

## Wissenschaft schreiben

▴ *Kristina Rzehak & Jan Weisberg*

09.-11.10.2013, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), House of Competence (HoC), Schreiblabor

Die interdisziplinäre Tagung „Wissenschaft schreiben“ fand vom 09.-11.10.2013 am Karlsruher Institut für Technologie statt. Fachlehrende aus MINT-Studiengängen trafen sich mit Schreibdidaktikern, um sich über Anforderungen und Methoden der Schreibförderung in den MINT-Fächern auszutauschen. Es entwickelte sich ein Dialog, in dem deutlich wurde, dass die Verständigung über die unterschiedlichen Fachkulturen für alle Beteiligten zu einer Erweiterung der methodischen und didaktischen Perspektiven führt. Die Tagung, erklärte Otto Kruse, sei seinem Wissen nach die erste einschlägige Tagung zum Schreiben in den MINT-Fächern.

Im Eröffnungsvortrag erklärte Gesine Schwan (Humboldt Viadrina School of Governance Berlin) Schreiben zu einem wichtigen Lernthema für junge Menschen. Schreiben führe zu einer Verlangsamung des Kommunizierens und dadurch in intensive Prozesse gedanklicher Arbeit. Diese Gedankenarbeit sei das Wesen von selbstreflektierten Lernprozessen. Diese seien eine wichtige Voraussetzung für die eigenverantwortliche Gestaltung von Bildungswegen. Die mit solchem Lernen verbundene Erfahrung, dass Fehler notwendig seien, ermögliche eine respektvolle Anerkennung der gesellschaftlichen Vielfalt von Perspektiven. Aufgrund dieser Vielfalt gleiche das schriftliche Kommunizieren Übersetzungsprozessen zwischen individuellen „Sprachen“. Die Fähigkeit, solche Übersetzungen gelingend zu gestalten, ist für Schwan eine wichtige Voraussetzung für den gesamtgesellschaftlichen Fortschritt. Das Ziel müsse sein, eine Kultur des kooperativen Argumentierens zu entwickeln und dadurch die Bedingungen für eine „deliberative Demokratie“ zu schaffen. Auf diesem Weg, so Schwan, leiste die Arbeit der Schreibzentren einen wichtigen Betrag.

## SEKTION 1: SCHREIBFORSCHUNG

In der ersten Sektion erklärten die Veranstalter Stefan Scheerer und Andreas Hirsch-Weber (beide KIT), Anlass und Ziel der Tagung. Otto Kruse (Zürcher Hochschule Winterthur) schlug forschungsorientierten Schreibunterricht als didaktisches Rahmenkonzept vor. Ruth Neubauer-Petzold (Universität Erlangen-Nürnberg) beschrieb die Möglichkeiten und die Notwendigkeit von prozessorientierten schