Argumentation ausfindig zu machen. Damit tritt der\*die Leser\*in in einen dialogischen Austausch mit dem Text und setzt sich gleichzeitig mit der eigenen Perspektive auseinander. Aus den eben genannten theoretischen Grundlagen ergibt sich die konkrete Umsetzung des Spiels, die im Folgenden näher ausgeführt wird.

Im *Believing Game* sollten sich die Teilnehmenden mit einem Text aus den Sozial- und Kulturwissenschaften von Gestring (2014) auseinandersetzen und hier den Abschnitt „Klassische Ansätze: Integration als Assimilation“ lesen, in dem verschiedene Konzepte und Theorien erläutert werden, die „Integration als einen Prozess der Eingliederung [verstehen], dessen Ziel die Assimilation ist“ (Gestring 2014: 79). Dabei lautete die Aufgabenstellung:

Reflektiere dabei folgende Fragen:

Was überzeugt mich? Mit welchen Argumenten bin ich einverstanden? Wie können diese Argumente richtig sein?

In Kleingruppen sollten sich die Teilnehmenden anschließend über ihre Gedanken austauschen und die Aussagen verschriftlichen, die die im Textausschnitt beschriebenen Konzepte und Gedanken stützen. Als Leitfrage fungierte dabei: „Was ist interessant oder hilfreich an der Auffassung von Integration als Assimilation?“.

Im nächsten Schritt, dem *Doubting Game*, folgte nun die Kritik der Textinhalte. Hierbei wurden Fragen angegeben, die dabei helfen und zu einer Diskussion anregen sollten:

Diskutiert jetzt folgende Fragen:

Verläuft der Integrationsprozess immer über Stufen (z. B. Kontakt, Konflikt, Akkommodation, Assimilation laut Park 1950)? Muss man zwecks der Integration unbedingt die eigene „Fremdheit und Besonderheit“ verlieren? Kann man heutzutage von einer homogenen Aufnahmegesellschaft ausgehen, an die man sich anpassen soll?

Im Anschluss an die Diskussion lest noch den folgenden Ausschnitt aus Gestring (2014).

Dieser Teil des Spiels führte in der Tat zu einer fruchtbaren Diskussion, bei der die Teilnehmenden sich über ihre Meinungen zum Thema, aber auch über ihre eigenen Erfahrungen austauschen konnten. So kamen Themen wie Diskriminierung im Alltag und verschiedene Auffassungen von Nationalkulturen und die Strittigkeit des Konzepts im Allgemeinen aufgrund gesellschaftlicher Heterogenität zur Sprache.

Nach der Diskussion folgte die Lektüre eines weiteren Ausschnitts aus Gestring (2014: 83f.) mit einer Auflistung wichtiger Kritikpunkte an den im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Integrationstheorien. Die Aufgabe hierbei lautete, in der Kleingruppe gemeinsam Aussagen aufzuschreiben, die die Auffassung von Integration als Assimilation kritisieren. Auch hier gab es eine unterstützende Frage: „Was ist problematisch/nicht nachvollziehbar/verbesserungswürdig an dieser Auffassung?“. Die vorhergehende Diskussion in Verbindung mit den Kritikpunkten im Text erleichterten dies.

Abschließend folgte die Verschriftlichung einer finalen Stellungnahme:

### Schluss

Nachdem du geglaubt, gezweifelt und kritisiert hast, kannst du nun über deine eigene Stellung zu der Auffassung von Integration als Assimilation nachdenken. Wie stehst du dazu? Bist du eher dafür oder dagegen? Warum? Schreibe einen kurzen Text, in dem du Stellung nimmst und für deine Position argumentierst.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich das Arbeitsblatt als wertvolle Gelegenheit für die Studierenden erwies, kritisches Lesen anhand eines fachrelevanten Textes zu erproben. Durch das *Believing and Doubting Game* werden verschiedene Positionen zum Textinhalt heraus-

gearbeitet und die eigene Meinung wird gebildet und verschriftlicht, was eine Grundlage für das Verfassen studentischer Arbeiten bildet.

## Ausblick

Die vorgestellten Arbeitsblätter aus dem Projekt „Richtig durchstarten“ des Studienfachs DaF/DaZ der Universität Bielefeld sollten als Anregung bezüglich verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung von sowohl wissenschaftlichem Lesen als auch Schreiben dienen. Eine Förderung wissenschaftlichen Arbeitens, die über die isolierte Unterstützung wissenschaftlichen Schreibens oder Lesens hinausgeht, sollte weiter ausgebaut werden. Hierzu dient die Entwicklung innovativer und zielgerichteter Materialien für die gleichzeitige Förderung von Schreib- und Lesekompetenzen für den Hochschulkontext, die in zukünftigen Arbeiten mehr Berücksichtigung finden sollte.

## Literatur

- Bean, John C. (2011): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elbow, Peter (1973): *Writing without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Engert, Kornelia/Krey, Björn (2016): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 42. Nr. 5. 366–384.
- Fitzgerald, Jill/Shanahan, Timothy (2000): Reading and Writing Relations and Their Development. In: *Educational Psychologist*. Vol. 35 No. 1. 39–50.
- Gestring, Norbert (2014): Was ist Integration? In: Gans, Paul (Hrsg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*. Hannover: Verlag der ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung. 78–91.
- Grabe, William/Zhang, Cui (2013): Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. In: *TESOL Journal*. Vol. 4. No. 1. 9–24.
- Graham, Steve/Hebert, Michael (2011): Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. In: *Harvard Educational Review*. Vol. 81. No. 4. 710–744.
- Harju, Bärbel/Werner, Tina (2019): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In: Noller, Jörg/Beitz-Radzio, Christina/Kugelmann, Daniela/Sontheimer, Sabrina/Westerholz, Sören (Hrsg.): *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. 21–43.
- Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth /Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (2020): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

- Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Universität Bielefeld.
- Jahn, Dirk (2012): *Kritisches Lesen fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals –*. Aachen: Shaker Verlag.
- Janks, Hilary (2019): *Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text*. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 62. No. 5. 561–564.
- Lange, Ulrike (2018): *Fachtexte: lesen – verstehen – wiedergeben*. 2. überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Oertner, Monika/St. John, Ilona/Thelen, Gabriele (2014): *Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Rost, Friedrich (2018): *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seidl, Eva (2022): *Zur Rolle der Rezeption bei der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz im Bachelorstudium ‚Transkulturelle Kommunikation‘*. Online im WWW. URL: [https://www.researchgate.net/publication/361245669\\_Zur\\_Rolle\\_der\\_Rezeption\\_bei\\_der\\_Entwicklung\\_wissenschaftlicher\\_Textkompetenz\\_im\\_Bachelorstudium\\_Transkulturelle\\_Kommunikation](https://www.researchgate.net/publication/361245669_Zur_Rolle_der_Rezeption_bei_der_Entwicklung_wissenschaftlicher_Textkompetenz_im_Bachelorstudium_Transkulturelle_Kommunikation) (Zugriff: 14.07.2022)
- Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang/Spiegel, Leonore/Möhring, Jupp (Hrsg.) (2022): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster/New York: Waxmann.

## Autor\*innen

Silvia Introna, Dr., koordiniert das Projekt „Richtig durchstarten“ des DaF/DaZ-Fachs der Universität Bielefeld zur Förderung wissenschaftlicher Studierendenkompetenzen und ist dort u. a. für die Entwicklung und Durchführung von Förderangeboten und -materialien zuständig.

Emily Singh Chatrath, B.A., war wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Richtig durchstarten“ des Studienfachs DaF/DaZ der Universität Bielefeld und studiert im Master „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“.

Maxi Sander, B.A., ist Masterstudentin des Studienfachs „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ an der Universität Bielefeld. Sie war wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Richtig durchstarten“ zur Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen von Studierenden.

# Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose

## Zugänge für Tutor\*innen zur Erstellung prozessorientierten Feedbacks

*Annabel Kramp & Lisa Scholz*

### Abstract

Textfeedback als eine Aufgabe von Schreibtutor\*innen erfordert spezielle Techniken sowie die Interaktion von Schreib- und Lesekompetenzen. Ziel des Beitrags sind die deskriptive Erschließung der zwei Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose aus der Schnittmenge beider Kompetenzfelder heraus und deren Erfassung als Techniken zur Erstellung formativen Textfeedbacks. Dafür wird mithilfe verschiedener Lese- und Schreibprozessmodelle sowie Konzepten zur Schreibkompetenz die Verschränkung dieser Kompetenzbereiche betrachtet und als Grundlage für nachhaltiges prozessorientiertes Feedback auf akademische Texte erörtert, um daran anknüpfend Impulse für Rahmenbedingungen einer schreibdidaktisch ausgerichteten Tutor\*innenschulung abzuleiten.

### Einleitendes

Um der Forderung nach guten, wissenschaftlich integren Texten gerecht zu werden, liegt der Fokus in den hochschulpraktisch ausgerichteten Schreibdidaktiken nicht selten auf dem finalen Textprodukt. Im Sinne einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik fordert Petersen, mit Rekurs auf Becker-Mrotzek und Böttcher, hingegen eine Schreibdidaktik, die „textsensibel, prozessorientiert, entwicklungssensibel, aufgabenbezogen, vermittlungssensibel, beurteilungssensibel, fächerübergreifend und sensibel für Differenzen und Heterogenität“ (Petersen 2019: 26) agiert. Übertragen auf die Arbeit an Hochschulen legt dies die sozialen Prozesse zwischen Studierenden und schreibdidaktisch professionalisierten Tutor\*innen (Schreibtutor\*innen bzw. Writing Fellows) nahe, die den Textentstehungsprozess betreuend begleiten und so dem technisch anmutenden Schreibtraining propädeutischer Seminare kontrastierend gegenüberstehen. Feedback auf akademische Texte ist ein wesentliches Instrument der Schreibförderung. Als solches fördert es u. a. einen differenzierten Blick auf den Schreibprozess und hilft, dass dieser durch die Studierenden zu einem aktiv gestaltbaren Prozess wird. Im Sinne der geforderten Prozessorientiertheit fokussiert der folgende Beitrag anstelle summativer Bewertungen des Texts formative Feedbackprozesse und die damit einhergehende „Bestimmung von Anknüpfungspunkten für die Schreibenden, um den Text weiter zu entwickeln [sic]“ (Ulmi et al. 2017: 8).

Um bestmöglich Feedback auf akademische Texte geben zu können, benötigen Tutor\*innen eine Vielzahl unterschiedlicher Teilkompetenzen aus den Kompetenzfeldern *Lesen*, *Schreiben* und *Feedback*, die zugleich Basis und Techniken des Textfeedbacks darstellen. In Anlehnung an Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) gehen wir davon aus, dass die geschulte Wahrnehmung des Gelesenen und dessen Abgleich mit dem eigenen Schreibwissen zu einer angemessenen Interpretation der studentischen Schreibleistung führen und die Tutor\*innen zu Entscheidungen über die Gestaltung sowie Schwerpunktsetzung des lernförderlichen Feedbacks befähigen. In der sich ergebenden Schnittmenge aus Lese- und Schreibkompetenz lassen sich die Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose verorten. Als wesentliche Schritte bei der Erstellung von Textfeedbacks dienen das kritische Lesen zur Wahrnehmung textinterner Schwächen und die daran anschließende Textdiagnose als nähere Identifikation und weitere Diagnostik ebenjener. Tutor\*innen können diese Teilkompetenzen im Hybridbereich der Lese- und Schreibhandlung als Techniken begreifen, die den Feedbackprozess strukturieren und fundiert ausrichten.

Folglich bilden das Verständnis um die Verknüpfung der drei Kompetenzfelder *Lesen*, *Schreiben* und *Feedback* sowie die Ausarbeitung ihrer Schnittmenge eine theoretische Grundlage zur feedbackorientierten Arbeit der Tutor\*innen. Für die gezielte Schulung verlangt Textfeedback als essenzielle Aufgabe der Tutor\*innen nach einer Passung der Teilkompetenzen kritisches Lesen sowie Textdiagnose mit den Teilkompetenzen der Feedbackmodelle. Dies aufgreifend erschließt der vorliegende Beitrag das Begriffsverständnis der zwei Teilkompetenzen als Techniken zur Erstellung lernförderlichen Textfeedbacks deskriptiv. Es wird argumentiert, dass sich sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Anwendung dieser Teilkompetenzen ein wechselseitiger Prozess beider ergibt, in welchem die beiden Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben nicht mehr voneinander getrennt gedacht werden können. Hierfür werden auf theoretischer Ebene zunächst anhand der Gegenüberstellung verschiedener Schreibkompetenzmodelle und des Lesekompetenzmodells nach Reiss et al. (2019) die Schnittmengenbereiche von Schreib- und Lesekompetenz expliziert. Anschließend werden die Interferenzen der Kompetenzfelder im Zusammenhang mit Feedbackkompetenz aufgearbeitet. Ausgehend von dieser Grundlage werden die beiden Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose erläutert und in ihrer Funktion als Techniken zur Erstellung lernförderlichen formativen Textfeedbacks auf akademische Texte vorgestellt. Abschließend werden Impulse zur Professionalisierung in der Tutor\*innenschulung in Form von Rahmenbedingungen für den zielgerichteten Einsatz in didaktischer und metadidaktischer Arbeit abgeleitet und punktuell am Beispiel der Ausbildung schreibdidaktischer Tutor\*innen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz exemplifiziert.

## Ausgangspunkte: Schreib- und Lesekompetenz

Um die Interferenzen zwischen den Kompetenzbereichen besser fassen zu können, soll kurz umrissen werden, welche neuralgischen Punkte die Tutor\*innen in der Begegnung von Lese- und Schreibaufgaben der Studierenden beachten müssen.

### Schreibkompetenz

Innerhalb der Schreibforschung existieren unterschiedliche Definitionen der Schreibkompetenz, die in ihrer Fokussierung variieren (z. B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25 f.; Grabowski/Blabusch/Lorenz 2007: 45; Philipp 2015: 9). Im Wesentlichen lässt sie sich als die Fähigkeit definieren, lesbare und verstehbare Texte zu verfassen, d.h. dem Schreib Anlass angemessene sowie für Dritte nachvollziehbar formulierte und strukturierte Texte zu produzieren. Hayes und Flower (1980) fassen das Schreiben als kognitiven Prozess, der verschiedene Denkprozesse umfasst und in drei Phasen unterteilbar ist: Planen, Verschriftlichen und Überarbeiten. Durch diese Anforderungen wird das Schreiben zu einer komplexen Fähigkeit, die die Beherrschung diverser Teilkompetenzen erfordert. Diese werden je nach Definitionsansatz unterschiedlich modelliert (siehe u. a. Beaufort 2007: 19; Kruse/Chitez 2014: III ff.; Fix 2008: 33), wobei im Vergleich der Modelle Ähnlichkeiten erkennbar sind, insbesondere in Bezug auf die ausdifferenzierten Teilkompetenzen (Pohl 2014: 103). So unterteilt beispielsweise Beaufort die Teilkompetenzen in fünf Wissensbereiche (Diskursgemeinschaft, Inhalt/Fachwissen, Schreibprozess, Textsorten sowie Rhetorik/Stilistik) (2014: 156 ff.), während Ulmi et al. (2017: 27 ff.) die Teilkompetenzen in sechs Bereiche (Schreibprozess, Fachliches, Psychosoziales, Kognitives, Sprachliches und Technisch-Organisatorisches) gliedern. Schreibkompetenz bezeichnet jedoch keine rein additive Zusammensetzung der einzelnen Teilkompetenzen, sondern die Verbindung dieser „in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess“ (Kruse/Chitez 2014: 112). Die Herausforderung während des Schreibens besteht demnach in der individuellen und situationsgebundenen Anwendung der entsprechenden Teilkompetenzen, teilweise mehrerer gleichzeitig (Fix 2008: 26). Schreibkompetenz schlägt sich folglich im Sinne der kompetenzorientierten Schreibdidaktik sowohl in der Qualität des Schreibprodukts als auch in einem planvollen, optimierten und reflektierten Schreibprozess nieder.

Aufgrund dessen ist „der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein langwieriger, rekursiver und höchst individueller Entwicklungsprozess, der eng mit der Entwicklung wissenschaftlicher Denkprozesse verbunden ist“ (Langelahn 2016: 3). So müssen während des Schreibprozesses drei unterschiedliche Repräsentationen eines Texts balanciert werden, nämlich die des intendierten Texts, die des geschriebenen Texts und die einer potenziellen Leser\*innenhaltung. Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie definiert Kellogg (2014) drei wesentliche Stufen, bei deren Durchlaufen ebenjene drei mentalen Repräsentationen eines Texts erworben werden. Die ersten beiden Stufen bilden das *knowledge-telling* sowie das darauf aufbauende *knowledge-transforming*. Als finale Stufe der Schreibentwicklung beschreibt er das *knowledge-crafting*, bei welchem Schreibende

alle drei mentalen Repräsentationen des Texts beherrschen. Sie sind in der Lage, den eigenen Text auf das Erreichen der Schreibziele hin zu überprüfen und auf Diskursstrukturen hin zu überarbeiten, indem mental ständig eine potenzielle Leser\*innenschaft präsent ist (Kellogg 2014: 130). Analog zu Kellogg betonen Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 218) in ihrem stufenhaften Schreibmodell hinsichtlich der dritten Ausbaustufe, dass diese professionelle Phase für Studierende optional ist und Schreibende sie mitunter nur mithilfe entsprechender Förderung erreichen können.

## Lesekompetenz

Ähnlich der Schreibkompetenz ist Lesekompetenz ein Konstrukt, das sich aus einem Bündel an Teilfähigkeiten zusammensetzt, die auf sozialer sowie auf Prozess- und Subjektebene zu verorten sind (Rosebrock/Nix 2015: 13 ff.). Daher wird Lesen kognitionstheoretisch als ein kognitiv konstruierender Prozess verstanden, der den Lesenden eine Vielzahl von Anforderungen abverlangt. Je nach Schwerpunktsetzung ergeben sich so verschiedene Modelle der Lesekompetenz. Während Reiss et al. (2019) in der PISA-Studie 2018 ihr Modell der Lesekompetenz um das Verständnis von Lesen als zielgerichtete Handlung ergänzen, erweitern verschiedene didaktisch orientierte Ansätze das Konstrukt der informationsverarbeitenden Lesekompetenz um sozial-kommunikative Aspekte (z.B. Bertschi-Kaufmann 2019; Philipp 2019; Lehnhard 2013; Köster/Rosebrock 2009). Im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens erfolgt der Austausch zwischen den sozialen Akteur\*innen einer Scientific Community in Form von wissenschaftlichen Texten, welche als Mitteilungsinstrumente sowie als Artefakte zerdehnter Kommunikation gedacht werden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 48 f.).

Neben dem Verständnis der Lesekompetenz als das „Lesen fremder Texte“ umfasst der Kompetenzbegriff ebenso den Zugang zum eigenen Textprodukt. So ergeben sich kognitiv komplexe Prozesse während des Lesens, die Bereiche der Schreibkompetenz aktivieren. Um Inhalte differenziert, lesendenorientiert und inhaltlich korrekt verschriftlichen zu können, müssen einerseits die lesend erarbeiteten mentalen Modelle fremder Texte sowie jene der eigenen, im Schreibprozess befindlichen Textteile parallel präsent gehalten und abgeglichen werden. Andererseits muss der eigene, noch stark mit der Schreibendenperspektive verwobene Text wiederholt gelesen und analysiert werden, um selbstgesteuerte Überarbeitungsprozesse in Gang zu bringen, die zwingend erforderlich sind, um den Text weiterzuentwickeln. Rosebrock konstatiert hinsichtlich der Ergebnisse der PISA-Studie, dass „Reflexionsfähigkeit über Gelesenes als Komponente von Lesekompetenz verstanden werden muss“ (2012: 6) – eine Anforderung, die sich mit der in Bezug auf die Schreibentwicklung beschriebenen Entwicklungsstufe des *knowledge-craftings* überschneidet. Das Reflektieren über den eigenen Text und das Einnehmen einer distanzierten Lesehaltung stellt für Schreibanfänger\*innen eine besondere Herausforderung dar, die zugleich ein wichtiger Entwicklungsschritt im wissenschaftlichen Schreiberwerb ist. Erst die Einnahme einer Metaperspektive ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen des Texts. Diese Metaperspektive ist mitunter für Schreibnoviz\*innen noch

nicht verfügbar und wird beim Erarbeiten der Hausarbeit oder diverser Schreibübungen simuliert bzw. elaboriert. Bei den Analyseprozessen, die in diesem Beitrag aus Perspektive der Tutor\*innen im Vordergrund stehen sollen, wird die Perspektive der Scientific Community antizipiert und zugleich Kompetenzstand und Fortschritt der Schreibenden berücksichtigt. Dabei münden der strukturierte und adressatenorientierte Leseprozess und die sich anschließende tiefergehende Diagnose des Texts in einem differenzierten Prozess der Anschlusskommunikation, was im Folgenden erläutert wird.

### Interferenzen der Kompetenzfelder *Lesen, Schreiben und Feedback*

Es kann festgehalten werden, dass sich Studierende hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben zumeist auf Stufe des *knowledge-transforming* befinden und angesichts ihrer am Anfang stehenden Entwicklung hin zu Schreibexpert\*innen noch nicht hinreichend über Überarbeitungsstrategien sowie die notwendige Reflexionsfähigkeit bzw. Distanzierungstechniken zum eigenen Text verfügen, um adäquate Handlungen an ihrem Text vornehmen zu können (Kellogg 2014: 133 f.). Gefördert werden kann dies durch eine professionelle, methodengeleitete Kommunikation über den Textentwurf (Ruhmann/Kruse 2014: 26). Sowohl aus dem Kompetenzfeld *Schreiben* als auch aus dem Kompetenzfeld *Lesen* lässt sich jeweils eine soziale Funktion ableiten, die kommunikative Aspekte umfasst. Während beim Schreiben insbesondere das Schreiben für jemanden, d. h. das Verfassen von wissensvermittelnden, argumentativen oder instruierenden Texten gemeint ist, bezieht es sich beim Lesen auf das Sprechen und Resümieren des Gelesenen (Philipp 2013: 11). Letzteres wird – in Form der Interaktion im institutionellen Rahmen – im Mehrebenenmodell des Lesens als Anschlusskommunikation beschrieben (Rosebrock/Nix 2015: 23 ff.). Die Überführung der isolierten Situation der Schreibenden in eine professionelle soziale Situation zwischen Tutor\*innen und Studierenden sowie die Initiation einer Anschlusskommunikation über den Text können Selbstreflexion, Korrekturen am Text sowie Distanzhaltung zwischen dem Text und den eigenen Gedanken anregen (Wisz 2018: 10 f.). Dabei kann schriftlich oder mündlich ein Dialog über den Textentwurf geführt werden, wodurch die zuvor lediglich isoliert existierende Perspektive der Studierenden auf den zu überarbeitenden Text um eine Lesendenperspektive erweitert wird und zuvor nicht reflektierbare Aspekte des Texts zugänglich werden.

Sich dieser Lesehaltung bewusst, begegnen die Tutor\*innen der Aufgabe der Anschlusskommunikation mit einer strategischen, kommunizierenden Rückmeldung an die Schreibenden in Form eines Textfeedbacks. Das Reflektieren und Kommunizieren über den Text, Explizieren von Schwierigkeiten und Erfolgen sowie die strukturierte Unterstützung der Schreibenden gestaltet sich als gemeinsamer Prozess, den die Tutor\*innen steuern und den sie auf Grundlage ihrer lesend erarbeiteten Erkenntnisse über die Textqualität gestalten. Indem die Identifikation von Stärken und Schwächen der Studierenden sowie deren individueller Förderbedarf im Vordergrund stehen, können bezüglich der un-

terschiedlichen Schreibentwicklung passgenaue Handlungsempfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden. Formatives Feedback soll von den Studierenden konzeptuell als Lernsituation wahrgenommen werden und von den Tutor\*innen als solches deklariert werden. Dabei muss das Textfeedback verständlich, handlungsleitend und textbezogen sein und gemäß der vorgegebenen Bewertungskriterien formuliert werden (Carless 2006; Higgins et al. 2001; Rae/Cochrane 2008; Weaver 2006). Damit stellt Feedback – neben Schreiben und Lesen – einen weiteren Kompetenzbereich der Tutor\*innen dar.

Hartung betont, dass es kompetenter Tutor\*innen bedarf, die in der Lage sein müssen, eine den Rahmenbedingungen, der Lehrveranstaltung, der Zielgruppe u. a. angemessene Entscheidung über die zu wählende Feedbackstrategie zu fällen (2017: 215). Zudem stellt die Autorin unter Bezugnahme auf Gikandi et al. (2011) heraus, dass Feedback, das möglichst interaktiv und dialogisch situiert wird, zu einem nachhaltigen und positiven Lernerlebnis beiträgt (Hartung 2017: 211 f.). Vergleichbar zeigt die weitere Forschung, dass sich informatives Feedback in komplexen Lehr-Lern-Situationen gegenüber korrigierendem und fehlerorientiertem Feedback durchsetzt (Narciss 2006; Chase/Houmanfar 2009; Butler/Godbole/Marsh 2013). Dies berücksichtigend müssen Tutor\*innen die Studierenden als aktive Akteur\*innen im Umgang mit dem Feedback begreifen und ihr Handeln so ausrichten, dass diese zukünftig befähigt werden, selbst Überarbeitungsstrategien anzuwenden (Jönsson/Panadero 2018: 23 f.).

### Kritisches Lesen und Textdiagnose als Analysetechniken zur Erstellung prozessorientierten Textfeedbacks

So wie wissenschaftliche textanalytische Verfahren einen theoriegeleiteten Zugang nach bestimmten Regeln und Maßstäben beanspruchen – z. B. die geeigneten literaturtheoretischen Zugänge für literarische Texte oder die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) für Interviews –, benötigen Tutor\*innen beim Lesen zu befeedbackender Textentwürfe eine theoriegestützte Technik. Kritisches Lesen und der Vorgang der Textdiagnose sind wegen ihrer sowohl in Richtung der Lese- als auch in Richtung der Schreibkompetenz orientierten Konstrukte Teilkompetenzen im Schnittmengenbereich der zuvor beschriebenen Kompetenzfelder. Tutor\*innen können diese Teilkompetenzen im Hybridbereich der Lese- und Schreibhandlung als Techniken begreifen, die den Feedbackprozess strukturieren und fundiert ausrichten.

Einen Text kritisch einschätzen zu können, ist eine Leseaufgabe, die Tutor\*innen gegenüber studentischen Texten haben und an welche sich die Prozesse der Diagnostik sowie der Artikulation der Ergebnisse anschließen. Demnach ist kritisches Lesen nicht allein das „allgemein kritische Lesen“ eines Texts, sondern auch eine an bestimmte strategische Handlungen gekoppelte Tätigkeit, die keinesfalls passiv rezipierend ist, sondern vielmehr eine schriftlich kommunizierte Auseinandersetzung mit dem Text und der Schreibentwicklung der Studierenden einleitet. Dieser Vorgang geht über das reine Verstehen der Textbe-

deutung hinaus und fokussiert eine Betrachtungsweise, die darauf abzielt, die zentralen Aussagen des Texts wahrzunehmen und ihre Plausibilität kritisch zu reflektieren.

Das kritische Lesen charakterisiert sich durch aktive, kriteriengestützte und systematische Lesehandlungen, um auf kompetenzorientierter Basis Rückmeldungen auf akademische Texte zu generieren. Dabei wird kritisches Lesen als Teilkompetenz aus Schreib-, aber initial aus Lesekompetenz und Leseprozessmodellen abgeleitet. In der PISA-Studie 2018 verorten Reiss et al. (2019) kritisches Lesen als Komponente der Lesefähigkeit im Teilbereich „Bewerten und Reflektieren“ und definieren es in Form von bestimmten Handlungsanweisungen (2019: 31), die auf die hier fokussierte Praxis der Tutor\*innen übertragen werden können:

*Kritisches Lesen verlangt zum einen, die textinternen Merkmale auf Konsistenz zu prüfen, und zum anderen einen Vergleich mit dem eigenen Wissen. [...] Für den Fall, dass Inkonsistenzen festgestellt werden, ist diesen nachzugehen. Ein weiterer Aspekt kritischen Lesens ist das Bewerten von Form und Inhalt. Es gilt zu prüfen, ob der gewählte Schreibstil zu den Inhalten passt, ob die Inhalte verständlich ausgedrückt werden und ob der Stil den Absichten des Textes entspricht. (Reiss et al. 2019: 31)*

Als Konsequenz muss direkt beim Lesen das persönliche Wissen der Tutor\*innen aus dem Kompetenzfeld des Schreibens (z. B. Textsorte, wissenschaftliche Kriterien, Stilistik, Schlüssigkeit und Leserlenkung) abgerufen und mit dem Gelesenen abgeglichen werden. Die weitere Untersuchung der Inkonsistenzen erfordert einen Perspektivwechsel und ist Gegenstand des sich anschließenden Prozesses der Textdiagnose.

Während das kritische Lesen aus rezeptionsseitiger Perspektive heraus zur Wahrnehmung textinterner Schwächen dient, ermöglicht die Textdiagnose durch eine „Innensicht der Textarbeit“ (Ulmi et al. 2017: 47) die nähere Bestimmung dieser Schwächen und ihrer Ursachen. Dabei besteht sowohl für Ulmi et al. (2017: 8) als auch für Peschel und Mainzer-Murrenhoff (2019: 161) die Hauptaufgabe der Textdiagnose im Ermöglichen spezifischer und nachvollziehbarer Rückmeldungen zur Förderung der Schreibkompetenz. Hierfür müssen Tutor\*innen unterschiedliche Aspekte ihrer Schreibkompetenz anwenden, wie z. B. Textsortenwissen, Wissen um Qualitätskriterien akademischer Texte und deren sprachlich-stilistische Anforderungen. Um die Ursachen der erkannten Textschwächen näher identifizieren und das anschließende Feedback individuell auf die jeweiligen Schreibenden ausrichten zu können, benötigen sie darüber hinaus Kenntnisse über den Schreibprozess und die Schreibentwicklung. Ulmi et al. (2017) bestimmen analytische Handlungswerkzeuge, die zur Einschätzung des Überarbeitungsbedarfs studentischer Textentwürfe und als Grundlage des intendierten Feedbacks dienen. Dabei wird das Verständnis der Textdiagnose als eine wesentliche Teilkompetenz für Tutor\*innen überwiegend aus den psychosozialen (insbesondere Adressat\*innenbezug sowie Feedbackkompetenz) und kognitiven (insbesondere analytische Kompetenz sowie fachtypische Denkweisen) Komponenten der

Schreibkompetenz abgeleitet, wie sie u. a. von Ulmi et al. (2017: 30 f.) im Kontext von textdiagnostischen Prozessen beschrieben werden. Das von den Autorinnen vorgestellte Bietschhorn-Modell, das sich an dem schichtweisen Aufbau eines Texts orientiert, erleichtert dabei den Prozess der Textdiagnose, indem auf sechs hierarchisch angeordneten Ebenen (Inhalte, thematische Entwicklung, Informationsdichte und außertextliche Bezüge, Lese-führung, Sprache, textsortenspezifische Anforderungen) Texte dezidiert auf ihre jeweiligen Schwächen hin untersucht werden können. So lassen sich diese „mittels ganz bestimmter sprachlich-textlicher Phänomene erfassen [...], sodass ‚Lösungsoptionen‘ [H. i. O.] greifbar werden“ (Ulmi et al. 2017: 47). Tutor\*innen verfügen somit über Diagnosekriterien, die ihre Arbeit am Text anleiten und Artikulationshilfen bereitstellen.

Indem mit gezielten Techniken, Verfahren sowie Instrumenten des Lesens Erkenntnisse über den Text gewonnen und durch den Abgleich mit dem eigenen Schreibwissen daraus Entwicklungspotenziale der Schreibenden definiert werden, äußert sich die diagnostische Lesehaltung der Tutor\*innen. Somit werden kritisches Lesen und Textdiagnose sowohl als Teilkompetenzen aus der Schnittmenge von Lesen und Schreiben als auch als aufeinander aufbauende Prozesse verstanden, die in Form des Textfeedbacks die Schreibentwicklung der Studierenden fördern.

Für die Praxis lässt sich aus dem Zusammenspiel beider Teilkompetenzen folgendes Vorgehen ableiten, das sich an sprachlich-textlichen Phänomenen ausrichtet und zur Strukturierung des Feedbackprozesses dient:

- Lesen mit Handlungsziel: *Welche Aspekte im Text bedürfen besonderer Aufmerksamkeit?*
- Einschätzendes Lesen: *Welchen Stand des akademischen Inventars kann ich erkennen und rückmelden?*
- Diagnostisches Vorgehen: *Welche Symptome im Text kann ich mit meinem Feedback behandeln?*
- Rückmelden didaktisch ausrichten: *Wie kann ich den Kompetenzstand adäquat rückmelden, informieren, motivieren und wertschätzen?*
- Lernförderliche Rückmeldung: *Wie kann ich mich verständlich ausdrücken, um Beschäftigung mit meinem Feedback hervorzurufen?*

## Impuls: Rahmenbedingungen für die Umsetzung in Tutor\*innenschulungen

Wie gezeigt wurde, benötigen Tutor\*innen als Voraussetzung für das Erstellen gelingenden Textfeedbacks ein fortgeschrittenes Wissen über die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben und Feedback ebenso wie tiefergehende Handlungskompetenzen hinsichtlich dieser Bereiche. Wesentliche Schnittstellen zwischen kritischem Lesen und Textdiagnose sind ein zielgerichtetes und analysierendes Lesen, ein diagnostisch und didaktisch ausgerichtetes Vorgehen sowie die Artikulation der Ergebnisse in Form einer lernförderlichen Rückmeldung. Um Tutor\*innen auf diese Anforderungen vorzubereiten, werden nachfolgend erste

Impulse für Rahmenbedingungen einer schreibdidaktisch ausgerichteten Tutor\*innenschulung vorgestellt und exemplifiziert.

Tutor\*innen müssen selbst einen Professionalisierungsprozess ihres Lesens und Schreibens durchlaufen haben, der entweder über die gezielte Schulung oder eine bereits durch Erfahrung laborierte wissenschaftliche Praxis gewährleistet wird. Damit geht die angeleitete Systematisierung impliziten Wissens über die Art und den Habitus sowie den Einsatz und die Rezeption wissenschaftlicher Texte einher. Sie müssen zudem strukturierte Analysetechniken erwerben, die ein kritisches Lesen aus wissenschaftlicher Perspektive und eine Textdiagnose aus pädagogisch-didaktischer Haltung heraus ermöglichen. Tutor\*innen sollen in der Lage sein, studentischen Texten kritisch distanziert sowie diagnostisch zugewandt zu begegnen und die Schreibentwicklung der Studierenden zu berücksichtigen. Hierfür müssen sie dazu befähigt werden, subjektive Leseindrücke nicht als alleinigen Beleg für zu kommunizierende Feedbackaspekte wahrzunehmen. Mithilfe einer intensiven Selbsterfahrung und Selbsterprobung soll eine möglichst objektive und kritische Perspektive eingenommen werden, die ein an Textbelegen orientiertes Rückmeldeverfahren aus einer Rezipient\*innenperspektive heraus unterstützt. Dies bedingt ein Verständnis über die Funktion der Textfeedbacks, die darin besteht, die noch fehlende Distanz zum Text der Schreibenden sowie stellvertretend den Blick der Scientific Community einzunehmen und so den Studierenden die schwer zu antizipierenden Teilaspekte wissenschaftlichen Schreibens zugänglich zu machen.

Diese Rahmenbedingungen sind leitend für die Konzeption der Tutor\*innenschulung der campusweiten Schreibwerkstatt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, wie an den nachfolgenden Beispielen illustriert wird. Um die Professionalisierung der Lese- und Schreibkompetenz der Tutor\*innen zu unterstützen, wurden separate Einheiten zur Schreib- und Lesekompetenz zu Beginn der Schulung implementiert. Diese vermitteln den Tutor\*innen jeweils Wissen über die Kompetenzfelder, geben Einblicke in die aktuelle Forschung und thematisieren Ursachen sowie Unterstützungsmöglichkeiten häufiger studentischer Probleme. Analog werden Techniken und Prozesse der Feedbackerstellung in entsprechenden Einheiten besprochen und geübt. Auf grundlegende Einheiten zu Feedbackprozessen folgt eine separate Einheit zu Textfeedback, die Möglichkeiten zur Integration des Textfeedbacks innerhalb des Semesterverlaufs und dessen Erstellung umfasst. Um den komplexen Prozess gezielt zu schulen, stehen hierbei die Teilkompetenzen kritischen Lesens und Textdiagnose im Zentrum, die gemeinsam erarbeitet und ausgebaut werden.

Neben der inhaltlichen Vermittlung bilden Selbsterprobung und Selbsterfahrung wesentliche Elemente der Schulung und werden mittels gezielter Aufgabenstellungen und Übungen initiiert. Selbsterprobungen umfassen beispielsweise das angeleitete Ausprobieren der textdiagnostischen und kritischen Lesehaltung. Ferner dienen sukzessiv aufgebaute Übungen der Überführung der gewonnenen Erkenntnisse in ein kommunizierbares Textfeedback. Tutor\*innen werden in ihrer Rollenfindung und -entwicklung gestärkt, indem sie Rollenspiele, Analysen von Feedbackvideos oder Fallarbeiten durchführen. Durch Einnahme verschiedener Perspektiven sollen die Tutor\*innen u. a. für unterschiedliche

Schreibtypen, mögliche studentische Schwierigkeiten und für die Wirkung eines Textfeedbacks sowie dessen Aufbau und Struktur sensibilisiert werden. Beispielsweise werden bei einer Fallarbeit Feedbacks von fiktiven Peer-Tutor\*innen vorgelegt, die von den Übungsteilnehmer\*innen wiederum auf Stärken und Schwächen hin textdiagnostisch untersucht und in Form eines Feedbacks rückgemeldet werden. Dabei wird geübt, flexibel zwischen den Perspektiven der Feedbacknehmenden und -gebenden zu wechseln. Didaktisch wirksam werden die diagnostizierten Ergebnisse anschließend in Form von Empfehlungen, konkreten Überarbeitungsansätzen, alternativen Formulierungen oder Hinweisen zum textstrukturellen Vorgehen mittels eines lernförderlichen Textfeedbacks.

## Fazit

Innerhalb des Beitrags wurden kritisches Lesen und Textdiagnose aus der Schnittmenge von Lese-, Schreib- und Feedbackkompetenz heraus sowohl als Basis als auch als Techniken des Textfeedbacks erschlossen. Wie gezeigt wurde, umfassen sie in Form eines reziproken Prozesses die Wahrnehmung und nähere Diagnostik textinterner Auffälligkeiten. Dabei gestaltet sich die Synthese von kritischem Lesen und Textdiagnose als komplexer Entwicklungsprozess. Dieser muss durch schrittweise Übungen und Reflexionen begleitet werden. Neben der methodischen Kompetenzentwicklung sind Sensibilisierung, Reflexion, Selbsterprobung und -erfahrung zentrale Elemente, für die verschiedene Entwicklungsräume geschaffen werden müssen. Impulse zur Umsetzung wurden anhand des Beispiels der Tutor\*innenschulung der campusweiten Schreibwerksatt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz beschrieben.

## Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. 25–53.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State UP.
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 153–167.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2019): Leseverhalten beobachten: Lesen und Schreiben in der Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graeber, Tanja (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). 7. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag; Seelze: Klett/Kallmeyer. 104–117.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed As a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 223. No. 1. 3–13.
- Butler, Andrew/Godbole, Namrata/Marsh, Elizabeth (2013): Explanation Feedback Is Better than Correct Answer Feedback for Promoting Transfer of Learning. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 2. 290–298.
- Carless, David (2006): Differing Perceptions in the Feedback Process. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 31. No. 2. 219–233.
- Chase, Jared/Houmanfar, Ramona (2009): The Differential Effects of Elaborate Feedback and Basic Feedback on Student Performance in a Modified, Personalized System of Instruction Course. In: *Journal of Behavioral Education*. Vol. 18. No. 3. 245–265.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke. 41–61.
- Hartung, Silvia (2017): Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In: Grieshop, Hedwig R./Bauer, Edith (Hrsg.): *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer. 199–217.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–30.
- Higgins, E. Tory/Friedman, Ronald S./Harlow, Robert E./Idson, Lorraine C./Ayduk, Ozlem N./Taylor, Amy (2001): Achievement Orientations from Subjective Histories of Success. Promotion Pride versus Prevention Pride. In: *European Journal of Social Psychology*. Vol. 31. No 1. 3–23.
- Jönsson, Anders/Panadero, Ernesto (2018): Facilitating Students' Active Engagement with Feedback. In: Lipnevich, Anastasiya A./Smith, Jeffrey K. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge: Cambridge University Press. 531–551. Online im WWW. URL: [http://www.ernestopanadero.es/Publications/Book\\_chapters/009\\_Jonsson\\_Panadero\\_2018\\_Facilitating\\_student\\_engagement\\_with\\_feedback.pdf](http://www.ernestopanadero.es/Publications/Book_chapters/009_Jonsson_Panadero_2018_Facilitating_student_engagement_with_feedback.pdf) (hier 1–31) (Zugriff: 23.04.2022).
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 127–152.
- Köster, Juliane/Rosebrock, Cornelia (2009): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen. 104–138.

- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 107–126.
- Langelahn, Elke (2016): *Studierenden Text-Feedback geben effizient und konstruktiv. Eine Handreichung für die praktische Arbeit von Lehrenden*. Universität Bielefeld. Online im WWW. URL: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/publikationen/Handreichung\\_Text-Feedback.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/publikationen/Handreichung_Text-Feedback.pdf) (Zugriff: 23.04.2022).
- Lehnhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster: Waxmann.
- Peschel, Corinna/Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2019): Diagnose und Förderung des Schreibens. Theoretische und empirische Überlegungen zur Beschreibung und Erfassung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann. 159–183.
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann. 11–39.
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. In: *leseforum.ch*. Vol. 2. Online im WWW. URL: [https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013\\_2\\_philipp.pdf](https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013_2_philipp.pdf) (Zugriff: 22.04.2022).
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Narr.
- Philipp, Maik (2019): Lesesozialisation. Zur Bedeutung von Familie, Schule und Peer-group. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graeber, Tanja (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1)*. 7. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag; Seelze: Klett/Kallmeyer. 88–101.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 101–140.
- Rae, Agnes M./Cochrane, David K. (2008): Listening to Students. How to Make Written Assessment Feedback Useful. In: *Active Learning in Higher Education*. Vol. 9. No. 3. 217–230.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.

- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *leseforum.ch*. Vol. 3. Online im WWW. URL: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf) (Zugriff: 23.04.2022).
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 15–34.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Marti, Madeleine/Verhein-Jarren, Annette (2017): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. 2., aktual. Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Weaver, Melanie R. (2006): Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31. No. 3. 379–394.
- Wisz, Eric (2018): Students' Perceptions of Written Instructor Feedback on Student Writing. In: *XChanges*. Vol. 13. No. 2. Online im WWW. URL: [https://xchanges.org/student\\_perceptions\\_of\\_feedback-13-2](https://xchanges.org/student_perceptions_of_feedback-13-2) (Zugriff: 23.04.2022).

## Autor\*innen

Annabel Kramp, M.A., M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der campusweiten Schreibwerkstatt am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Lisa Scholz, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der campusweiten Schreibwerkstatt und des Blended Learning am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

# Räume für das Schreiben (er)schaffen – Ein reflektierender Erfahrungsbericht

Inga Buhrfeind, Astrid Neumann & Charlotte Wendt

## Abstract

Die Fachbibliothek Sprache der Leuphana Universität reagierte im Zuge der Covid-19-Pandemie auf Bedarfe Studierender mit dem Aufbau digitaler Angebote. Durch die Begleitung von Schreibprozessen entstanden digitale Raumkonzepte, die die Studierenden in der ersten Phase des Schreibens unterstützen. Die gesammelten Ansätze digitaler und analoger Formate können zukunftsweisend für eine bedarfsorientierte peer-gestützte Schreibberatung genutzt werden. Nach einer Diskussion von Schreibräumen der Fachbibliothek Sprache erfolgt anhand von Erfahrungen Studierender die Beschreibung der virtuellen Räume unter Berücksichtigung ihrer Wirkungsweise. Grundlegende Idee ist, dass Räume (virtuell/analog) als Orientierung im Schreibprozess erfahrbar werden.

## Einleitendes

*„Ich habe gemerkt, wie wichtig mein Arbeitsplatz ist. [...] Ich brauchte ab und an einen Perspektivwechsel.“  
(231 in Buhrfeind/Wendt 2021)*

Das Vordringen der Digitalisierung in alle Lern- und Lebenskontexte ist spätestens seit den Schließungen der Universitäten im Rahmen der COVID-19-Pandemie 2020/2021 zur Lebensrealität von Studierenden und Lehrenden geworden. Neben universitären Veranstaltungen verlagerte sich das komplexe und prozesshafte wissenschaftliche Schreiben im Studium in den privaten Raum. Um Studierende in ihrem Schreibhandeln – so gut es ging – virtuell zu begleiten und zu unterstützen, wurden auch an der Leuphana Universität Lüneburg digitale Schreibräume geschaffen.

Der vorliegende Erfahrungsbericht reflektiert die (neu) entstandene Konzeption virtueller und analoger Schreibräume mit Stimmen von Studierenden, gesammelten Erfahrungen und internen Evaluationen. Dabei steht die Frage im Fokus, welchen (Mehr-)Wert die pandemiebedingten Unterstützungskonzepte haben und was nach zwei Jahren der digitalen Schreibberatung und -unterstützung bleibt. Berücksichtigt und reflektiert wird vor allem die Relevanz von Räumen für das Schreiben und deren Ausgestaltung: Wie kann ein fachlicher Austausch angeregt werden? Wie können Schreibprozesse digital und individuell begleitet werden?

## Die Dualität und Gestaltung von realen und virtuellen (Schreib-)Räumen

Die Bedeutsamkeit des Raumes in sozialen Kontexten wird seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Disziplinen diskutiert und beschrieben (u. a. Heidegger 2006). Dabei wird deutlich: Wir benötigen Räume zur Orientierung, Verortung und Positionierung unseres Ichs (Bollnow 1997). Der Mensch kann sich nicht nicht-räumlich denken, wodurch die Wahrnehmung des Raumes und das Erleben an sich zunächst immer eine sinnliche und körperliche Erfahrung sind (Herbst 2010). Die Übertragung auf ein abstrakt-symbolisches System wie das des Mediums des virtuellen Raums stellt dabei eine Herausforderung dar, da die Bedingungen, die den Raum zum Raum machen, in diesem Umfeld nur imitiert und zeichenhaft sind. Der physische Raum ist die Norm, auf deren Basis der virtuelle Raum als Behelfskonstruktion fußt. Fromme (2008) spricht daher von der sogenannten Stellvertreterwelt, weil die virtuelle und die analoge Welt einander zwar nicht gleichen, aber potenziell die gleiche Wirksamkeit entfalten sollen. Es entstehen neue soziale Räume, die durch ein Zusammenspiel und Miteinander geprägt sind und so Entfaltung gemeinsamer, sich gegenseitig ergänzender Potenziale bieten. Der virtuelle und physische Raum stehen dabei einander gegenüber (Koller 2018: 274). Die Gegensätzlichkeit beider Räume verschwindet, da der Fokus nicht auf der Reproduktion eines realen Raumes liegt, sondern vielmehr die Menschen und deren Begegnungen, Kommunikation und Austausch den Mittelpunkt darstellen.

Die Relevanz des Räumlichen wirkt sich durch deren Universalität zwangsläufig auch auf das Schreiben aus und wird damit zum schreibwissenschaftlichen Thema. Freise und Jacoby (2021) bezeichnen Räume des Schreibens als solche, in denen geschrieben, gelesen, diskutiert, argumentiert, reflektiert wird, in denen sich Menschen begegnen (Freise/Jacoby 2021: 15). Räume können inspirieren, geben Anregungen zum Gespräch und Austausch. Bei der Betrachtung von Schreibräumen stehen die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung und die kognitionspsychologischen Forschungen von Hayes (2012) im Zentrum. Das eigentliche Schreiben beginnt damit bereits mit dem Teilprozess der Planung, wozu auch die Einstimmung und Ideenfindung gezählt werden.

Es stellen sich uns die Fragen, inwieweit kollaborative Schreibräume zur Ideenfindung beitragen und ob bei (Schreib-)Räumen allein der physische Raum, der durch seine Einrichtung, Konzeption oder Gestaltung den Prozess beeinflusst, oder auch der virtuelle und somit symbolische Raum den Schreibprozess prägt.

## Die Fachbibliothek Sprache als Schreibraum

Eine Bibliothek als Raum für Schreiben und Diskutieren? An der Leuphana wurde 2017 am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik die *Fachbibliothek Sprache* eingerichtet. Sie existiert losgelöst von der Zentralbibliothek und ist als Raum zum Arbeiten zu den Themen mehrsprachliche, digitale, kulturelle und diversitätsorientierte Bil-

dung im Kontext aller Unterrichtsfächer für Studierende<sup>1</sup> konzipiert. Als Präsenzbibliothek in einem ehemaligen Büroraum (ca. 25 m<sup>2</sup>) mit bequemen Sitzgelegenheiten sowie einem großen Tisch mit zehn Arbeitsplätzen werden entsprechende Fachliteratur und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Vor der Pandemie führte dies zu einer steigenden Nutzung von Arbeitsplätzen vor Ort (Buhrfeind/Lorenz 2020). Gefördert wurde die Bibliothek vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, der Joachim Herz Stiftung, der Hansestadt Lüneburg sowie der Lotto-Sport-Stiftung.

Neben dem Literaturangebot unterstützen ausgebildete Peer-Schreibberater\*innen mit einer domänenspezifischen Fachberatung. Besonders in der ersten Schreibphase, beim Einstieg in ein neues Thema, der Literaturrecherche sowie dem Ordnen und Gliedern wird dieses Angebot wahrgenommen (Buhrfeind/Lorenz 2020). In Gesprächen auf Augenhöhe werden Studierende in ihrer Recherche unterstützt, können Ideen diskutiert und weiterentwickelt sowie das eigene Schreibhandeln reflektiert werden.

Die Organisation und Koordination werden von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die Beratungen von Peer-Tutor\*innen übernommen. Die vergangenen Jahre zeigten dabei das Potenzial partizipativen Arbeitens, sodass sich der Raum in seiner Ausgestaltung wiederholt veränderte: Entstandene Arbeitsmaterialien aus Workshops oder Beratungen werden an Pinnwänden präsentiert und geben Impulse für die Recherche; Arbeitstische wurden umgestellt, um die Arbeitsbereiche der Fachbibliothek deutlicher zu kennzeichnen (Wo kann gelesen, geschrieben, gesprochen, gescannt werden?); das Raumkonzept wurde um digitale Arbeitsformate erweitert, sodass auch eine digitale Raumnutzung ermöglicht wird (Abb. 1).

### Die *Fachbibliothek* als Ort der Orientierung, Positionierung und des Diskurses

Der Fokus auf Dialoge, (Fach-)Gespräche und die Entwicklung von Diskursen ließen die *Fachbibliothek* zu einem Arbeits- und Denkraum (Buhrfeind/Lorenz 2020) werden, der sich im Zuge der Pandemie zunehmend zu einem Raum des Schreibens entwickelte.

Bedingt durch die temporäre Schließung der Universitätsräume 2020 und durch die Bewusstwerdung der neuen Bedarfe der Studierenden entwickelten sich verschiedene Raumkonzepte (Abb. 1), die in den unterschiedlichen Schreibphasen Unterstützung anbieten. Zudem sollten die neuen virtuell entstandenen Räume dazu genutzt werden, Studierende trotz der räumlichen Schließung weiterhin fachlich zu unterstützen und ihnen unterschiedliche Anlaufstellen zur Recherche von Fachliteratur und Begegnung bereitzustellen.

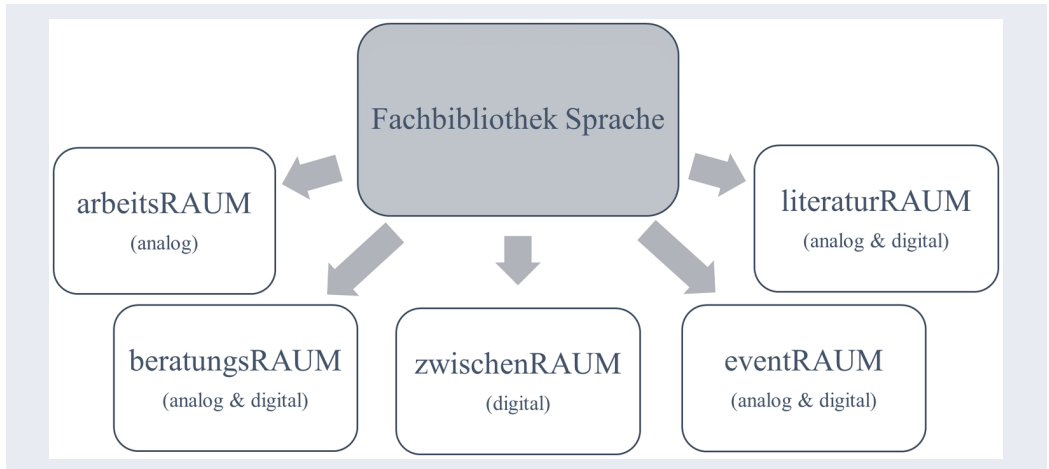
---

1 An der Leuphana Universität Lüneburg werden zukünftige Lehrende für Grund-, Haupt-, Realschule in den Fächern Deutsch, Mathe, Sachunterricht, Englisch, Sport, Musik, Kunst, Religion sowie für berufsbildende Schulen mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialpädagogik ausgebildet.

Daraus ergaben sich fünf unterschiedliche Räume (Abb.1), deren Konzepte nachfolgend erläutert und mit Erfahrungsberichten von Studierenden<sup>2</sup> sowie internem Dokumentationsmaterial ergänzt werden.

### Abbildung 1

Raumkonzepte der Fachbibliothek Sprache



Der **zwischenRAUM**<sup>3</sup> als Raum für das Schreiben einer Abschlussarbeit stellt das Kernstück der Unterstützungsleistung innerhalb der *Fachbibliothek Sprache* dar.

Zehn Studierende beteiligten sich am zwischenRAUM, dessen Konzeption angelehnt an das Konzept der moderierten Schreibgruppen nach Rautenfeld und Vode (2017) ist. Die Studierenden trafen sich wöchentlich in Videokonferenzen (Zoom) und einem Chatprogramm (Discord). Moderiert wurde die Gruppe von einer erfahrenen wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Feld der Schreibberatung. Es fanden intensive Fachgespräche und ein Austausch über das wissenschaftliche Schreiben in einem angeleiteten virtuellen Raum statt. Der festgelegte Zeitrahmen schaffte Struktur und gruppendynamischen Zusammenhalt sowie Reflexionen über das eigene Schreibhandeln (Sennewald 2021). Die Kontinuität und Verbindlichkeit innerhalb der Gruppe erleichterte es Studierenden, sich wieder auf das Schreiben zu konzentrieren:

*Ich schreibe mehr zuhause und weniger in den Uni-Räumen, dadurch arbeite ich nicht so konzentriert lange an einem Stück. Sowas wie der zwischenRAUM oder feste Termine mit Freunden per Zoom helfen dabei, wieder etwas konzentrierter dabei zu sein. (230 in Buhrfeind/Wendt 2021)*

<sup>2</sup> Die Erfahrungsberichte sind der internen Befragung *Online-Nutzung Fachbibliothek Sommer 2021* (n = 23) entnommen (Buhrfeind/Wendt 2021).

<sup>3</sup> Hinter der Schreibweise „RAUM“ stehen Angebote der Fachbibliothek Sprache mit einem jeweils digitalen und/oder analogen Arbeitskonzept.

Auch der „digitale Ausbruch“ aus den eigenen vier Wänden und die Verlagerung des Schreibprozesses in eine Wirklichkeit innerhalb der Gemeinschaft schienen eine positive Wirkung auf die Motivation der Studierenden zu haben: „[Es ist] schwieriger sich zu konzentrieren, wenn man sowieso konstant zu Hause ist“ (330 in Buhrfeind/Wendt 2021).

Die Sitzungen innerhalb des zwischenRAUMs wurden zu Forschungszwecken aufgezeichnet und ermöglichen es, Reflexionsspuren der Studierenden zum wissenschaftlichen Schreiben ausfindig zu machen sowie die Entwicklung fachlicher Gespräche zu untersuchen. Die Annahme ist, dass Studierende in einem geschützten und angeleiteten Raum Fragen oder Gedanken verbalisieren und miteinander diskutieren, die sie andernfalls mit sich selbst aushandeln (Karsten 2021). Beobachtet wurde, dass sich Studierende in diesen Gesprächssituationen als Expert\*innen ihres Themas und Textes verstanden, da sie in Erzählungen und Berichten Kontexte vorab schaffen mussten.

Die zeitliche Gestaltung des zwischenRAUMs zeichnete sich als Herausforderung ab, die zwischen individuellen Lebenslagen und einem gemeinschaftlichen Konsens abgewogen wurde. Schlussendlich konnte sich auf einen dreistündigen Zeitslot mit einem gemeinsamen Anfang (ca. 30 min) und Ende (ca. 30 min) geeinigt werden. Die dazwischenliegende Schreibzeit von zwei Stunden gestalteten die Studierenden individuell. In den gemeinsamen Zeiten standen vorrangig Fragen und Themen der Studierenden an, die kollaborativ bearbeitet wurden. Die Studierenden erhielten dadurch Einsichten in unterschiedliche Arbeitsprozesse und konnten sich gegenseitig stützen und ermutigen. Die Moderatorin achtete auf die Zeit, die Einhaltung von Gesprächsregeln und gab nach Bedarf schreibwissenschaftlichen Input z. B. zur „Normalität“ unterschiedlicher Schreibverläufe. Die Sitzungen endeten mit einer Reflexion der vergangenen Schreibzeit und der Formulierung von Zielen und Aufgaben bis zur kommenden Sitzung.

Der **literaturRAUM** vereint die verschiedenen Zugänge zur Fachliteratur in sich: Neben dem analogen Ort *Fachbibliothek Sprache* im Institut Deutsch und dessen Literaturbestand wurde der digitale Zugang über eine Bestandsliste sowie eine kommentierte Linkliste im Zuge der Pandemie ermöglicht. Die Linkliste stellt fachbezogene Internetseiten und PDF-Dokumente kommentiert und thematisch geordnet zur Verfügung. Diese qualitativ hochwertige Auswahl unterschiedlicher Quellen bietet eine erste Orientierung sowie Zugang zu Online-Ressourcen.

Vor den Schließungen 2020 wurde der literaturRAUM von den Studierenden als erste Berührung mit der *Fachbibliothek* intensiv zur Recherche und Ideenfindung genutzt. Der analoge Raum wurde bewusst gestaltet, um eine inspirierende und anregende Umgebung für das Schreiben und das gemeinsame Gespräch zu schaffen (Buhrfeind/Lorenz 2020).

Während der Schließung 2020 konnte neben den Online-Ressourcen lediglich ein Bestellservice angeboten werden, der Ort *Fachbibliothek* war geschlossen. Der digitale Zugang ermöglichte keine spontane, kohortenübergreifende Vernetzungs- und Austauschmöglichkeit, keine Gespräche über Fachliteratur oder passende sprachförderliche Arbeitsmaterialien.

Die Pandemie führte durch die Schließung der Fachbibliothek (und weiterer Bibliotheken) zu einer veränderten Nutzung. Eine Studentin berichtete: „Ich nutze jetzt ausschließlich online bereitgestellte Literatur“ (215 in Buhrfeind/Wendt 2021), und diese Äußerung zeigte sich auch in den Nutzer\*innenzahlen der *Fachbibliothek* seit Beginn der Pandemie und einem daraus resultierendem leeren analogen Raum. Auch lockere Auflagen im Sommer 2022 bringen derzeit nur bedingt höhere Besucher\*innenzahlen. Erkennlich ist gerade durch hybride Lehrformate ein veränderter Aufenthalt von Studierenden (Zuhause statt Campus), womit nachhaltige Vernetzungs- und Austauschformate gefunden werden müssen.

Der **eventRAUM** bot die Möglichkeit, diesen fehlenden Austausch aufzuheben, indem thematische Workshops und Vorträge mit Diskussionen digital in Zoom durch studentische Hilfskräfte angeboten werden konnten. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass vor allem ein themenbezogenes Angebot auf Peer-Ebene Begegnung und Miteinander schaffte. Die studentischen Hilfskräfte diskutierten mit Studierenden bereits gehaltene Referate, Bachelorarbeiten oder Teile der Masterarbeit zu den Themen *Zweisprachige Kinderbücher*, *Spracherwerbsprozesse im Schulalter*, *Homeschooling* und *Mehrsprachigkeit*, *Spracherwerb* und *DaZ*. Auch Praxiserfahrungen im Kontext digitaler Sprachförderung wurden besprochen und diskutiert (z. B. *Einblicke in die Online-Sprachförderung*). Die Anliegen der Studierenden konnten innerhalb des Raums partizipativ und frei diskutiert werden und führten zu großem Interesse.

Ergänzt wurden die Events in Kooperation mit Seminaren und fachspezifisch angepassten Workshops, die das wissenschaftliche Schreiben in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung fokussierten. Die positive Resonanz von Studierenden und Lehrenden führt dazu, diese digitalen Events weiterhin als semesterübergreifenden Ort digital und analog fortzuführen.

Neben der thematischen Ordnung der Events gibt es in der *Fachbibliothek Sprache* den **beratungsRAUM**. Spontan konnten Besucher\*innen vor der Pandemie eine Peer-to-Peer-Schreibberatung wahrnehmen (Buhrfeind/Lorenz 2020), die primär eine fachliche Beratung war (Grieshammer et al. 2019). Beratungsschwerpunkte waren die Literaturrecherche, aber auch das Gliedern und Strukturieren wissenschaftlicher Arbeiten (Buhrfeind/Lorenz 2020). Die vergangenen pandemiebedingten Semester zeigten, dass die Inanspruchnahme einer digitalen Fachberatung auf ein geringes Interesse stieß. Das sozial konstituierte Gespräch unter den Peers fand weniger in Situationen statt, die durch die Studierenden hätten aktiv organisiert werden müssen, sondern in Workshops oder anderen Online-Events, die fachlich vorstrukturiert waren.

Für den Perspektivwechsel beim Schreiben, für einen Raum, der ermutigt, inspiriert und neue Gedanken entfaltet, wurde im Sommer 2021 der **arbeitsRAUM** entwickelt. Aufgrund der Schließung der *Fachbibliothek Sprache* fehlte ein analoger Raum zum Schreiben. In Absprache mit der Arbeitssicherheit und einem entsprechenden Hygienekonzept konnte Studierenden für das Schreiben ein großer leer stehender Seminarraum zur Verfügung gestellt werden. Im Fokus standen hier nicht, wie in der *Fachbibliothek Sprache*, die Vernet-

zung und der Austausch, sondern lediglich die Idee, einen Wechsel von Arbeitsplätzen anzubieten. Studierende hatten damit die Möglichkeit, aus der häuslichen Umgebung herauszukommen und an der Universität einen Ort zum Schreiben aufzufinden. Gerade für Gruppenarbeiten schien dieses Format interessant und wurde teilweise wahrgenommen. Grund für die geringe Nutzung kann zum einen die einschränkende Öffnungszeit (einmalig wöchentlich drei Stunden) sowie zum anderen die Veränderung von Aufenthaltsräumen (Zuhause statt Campus; Elternhaus statt eigene Wohnung/WG) sein.

### Der Schreibraum als sozialer Raum in virtueller und analoger Form: Ein Ausblick

Ein Raum wie die *Fachbibliothek Sprache* bietet ein additives und freiwilliges Angebot, in dem Gespräche über das Schreiben in unterschiedlichen und bewertungsfreien Räumen möglich sind. Die Schließung hat dabei gezeigt, dass die grundsätzliche Präsenz der Fachbibliothek zu einem spontanen, kohortenübergreifenden und fachlichen Diskurs einlädt, der sich kaum in den digitalen Raum transferieren lässt. Die Unterscheidung zwischen virtuellen und analogen Schreibräumen ist in der Konzeption ihrer Gegensätzlichkeit daher nicht zielführend für die Arbeit in der *Fachbibliothek* gewesen und vernachlässigt das eigentliche Potenzial, das von Orten für das Schreiben ausgehen sollte. Nach unserer Auffassung, und wie in den Stimmen der Studierenden deutlich geworden ist, sind Schreibräume auch Orte der Begegnung, des Miteinanders, manchmal auch der Gemeinschaft, in denen (reflektiert) zum Thema geschrieben wird. Die Medialität, ob analog oder virtuell, ist dabei nicht von primärer Bedeutung, sondern lediglich der Aspekt, dass Menschen zusammenkommen und in Kommunikation miteinander treten. Dass dieser Punkt virtuell oftmals als schwieriger empfunden wird, liegt wahrscheinlich u. a. an fehlenden Erfahrungen in der digitalen Kommunikation.

Deutlich wurde dieser Aspekt in der Raumnutzung: Der zwischenRAUM und der eventRAUM wurden in den vergangenen pandemischen Semestern am häufigsten besucht und die dortigen Gespräche waren stets lebendig und vom Austausch geprägt. Insbesondere die partizipative Ausrichtung, die Studierende dazu ermutigte, eigene wissenschaftliche Arbeiten Interessierten vorzustellen, um darüber in einen wissenschaftlichen Austausch zu kommen, wurde als positiv bewertet.

Fraglich bleibt, wie Studierende dieses Angebot für ihr Schreibhandeln nutzten und in welchem Maße digitale Angebote aufrechterhalten werden sollten.

Ausgehend von der Coronapandemie und den Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien ist evident, dass es Räume für Austausch und Miteinander geben muss. Die erarbeiteten Konzepte – virtuell und analog – bleiben bestehen und werden fortlaufend auf ihre Unterstützungsmöglichkeit evaluiert. Ergänzend werden Potenziale digitaler Tools geprüft.

Ausgangspunkt der Gesamtkonzeption bleiben die heterogenen Bedürfnisse der ratsuchenden Studierenden, die nach jeweiligem Schreibtyp und jeweiliger Schreibsituation die *Fachbibliothek Sprache* aufsuchen. Formate in unterschiedlichen Medialitäten bieten

dabei einen größtmöglichen Zugang zu universitären Unterstützungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Schreibens in der *Fachbibliothek Sprache*. Das Ziel muss eine langfristige institutionalisierte Konstituierung von Räumen sein, in denen die Rahmenbedingungen für fachspezifische Kommunikation in Gemeinschaft ermöglicht werden und die Gespräche über das wissenschaftliche Schreiben anregen.

## Literatur

- Bollnow, Otto Friedrich (1997): *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhrfeind, Inga/Lorenzen, Lina (2020): Denk- und Schreibraum für sprachliche Bildung: Wie die Fachbibliothek „Sprache“ Schreibprozesse von Lehramtsstudierenden durch peer-to-peer-Fachberatungen anregt und unterstützt. In: Neumann, Astrid/Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.): *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Hohengehren: Schneider. 32–51.
- Buhrfeind, Inga/Wendt, Charlotte (2021): *Schreibräume*. Lüneburg (unveröffentlichte Umfrage).
- Freise, Fridrun/Jacoby, Mascha (2021): Writing Spaces – Raum als Denk- und Analysekatgorie für wissenschaftliches Schreiben. In: Freise, Fridrun/Schubert, Mirjam/Musumeci, Lukas/ Jacoby, Mascha (Hrsg.): *Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen*. Bielefeld: wbv Publikation. 15–28.
- Fromme, Johannes (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: von Gross, Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 169–202.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2019): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4. unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Herbst, Anna: *Raum für Bildung. Zum Potenzial virtueller Bildungsräume am Beispiel der Online-Plattform „MyPaed“* (2010). Online im WWW. URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2148/> (Zugriff: 13.10.2021).
- Hayes, John (2012): Modelling and Remodelling Writing. In: *Written Communication*. 29. 369–388.
- Karsten, Andrea (2021): Der Schreibprozess als Dialog. Eine Perspektive am Schnittpunkt von dialogischer Sprachwissenschaft und soziokultureller Psychologie. In: Knaller, Susanne/Pany-Habsa, Doris/Scholger, Martina (Hrsg.): *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis, Prozess, Produkt*. Bielefeld: transcript. 31–48.
- Koller, Julia (2018): Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell. In: Glaser, Edith/Koller, Hans Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich Verlag. 274–282.

- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5., erw. Auflage. Tübingen: M. Niemeyer.
- Löw, Martina (2000): *Raumsoziologie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rautenfeld, Erika von/Vode, Dzifa (2017): *Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Varianten. Ein Praxishandbuch für Schreibzentren und Lehrende*. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Sennewald, Nadja. (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv.

## Autorinnen

Inga Buhrfeind, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt #zusammenkommen, Koordinatorin der Fachbibliothek Sprache, Leuphana Universität Lüneburg.

Charlotte Wendt, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CODIP, Leuphana Universität Lüneburg.

Astrid Neumann, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Deutschen Sprache; Projektleitung (CODIP, #zusammenkommen), Aufbau der Fachbibliothek Sprache, Leuphana Universität Lüneburg.

# Wenn Eichhörnchen schreiben ...

## Nutzungsstudie zum Berliner Schreibtypentest

*Dagmar Knorr*

### Abstract

Die Typisierung von Schreibstrategien ist eine Ressource in der Schreibberatung. Der Berliner Schreibtypentest kombiniert und bündelt verschiedene Typisierungen so, dass seine Durchführung als Ausgangspunkt für ein Gespräch über das Schreiben genutzt werden kann. In diesem Beitrag wird gefragt, wie sich Schreibende über die Schreibtypen verteilen und welche Erkenntnisse hieraus für die Schreibberatung gezogen werden können. Die Auswertung von fast 2.000 Tests zeigt eine Dominanz von Mischtypen. Die These ist, dass Personen mit Schreibtyp-Mischungen widersprüchliche handlungsleitende subjektive Imperative in sich tragen, die in der Schreibberatung mit Blick auf die Schreibtypen besprochen werden können.

### Zur Einführung: Schreibtypen und Reflexion

2012 veröffentlichten Arnold, Chirico und Liebscher einen Bericht über einen Schreibtypentest, mit dem sie Interessierte während der Langen Nacht der Wissenschaften 2011 in Berlin in eine Speeddating-Schreibberatung locken wollten. Was als spielerischer Zugang zum Reden über das Schreiben entworfen worden ist, wurde von vielen Schreibzentren aufgegriffen und wird aktuell immer noch gerne genutzt.

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie die Vorstellung von Schreibtypen in der Schreibberatung für Studierende eingesetzt werden kann. Hierfür wird ein Einblick in die Forschung zu Schreibtypen gegeben. Anschließend wird näher auf die Arbeit mit dem Berliner Schreibtypentest von Arnold, Chirico und Liebscher (2012) eingegangen, indem die Ergebnisse der Nutzung des Tests vorgestellt werden. Es wird geprüft, was die Auseinandersetzung mit Schreibtypen im Rahmen von Schreibberatung leisten kann und was nicht.

Die Beschäftigung mit Typen erfolgt in unterschiedlichen Forschungsbereichen und wird dementsprechend kritisch hinterfragt. Denn mit Typologien wird versucht, mit vermeintlich einfachen Antworten auf komplexe Anforderungen zu reagieren. So stehen insbesondere psychologische und kognitionswissenschaftliche Forschungen Typen und Typologien skeptisch gegenüber, da eine solche Betrachtung „die große Gefahr des Schubladendenkens“ mit sich bringen kann (Schäfer 2017: 7). In anderen Disziplinen werden Typisierungen dagegen gezielt eingesetzt. Beispielsweise wird aus (sprach)didaktischer

Perspektive untersucht, inwieweit Lernstilfaktoren und Unterrichtsvariablen in Beziehung zueinander stehen (Hufeisen/Riemer 2010: 746).

In der Schreibwissenschaft werden Schreibtypen genutzt, um die Individualität im Vorgehen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben auf einer Ebene von überindividuellen Gemeinsamkeiten zu untersuchen (vgl. die Darstellung von Dengersch 2019: 149f.). Der Begriff des Typs ist hier eng verbunden mit dem der Schreibstrategie. Es wird also untersucht, wie Schreibende beim Textverfassen vorgehen und ob sich daraus Muster ableiten lassen. Das Erkenntnisinteresse ist damit ein analytisches. Das Ziel von Schreibberatung ist jedoch nicht, den Schreibprozess eines bzw. einer Ratsuchenden im Detail zu analysieren. Es ist ausreichend, diagnostisch zu ermitteln, an welcher Stelle im Prozess der bzw. die Ratsuchende gerade steht und ob es Faktoren gibt, die dazu führen, dass eine Hürde immer wieder auftritt. In diesem Fall ist das Ziel von Schreibberatung, den Ratsuchenden Methoden an die Hand zu geben, diese (wiederkehrende) Hürde zu erkennen, anzunehmen und zu bewältigen. Ein Schritt auf dem Weg dorthin ist es, „typische“ oder idealisierte Vorstellungen über den wissenschaftlichen Textproduktionsprozess in Relation zum eigenen Handeln zu setzen. Schreibtypologien werden von Girgensohn und Sennewald (2012: 117) als „Anregung“ verstanden, „sich selbst beim Schreiben zu beobachten und zu überprüfen“.

Als Reflexionsverfahren schlage ich das Vorgehen der Introvision (Wagner/Kosuch/Iwers-Stelljes 2016) vor, das jedoch auf die spezifische Situation der Schreibberatung angepasst werden muss. Denn Schreibberatung hat im Gegensatz zu psychologisch-therapeutischen Ansätzen nicht die Aufgabe, grundlegende psychische Blockaden zu bearbeiten. Jedoch können Ergebnisse dieser Forschung genutzt und auf Schreibberatungssituationen übertragen werden.

Das Verfahren der Introvision setzt an der Wahrnehmung des eigenen Verhaltens an. Diese wird dann mit vorhandenen Sollvorstellungen bzw. Paradigmen in Beziehung gesetzt. Die theoretische Annahme ist, dass vorhandene Sollvorstellungen bzw. „subjektive Imperative“ handlungs- und entscheidungsleitend sind. Dabei kommt der „internen Selbstanweisung“ eine besondere Bedeutung zu (Iwers-Stelljes 2014: 2). Ein Beispiel für eine solche interne Selbstanweisung im Bereich der Schreibdidaktik ist das von Elbow (1998 [1981]: 17) beschriebene Phänomen des „censoring yourself“. Jemand der sich selbst permanent in seinem Tun zensiert, blockiert sich selbst. Kreative Methoden, wie das Free-writing, sollen Schreibende unterstützen, einen gelasseneren Umgang mit dem inneren Zensor zu entwickeln. Das Verfahren der Introvision könnte in dem von mir intendierten Sinne genutzt werden, ein Verständnis bei den Schreibenden darüber aufzubauen, in welchen Situationen ihr innerer Zensor aktiv wird, um sich dann aktiv mit dem Einfluss des inneren Zensors auf das eigene Schreibhandeln auseinanderzusetzen.

Der im Folgenden vorgestellte Schreibtypentest wird in dem von mir intendierten Sinne zu einem Instrument, den Reflexionsprozess in eine bestimmte Richtung zu lenken. Deshalb wird zunächst der Forschungskontext zu Schreibtypen vorgestellt. Dabei liegt der Fokus auf einer möglichen Instrumentalisierung der vorgestellten Typisierung für Schreib-

beratungen (vgl. für einen Überblick über die Forschung zu Schreibtypen Dengscherz 2019: 149 ff.).

## Schreibtypen als überindividuelle Schreibstrategien in der Schreibforschung und Schreibdidaktik

Bereits Molitor (1984) fasste Schreibstrategien in Gruppen zusammen. Sie nimmt die Richtung der Planungsprozesse als entscheidend für die Schreibstrategie an:

*Die Richtung der Planungsprozesse (ob eher „top down“, d. h. von globaler zu lokaler Ebene, oder eher „bottom up“, d. h. von lokaler zu globaler Ebene geplant wird) dient als Unterscheidungsmerkmal von Schreibstrategien, wobei die Häufigkeit des Richtungswechsels Aufschluß darüber geben kann, ob der Autor eine sequentielle Strategie mit getrennten Phasen oder eine parallele Strategie mit interaktiven Phasen der Textproduktion bevorzugt. (Molitor 1984: 22)*

Ihre Analysen von Fallstudien zeigen, dass das Wissen über Textschemata den Schwierigkeitsgrad mitbestimmt. Die Aufgaben, die sich daraus für Schreibende ergeben, werden von den Personen dann entweder „top down“ oder „bottom up“ bearbeitet (Molitor 1985: 342). Stark vereinfacht versuchen „Top down“-Schreibende zunächst, einen Plan, beispielsweise eine Gliederung, für ihren Text zu erstellen, den sie abarbeiten. „Bottom up“-Schreibende sammeln erst Material und formen dieses zu einer Textstruktur.

Die Unterschiede in den Planungsprozessen nimmt sie als Ausgangspunkt, um herauszuarbeiten, wie die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens beim Verfassen von Texten genutzt wird. Damit ist sie eine der Ersten, die überindividuelle Schreibstrategien herausarbeitet und in die deutschsprachige Schreibforschung einbringt. Allerdings sind empirische Untersuchungen zu Schreibtypen und Schreibstrategien rar. So konstatiert Ortner (2000) hierzu eine Forschungslücke:

*Menschentypen, Lernertypen, Lesertypen, Schreibertypen – daß nicht alle Menschen gleich schreiben, registriert auch das freie Auge des Laien. Trotzdem gibt es kaum Klassifikationen. [...] Noch immer dominieren die spontanen Einzelbeobachtungen. (Ortner 2000: 355 f.)*

Ortner formuliert ein methodisches Forschungsdesiderat und ein Forschungsdilemma, das auch Auswirkungen auf die Schreibdidaktik hat: Auf welcher empirischen Basis erfolgen solche Kategorisierungen? Und: Was für Methoden wären notwendig, um überhaupt zu einer empirischen Basis zu kommen?

Ortner (2000: 356–564) analysiert Reflexionen von Schriftsteller\*innen zu ihren verwendeten Schreibstrategien. Keseling (2004: 145) nutzt leitfragengestützte narrative In-

interviews mit Wissenschaftler\*innen für seine Analyse. Girgensohn und Sennewald (2012: 118) und Scheuermann (2011: 32 ff.) nutzen Fallbeschreibungen für ihre Darstellungen. Sie fallen somit unter die von Ortner konstatierten „spontanen Einzelbeobachtungen“. Auch wenn mittlerweile die Möglichkeiten zur Beobachtung von Schreibprozessen durch Einsatz von digitalen Werkzeugen verbessert worden sind (vgl. Heine et al. 2014), bleibt die Herausforderung, von der Analyse von Einzelfällen (vgl. Aufgebauer 2021; Dengscherz 2019) hin zu einer datengeleiteten Forschung zu kommen, bei der eine größere Anzahl von Proband\*innen die Grundlage bildet und die eine Nachnutzung von Daten ermöglicht (vgl. Andresen 2021). Ein Verfahren, bei dem Schreibprozessdaten mithilfe vom syntaktischen Parsen visuell aufbereitet wird (vgl. Mahlow/Ulasik 2021), könnte hier einen methodischen Sprung ermöglichen.

Bis ausreichend Forschungsergebnisse für eine didaktische Aufbereitung vorliegen, können nur bestehende Zusammenhänge verdeutlicht werden. So geht es Bräuer (2009: 65) wie Molitor um Planungsprozesse, darüber hinaus fordert er jedoch, über das eigene Schreibhandeln zu reflektieren:

*Zusätzliches Wissen über Lernstrategien bzw. die Fähigkeit, das eigene Schreibhandeln zu reflektieren, ermöglicht nicht schlechthin die Steuerung von Verlauf und Zusammenspiel der Hauptphasen der Textproduktion (Planen, Entwerfen, Revidieren, Korrigieren), sondern hilft zu verhindern, dass man sich ausschließlich auf die Schreibstrategien konzentriert, die dem eigenen Lernstil entsprechen. Durch kritisches Befragen des eigenen Schreibhandelns würde man schnell bemerken, dass die eigenen Schreibstrategien, wie jede Handlungsstrategie, nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile bzgl. der Effektivität des Handelns und der Qualität der Arbeitsergebnisse aufweist. (Bräuer 2009: 65)*

Die Ausführungen von Bräuer verdeutlichen den Zweck, den die Beschäftigung mit Schreibtypen haben kann: die Reflexion des eigenen Schreibhandelns (so auch Girgensohn/Sennewald 2012: 117). Reflexionen anzustoßen, ist ein wesentliches Ziel von Schreibberatung. Um zu prüfen, welche der vorhandenen Ansätze in einer Schreibberatung genutzt werden können, sind konstellative Faktoren einer Schreibberatung einzubeziehen. Denn während Schreibende sich im Selbststudium von Ratgeber- oder Forschungsliteratur die Zeit nehmen können, verschiedene Typisierungen zu studieren, bedarf es in einer konkreten Schreibberatungssituation einer möglichst schnellen Erklärung. Das bedeutet, dass die angebotenen Lösungen nicht zu komplex sein dürfen. Auch sollte die Bearbeitung Spaß machen und motivierend sein.

Unter diesen Prämissen ergibt die Betrachtung verschiedener Typisierungen von Schreibstrategien folgende Bewertung:

Die Typisierung von Molitor (1984) greift aus didaktischer Perspektive etwas zu kurz. Die Dichotomysierung von Planungsprozessen in Top-down- bzw. Bottom-up-Strategien und die Benennung von aufgabenspezifischen Bearbeitungsstrategien in Verbindung mit

Wissen sind theoretisch fruchtbar und bieten Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen und theoretische Auseinandersetzungen. Es bedürfte einer intensiven Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konstrukt sowie einer eingehenden Beschäftigung mit dem eigenen Schreibhandeln, um Rückschlüsse ziehen zu können.

Für den Ansatz von Ortner (2000) gilt das Gegenteil: Er ist zu komplex. Ortner unterscheidet auf einer ersten Ebene zwischen „(scheinbar) nicht-zerlegendem Schreiben“ und „aktivitätszerlegendem Schreiben“. „(Scheinbar) nicht-zerlegendes Schreiben“ charakterisiert er als „Schreiben in einem Zug, [...] Typ des Aus-dem-Bauch-heraus-(= Flow-)Schreibers“ (2000: 356-564). Wenn Schreibende im „Flow“ schreiben, erscheint ihnen das Schreiben mühelos. Einige Studierende haben die Vorstellung, dass wissenschaftliches Schreiben nur „im Flow“ gelingen könnte. Hieraus kann ein handlungsleitender Imperativ entstehen.

Das Phänomen „Flow-Erleben“ wird in der Lernpsychologie charakterisiert als ein „gänzlich Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit“ (Wild/Hofer/Pekrun 2006: 213). Als Bedingung für ein Flow-Erleben wird eine Situation angesehen, „in der die Schwierigkeit der Anforderung dem Niveau der eigenen Fähigkeit entspricht“ (Wild/Hofer/Pekrun 2006: 216). Aus lernpsychologischer Perspektive könnten Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben dadurch erklärt werden, dass die Schreibaufgabe Anforderungen stellt, die die vorhandenen Fähigkeiten übersteigen. Doch gerade in der Herausforderung liegt die Chance zum Lernen.

In Schreibberatungen beschreiben Ratsuchende ihre inneren Widersprüche, die sich dadurch ergeben, dass sie sowohl über einen Imperativ des Flow-Erlebens als auch über einen stark ausgeprägten inneren Zensor verfügen. Wie in solchen Fällen mit Schreibtypen gearbeitet werden kann, wird später gezeigt. Doch zunächst zurück zu den Schreibstrategien von Ortner.

Ortner (2000) stellt im Sinne des Problemlöseparadigmas das aktivitätszerlegende Schreiben dem Flow-Schreiben gegenüber. Der Grad der Zerlegung dient Ortner (2000: 379) hierbei als „Unterscheidungskriterium“, wobei die Grade der Zerlegung insgesamt ein Kontinuum bilden: Von eher wenig zerlegenden Strategien bis sehr stark zerlegenden Strategien. Seine Typen heißen: Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiber, Mehrversionenschreiber, Text-aus-den-Korrekturen-Entwickler, Planer, Niederschreiber, Schritt-für-Schritt-Schreiber, Synkretisten, Textteilschreiber, Produkt-Zusammensetzer (Ortner 2000: 356 ff.). Die Typ-Charakterisierungen sind sehr differenziert und erfordern eine genaue Kenntnis der der Analyse zugrunde liegenden Beschreibungen, um die Unterschiede zu erfassen.

Für eine Schreibberatung eignet sich diese Typisierung aufgrund ihrer Komplexität nur eingeschränkt. Um mit Schreibtypen in der Schreibberatung arbeiten zu können, bedarf es eingängiger Bezeichnungen. Diese Bezeichnungen sollten die Eigenschaft besitzen, als kognitive Metaphern genutzt werden zu können. Kognitive Metaphern dienen der Wissensvermittlung (vgl. Drewer 2007) und eignen sich gut, um über das Schreiben ins Gespräch zu kommen.

So bezeichnet Boehm (1993) ihre Typen als Beethovians und Mozartians. Beethovians beschreibt sie als Entdeckende, die während des Schreibens ihre Ideen generieren und

während des Schreibprozesses erst herausfinden, was sie sagen wollen. Demgegenüber stehen die Mozartians, die sie als Planende beschreibt, die also sehr bedacht und kontrolliert Gliederungen und erste Fassungen erstellen. Als dritte Gruppe benennt sie die Kombinerer, denen sie den größten Erfolg beim Schreiben zuerkennt:

*The Combinations do not rely on a particular method or strategy to write, varying their writing process according to the assignment and the ideas they wish to communicate. Interestingly, this is the group which uses word processing most successfully; some may use it for all phases of writing, from generating ideas to final editing, others for second and final drafts and editing. (Boehm 1993: 16)*

Die Typisierung von Boehm (1993) stellt eine Verbindung zwischen verschiedenen Phasen des Textproduktionsprozesses und den eingesetzten Schreibstrategien her. Mit den Benennungen Beethovians und Mozartians sollen bestimmte Assoziationen wachgerufen werden.

Bräuer (2009) verwendet als Bezeichnungen für Schreibstrategien die Begriffe der Strukturfolgenden und der Strukturschaffenden. Strukturfolgende nutzen Strukturen „aus der Lektüre bzw. Strukturadaptionen“ zur Orientierung, während Strukturschaffende „gerne drauflosschreiben“ (Bräuer 2016: 67).

Seine Bezeichnungen wie auch die von Boehm dienen als kognitive Metaphern. Über die Bilder werden in den Vorstellungen von Schreibenden Bilder erzeugt, die als Ausgangspunkt für Gespräche dienen können.

Ebenfalls mit sprechenden Bezeichnungen arbeitet der Berliner Schreibtypentest von Arnold, Chirico und Liebscher (2012). Ziel der Entwicklung des Tests auf der Basis von vorhandenen Typisierungen der Schreibforschung war es, Studierenden im Rahmen eines Events das Thema Schreiben erlebbar zu machen. Hierzu sollten Anreize für ein Gespräch über das akademische Schreiben gegeben werden. Dafür wurde eine gewisse Unschärfe in Kauf genommen. Der Test sollte schnell und einfach zu absolvieren und die Ergebnisse sollten möglichst nachvollziehbar sein. Die Typen wurden „anschaulich“ bezeichnet (Arnold/Chirico/Liebscher 2012: 83):

- „AbenteurerIn (= StrukturschafferIn, DrauflosschreiberIn)
- Eichhörnchen (= SammlerIn/Recherche-Fan und SpringerIn/PuzzlerIn)
- GoldgräberIn (= StrukturfolgerIn, PlanerIn)
- ZehnkämpferIn (= MehrversionenschreiberIn)“

Die Reduktion auf vier Typen erforderte ein Zusammenführen von Typen, die „eigentlich nicht zusammengehören“ (Arnold/Chirico/Liebscher 2012: 84). Der Test selbst stellt eine Verbindung zwischen verschiedenen Schreibtypologien und Arbeitsphasen her. Er ist bewusst spielerisch und kurz gehalten, um motivierend zu wirken. Der Test umfasst je eine Frage zu den Phasen „Start“, „Schreibprozess 1 und 2“ sowie „Endversion“. Es handelt sich um geschlossene Fragen. Jede Frage hat vier Antwortoptionen, aus denen gewählt werden

muss. Jede Antwortoption repräsentiert einen Schreibtyp. Die Auswertung erfolgt durch Auszählen, wie häufig Antworten gewählt wurden, die zu einem Typ gehören. Arnold, Chirico und Liebscher verbinden die vorgestellten Typen mit Vorteilen und Risiken, die das jeweilige Vorgehen mit sich bringt (2012: 96 f.).

Aufgrund der Einbettung des Tests in ein Event war von Arnold, Chirico und Liebscher eine Nachnutzung bzw. der Einsatz des Tests in anderen Schreibberatungen nicht geplant. Doch die schreibdidaktische Community nahm die Publikation sehr interessiert auf und aufgrund der einfachen Durchführbarkeit wird der Schreibtypentest von diversen Schreibzentren angeboten und dient besonders auf Events wie der Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten als attraktiver Einstiegsimpuls, um mit Studierenden ins Gespräch zu kommen.

## Modifikation und Anwendungen des Schreibtypentests

Für den von mir intendierten Einsatz des Schreibtypentests als Reflexionsinstrument habe ich zunächst die Bezeichnungen der Schreibtypen einer kritischen Überprüfung durch Diskussion mit studentischen Schreibberater\*innen unterzogen. Arnold, Chirico und Liebscher (2012: 96 f.) verwenden die Bezeichnungen: Abenteuer\*in, Eichhörnchen, Zehnkämpfer\*in und Goldgräber\*in. Die Eignung der Bezeichnungen als kognitive Metaphern wurde überprüft, indem semantische Konnotationen erfragt wurden. Mit Abenteuer\*in, Eichhörnchen und Zehnkämpfer\*in verbanden die Befragten positive Konnotationen, während für Goldgräber\*in eher negativ konnotierte Assoziationen wie „Glücksritter“ und „Spinner“ genannt wurden. Diese stehen im Widerspruch zu den intendierten Assoziationen wie „planen“ und „tiefeschürfend“. Um den Aspekt des planerischen Vorgehens stärker zu fokussieren, wurde das Berufsbild „Architekt\*in“ vorgeschlagen. Architekt\*innen entwickeln Ideen für Gebäude, die sie in Skizzen und (Ausführungs-)Pläne umsetzen. Damit wird die Strategie des intensiven und detailreichen Planens betont. Darüber hinaus wird die Schwierigkeit, Änderungen an Plänen vorzunehmen, nachvollziehbar, da auf Alltagswissen rekuriert werden kann. So ist es auch für Lai\*innen nachvollziehbar, dass man den Grundriss eines Hauses zwar nicht mehr ändern kann, wenn das Fundament gegossen ist, aber noch Gestaltungsspielräume für den Innenausbau vorhanden sind. Für die Bezeichnungen wurden anschließend entsprechende Visualisierungen<sup>1</sup> entwickelt, um mit dem Bildeindruck die Assoziationen zu verstärken.

---

<sup>1</sup> Als Vorlagen für die Abbildungen wurden Bilder von pixabay.com verwendet, die unter Creative Commons Licence stehen.

## Abbildung 1

## Visualisierungen der Schreibtypen



Wie bei Arnold, Chirico und Liebscher (2012) bot das Durchführen des Tests einen guten Einstieg in ein Gespräch über das Schreiben. Es zeigte sich, dass nur wenige Studierende eindeutig einem Typ zuzuordnen sind. Dies könnte eine Erklärung für Dissonanzen sein, die sich für Schreibende ergeben, die einem subjektiven Imperativ folgen. Ein subjektiver Imperativ verlangt in der Regel Eindeutigkeit. Mischtypen nutzen jedoch mehr als eine Schreibstrategie. Ist eine Schreibstrategie oder eine Vorstellung über das Schreiben dabei, die dem subjektiven Imperativ widerspricht, kann es zu inneren Konflikten kommen.

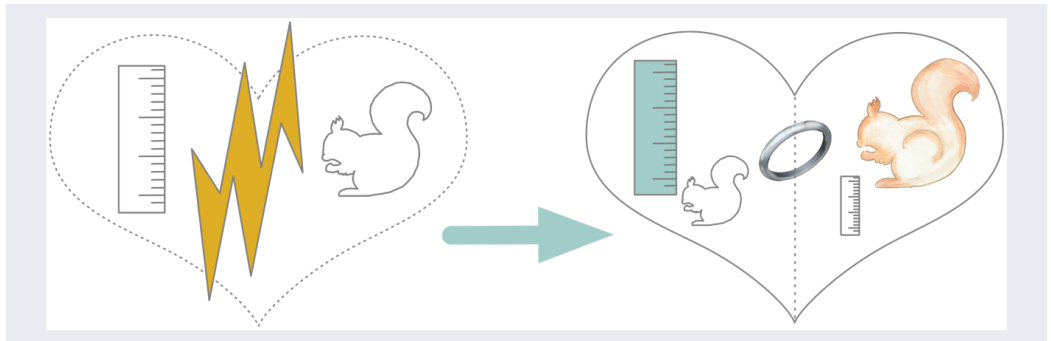
Meine Hypothese ist folgende: Der Test kann einen Beitrag dazu leisten, die Konflikte – und eventuell sogar den subjektiven Imperativ – zu erkennen. Denn wer die Kombination seiner Schreibtypen (mit den jeweiligen Stärken und Herausforderungen) kennt, kann – nach entsprechender Reflexion – sich selbst gegenüber toleranter werden. Diese Toleranz geht einher mit einer Professionalisierung des eigenen Schreibhandelns. Professionell agieren Schreibende, wenn sie in einer konkreten Schreibsituation eine für die Bearbeitung des anliegenden Arbeitsschritts geeignete Schreibstrategie bewusst (aus)wählen können. Das Zusammenspiel wird als Schreibkompetenz bezeichnet (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2022: 1).

Dem Schreibtypentest kommt in diesem Prozess eine entlastende Funktion zu. Denn wenn das Eichhörnchen der\*dem Architekt\*in in die Quere kommt, indem es von Punkt zu Punkt springt, während der\*die Architekt\*in gerne systematisch und planerisch vorgehen möchte, dann kann es zu einer kognitiven Dissonanz kommen, die – schlimmstenfalls – in einer Blockade mündet. Wer von sich jedoch sagen kann, er/sie sei ein „Archihörnchen“<sup>2</sup>, dem bzw. der fällt es leichter, beide Schreibtypen zu sich gehörend zu akzeptieren. Diese Akzeptanz ist die Voraussetzung dafür, um aufgabenabhängig die Stärken eines Schreibtyps zu fokussieren und einzusetzen.

2 Mein Dank für diesen Begriff gilt Carmen Heine, die ihn als Reaktion auf ihr Testergebnis spontan gebildet hat.

## Abbildung 2

Schreibtyp Archi-Hörnchen: Auflösung der kognitiven Dissonanz durch Akzeptanz<sup>3</sup>



Diese Aussage ist – aus methodischer Sicht – eine Behauptung. Denn ich äußere sie hier auf der Basis diverser von mir geführter Beratungsgespräche. Hier zeigt sich die Notwendigkeit zu weiterer schreibwissenschaftlicher Forschung. Auch die Folgen, die diese Einschätzung auf das Schreibhandeln hat, sind noch empirisch zu untersuchen. Einen ersten Schritt zu einer empirischen Nutzbarmachung der Schreibtypentests besteht daher zunächst darin, einen Überblick über die Verteilung der Schreibtypen zu bekommen.

## Verteilung von Schreibtypen

Ein möglicher, von Studierenden häufig formulierter subjektiver Imperativ besteht in der Vorstellung, dass nur dann gute wissenschaftliche Texte verfasst werden können, wenn das Schreibhandeln in einer bestimmten Abfolge und geplant durchgeführt wird: Erst wird recherchiert und gelesen, dann geschrieben und schließlich überarbeitet. Stufenmodelle, wie das von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), verstärken diese Vorstellung. Dabei kann – wenn überhaupt – dieses Vorgehen nur von Architekt\*innen durchgehalten werden. Es ist daher zu fragen, wie viele eindeutige Architekt\*innen sich unter den Nutzer\*innen des Schreibtypentests befinden. Um dieser Frage nachzugehen, wurde Ende 2020 eine elektronische Fassung des Schreibtypentests erstellt.<sup>4</sup> Der Test ist eingebettet in das bilinguale Wiki „Schreiben im Studium | Academic Writing“<sup>5</sup> und ist dort über die Seiten „Schreibtypen“<sup>6</sup> bzw. „What type of writer are you?“<sup>7</sup> aufrufbar.

3 Eigene Darstellung. Das Eichhörnchen hat Anna Tilmans im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg gezeichnet und mir die Nutzungsrechte übertragen.

4 Ich danke Sven Arnold, Rosaria Chirico und Daniela Liebscher für ihre Zustimmung, den Test zu elektronisieren.

5 <https://lehrwiki.leuphana.de/display/SWCResources/Schreiben+im+Studium+%7C+Academic+Writing> (Zugriff: 15.07.2022)

6 <https://lehrwiki.leuphana.de/display/SWCResources/Schreibtypen> (Zugriff: 15.07.2022)

7 <https://lehrwiki.leuphana.de/pages/viewpage.action?pageId=49611114> (Zugriff: 15.07.2022)

Auf der Webseite werden nacheinander vier Fragen präsentiert. Die Antwortoptionen werden als Einblendmenü dargestellt. Der Knopf „Weiter“ kann erst angeklickt werden, wenn eine Option gewählt worden ist. Sind alle vier Fragen beantwortet, wird das Ergebnis in Form einer Liste und einer Tortengrafik präsentiert. Das Ergebnis kann heruntergeladen und individuell gespeichert werden.

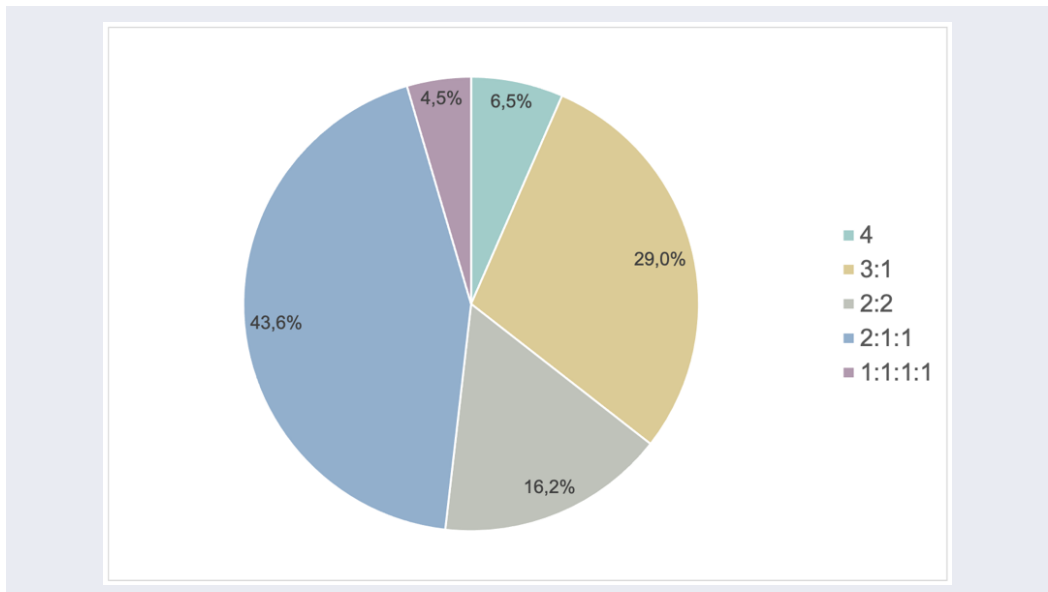
Im Hintergrund des Tests ist jedem Menü-Item eine Ziffer zugeordnet, die einem Schreibtyp entspricht. Diese Zahlenwerte werden in eine Liste geschrieben, die aufwächst. Über eine Exportfunktion kann diese Liste dem Administrator ausgegeben werden. Um die Daten für eine Auswertung aufzubereiten, wird ein Python-Script verwendet, das die Daten gruppiert und zusammenzählt.

Bis zum 5. Juni 2022 haben 1957 Personen den Test ausgefüllt. Dabei zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abb.3): 6,5% der Nutzer haben viermal Antworten desselben Schreibtyps gewählt ( $n = 128$ ), 29,0% weisen eine Verteilung von 3:1 auf ( $n = 568$ ), 16,2% haben je zweimal zwei Typen angegeben ( $n = 318$ ), die weitaus größte Gruppe, nämlich 43,6%, vereint drei Schreibtypen in sich ( $n = 854$ ) und nur 4,5% agieren in jeder Arbeitsphase unterschiedlich ( $n = 89$ ).

Die Gruppe der eindeutigen Schreibtypen nimmt im Vergleich zur Gesamtanzahl mit 6,5% einen geringen Anteil ein. Allerdings sind darin alle eindeutigen Antwortverhalten enthalten. Unter den 128 einem eindeutigen Schreibtyp zuzuordnenden Antworten sind

**Abbildung 3**

Verhältnis der Schreibtypenkombinationen



71,9 % Architekt\*innen (n = 92; N = 128), 17,2 % Eichhörnchen (n = 22), 10,2 % Abenteuer\*innen (n = 13) und 0,8 % Zehnkämpfer\*innen (n = 1).

29,0 % der Testbenutzer\*innen weisen eine 3:1-Verteilung auf (n = 568; N = 1957). Innerhalb dieser Gruppe dominieren die Architekt\*innen den 3er-Anteil mit 56,9 % (n = 323; N = 568), 26,9 % sind Eichhörnchen (n = 153), 14,8 % Abenteuer\*innen (n = 84) und 1,4 % Zehnkämpfer\*innen (n = 8). Innerhalb der Architekt\*innengruppe tritt die Kombination mit einem Teil Eichhörnchen häufiger auf (59,8 %, n = 193; N = 323) als die mit den Abenteuer\*innen (35,6 %, n = 115) und Zehnkämpfer\*innen (6,8 %, n = 22).

Das Verhältnis 2:2 zeigen 16,3 % der Testnutzer\*innen (n = 318; N = 1957). Auch in dieser Gruppe dominiert die Kombination Architekt\*in/Eichhörnchen (47,8 %, n = 152; N = 318). Die Kombination Architekt\*in/Abenteuer\*in ist mit 23,0 % (n = 73), Architekt\*in/Zehnkämpferin mit 3,5 % (n = 11) vertreten. 18,2 % entfallen auf die Kombination Abenteuer\*in/Eichhörnchen (n = 58) und 1,9 % auf Abenteuer\*in/Zehnkämpfer\*in (n = 6).

Für 44 % der Testnutzer\*innen ist das Ergebnis die Kombination 2:1:1 (n = 854; N = 1957). Innerhalb der Gruppe bilden mit zwei Anteilen Architekt\*innen (38,9 %, n = 332; N = 854) bzw. zwei Anteilen Eichhörnchen (32,3 %, n = 276) die größten Untergruppen. Zwei Anteile Abenteuer\*innen weisen 21,1 % der Nutzer\*innen auf (n = 180) und zwei Anteile Zehnkämpfer\*innen sind mit 7,7 % (n = 66) vertreten.

## Diskussion – Was Schreibtypen und deren Bestimmung für Schreibberatungen leisten können

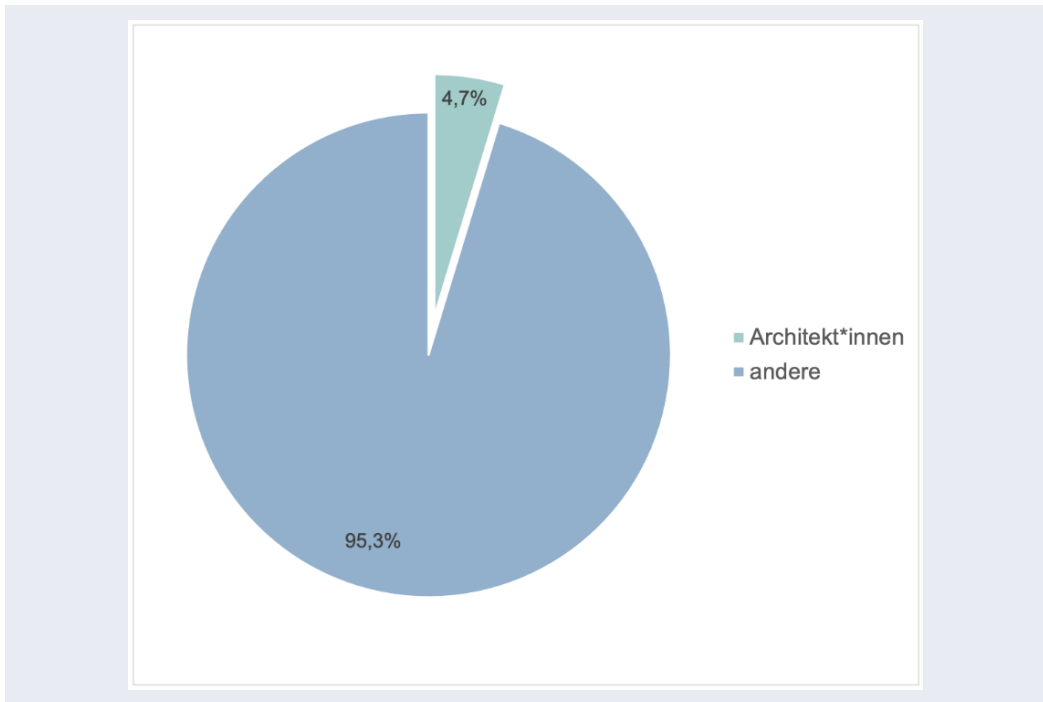
Die Analyse der Antworten zeigt Folgendes:

Die Annahme, dass Personen mehrere Schreibtypen in sich vereinen, kann bestätigt werden. Um jedoch Aussagen über die Auswirkungen von Mischtypen auf das Schreibhandeln treffen zu können, bedarf es weiterer Daten zu konkreten Schreibprojekten und Schreiberfahrungen.

Ausgerechnet werden kann jedoch der Anteil derjenigen, die ihren Arbeitsprozess strikt planerisch zu gestalten in der Lage sind. In diesem Fall müssen alle Antworten dem Schreibtyp „Architekt\*in“ zugeordnet sein. Dies trifft nur auf 4,7 % aller Nutzer\*innen zu (n = 92, N = 1865). Das bedeutet, dass ein überwältigender Anteil der Schreibenden, nämlich 95,3 %, nicht vollständig planerisch beim Textverfassen vorgeht, sondern auch andere Strategien verfolgt (vgl. Abb.4). Dies kann als Ausgangspunkt für prozessorientierte Schreibberatungen dienen.

**Abbildung 4**

Verhältnis Schreibtyp Architekt\*in zu allen anderen Schreibtypen



Neben den inhaltlichen Aspekten können die Auswertungsergebnisse genutzt werden, um über das Instrument selbst Aussagen zu treffen – auch wenn dies von den Autor\*innen nicht intendiert war. Im Sinne einer methodischen Weiterentwicklung der Untersuchung von Schreibstrategien möchte ich diese Überlegungen dennoch vorbringen. Ein Testinstrument sollte möglichst trennscharf sein. Auch ist bei Tests von einer Normalverteilung auszugehen. Der Schreibtypentest zeigt jedoch eine Häufung bei den Typen Architekt\*innen und Eichhörnchen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass wissenschaftlich Schreibende tatsächlich über die Maßen diese beiden Strategien verfolgen; es kann aber auch an der Beschreibung der Typen und den Items liegen. Um aus der spielerischen Annäherung an Schreibtypen ein wissenschaftliches Instrument zur Erhebung von Schreibstrategien zu entwickeln, das eine empirische Analyse überindividueller Schreibstrategien ermöglicht, ist eine Weiterentwicklung des Tests notwendig.

Nichtsdestotrotz hat dieser kleine Test eine große Wirkung, wenn es darum geht, über das Schreiben ins Gespräch zu kommen und das eigene Schreibhandeln im Sinne einer Introvision wahrzunehmen, ohne es gleich zu bewerten. Aus diesem Grund bildet die Auseinandersetzung mit dem Berliner Schreibtypentest einen festen Baustein in den von mir durchgeführten Schreibberatungsausbildungen. Denn gerade studentische Schreibberater\*innen sollen lernen, sich selbst als Schreibende anzunehmen, bevor sie andere unter-

stützen. Und so schreibt eine Studentin in ihrer Abschlussreflexion der Schreibberatungs-ausbildung:

*Ich habe durch den Schreibtypentest erfahren, dass ich zum Schreibtyp Eichhörnchen gehöre, aber auch viele Eigenschaften der Zehnkämpfer habe. Dadurch sammle ich zunächst, ohne Gliederungen zu erarbeiten, und formuliere eingangs geschriebene Textpassagen gerne auch wieder um. Auch in der Beratung gelingt es mir nun besser, den Blick auf Gliederungen zu werfen und Unstimmigkeiten innerhalb dieser zu erkennen. (Knorr 2015: 2)*

Schreibtypen können genutzt werden, um Schreibenden einen Spiegel ihres eigenen Schreibhandelns vorzuhalten und sie dabei zu unterstützen, möglicherweise vorhandene subjektive Imperative zu erkennen und mit widerstreitenden Emotionen umzugehen. Sie ermöglichen es, nicht nur Herausforderungen, sondern auch Stärken verschiedener Herangehensweisen in den Blick zu nehmen. Damit regt die Auseinandersetzung mit Schreibtypen über die kognitiven Metaphern die Reflexion des eigenen Schreibhandelns an. In Händen von Schreibberatenden wird der Schreibtypentest zu einem wirkungsvollen Instrument, mithilfe dessen individuelle Herausforderungen in der Organisation des Schreibprozesses besprochen werden können.

Zehn Jahre Berliner Schreibtypentest! Was als Marketingidee begonnen hat, hat sich zu einem wertvollen Instrument der Schreibdidaktik und Schreibberatung entwickelt.

## Literatur

- Andresen, Melanie (2021): Nachnutzen und nachnutzen lassen: Datenaufbereitung im Rampenlicht. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch. Berlin u. a.: Lang. 71–94.
- Arnold, Sven/Chirico, Rosaria/Liebscher, Daniela (2012): Goldgräber oder Eichhörnchen: Welcher Schreibertyp sind Sie? In: JoSch – Journal der Schreibberatung. Nr. 4. 82–97.
- Aufgebauer, Marlene (2021): Methodentriangulation bei der Erforschung von fremdsprachlichen Schreibprozessen. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch. Berlin u. a.: Lang. 47–70.
- Boehm, Diane Christian (1993): Mozartians, Beethovians, and the Teaching of Writing. In: The Quarterly. Vol. 15. No. 2. 15–18.
- Bräuer, Gerd (2009): Schreiben. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): SCRIPTORIUM. Ways of Interacting with Writers and Readers. Freiburg/Breisgau: Fillibach. 57–70.
- Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. 2., erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Budrich.
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin u. a.: Lang.

- Drewer, Petra (2007): Wissensvermittlung mit Hilfe kognitiver Metaphern. In: Villiger, Claudia (Hrsg.): *Kommunikation in Bewegung. Multimedialer und multilingualer Wissenstransfer in der Experten-Laien-Kommunikation*. Frankfurt/Main u. a.: Lang. 77–92.
- Elbow, Peter (1998 [1981]): *Writing with power. Techniques for mastering the writing Process*. Second Edition. New York, Oxford: Oxford University Press. Online im WWW. URL: <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/dwi-budiyanto-spd-mhum/ebookscluborgwritingwithpowertechniquesformasteringthewritingprocess.pdf> (Zugriff: 06.06.2022).
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2022): Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29.09.2018. Göttingen: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. Online im WWW. URL: <https://www.gefsus.de/component/osdownloads/routedownload/positionspapier/positionspapier-2022> (Zugriff: 17.07.2022).
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Heine, Carmen/Engberg, Jan/Knorr, Dagmar/Spielmann, Daniel (2014): New methods of text production process research combined. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Eds.): *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt/Main u. a.: Lang. 123–145.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter Mouton. 738–753.
- Iwers-Stelljes, Telse A. (2014): Innere Blockaden in Phasen von Entscheidung und Veränderung. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*. Jg. 25. Nr. 1. 2–10.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Knorr, Dagmar (2015): Schreibberatung als Peer-Tutoring. In: *Kolleg-Bote*. Nr. 35. 2–3. Online im WWW. URL: <https://d-nb.info/1072010526/34> (Zugriff: 15.07.2022).
- Mahlow, Cerstin/Ulasik, Malgorzata Anna (2021): Neue Ansätze zur Auswertung von Schreibprozessdaten. Textgeschichten und Satzgeschichten [Poster]. GAL Sektionen Tagung, 15.-17. September 2021, Würzburg. Online im WWW. DOI: <https://doi.org/10.21256/zhaw-23191>.
- Molitor, Sylvie (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 13. 334–345.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Schäfer, Erich (2017): *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Berlin: Springer. Online im WWW. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50422-2>.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.

- Wagner, Angelika C./Kosuch, Renate/Iwers-Stelljes, Telse (2016): Introvision – Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2006): Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz. 203–267.

## Autorin

Dagmar Knorr, Dr., leitet das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Schreibprozesse unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Digitalität erforscht sie aus linguistischer und schreibwissenschaftlicher Perspektive seit über 25 Jahren.

# Mehrsprachigkeit in Textplanung, Schreibprozess und Reflexion



Barczaitis, Brinkschulte, Grieshammer, Stoian  
**Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten**  
Handreichungen für Lehrkräfte an Hochschulen  
utb 5801 | 978-3-8252-5801-6  
wbv. 1. A. 2022. Ca. 200 S.  
Ca. € 28,90 | € (A) 29,80 | sfr 36,60  
Erscheint ca. 11/2022

- Überblick über die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik
- unterstützt bei der Vermittlung und Umsetzung akademischen Schreibens
- mit Aufgaben und Aufgabenarrangements als kostenloses Onlinematerial

Schreibende setzen beim wissenschaftlichen Schreiben ihre Mehrsprachigkeit ein. Das Handbuch für Hochschullehrende bietet didaktische Impulse für die Vermittlung und Unterstützung mehrsprachigen Schreibens im Studium. Der Nutzen von Mehrsprachigkeit ist vielen Studierenden nicht explizit bewusst, beeinflusst aber den Schreibprozess. Das Buch bietet erprobte Materialien und Unterrichtsreihen.

Begleitend zum Buch erhalten Leser:innen die thematisierten Aufgaben als Onlinematerial, welches in Schreibworkshops/-beratungen, Sprachkursen oder Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten eingesetzt werden kann. Die Aufgaben wurden nicht für eine bestimmte Zielsprache konzipiert und sind daher übersetzbar und für andere Kontexte modifizierbar. Erhältlich über [utb.de](https://utb.de).

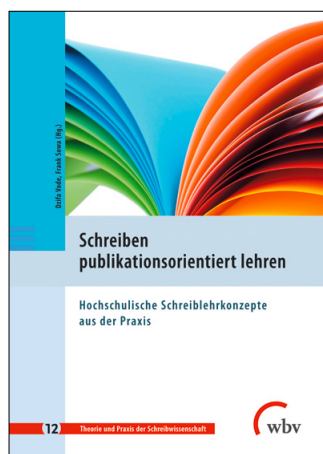


**utb+** Das Lehrbuch mit dem digitalen Plus



[utb.de](https://utb.de) | Lesen. Lernen. Verstehen.

# Blick in die Blackbox der Schreiblehre



Dzifa Vode, Frank Sowa (Hg.)

## Schreiben publikationsorientiert lehren

Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis

In der publikationsorientierten Vermittlung von Schreibkompetenzen schreiben Studierende im Studium für eine tatsächliche Leserschaft. In elf Beiträgen stellen Schreiblehrende ihre Konzepte, Methoden und Umsetzungen vor.

[www.wbv.de/schreibwissenschaft](http://www.wbv.de/schreibwissenschaft)

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 12  
2022, 200 S., 36,90 € (D)  
978-3-7639-6309-6  
Auch als E-Book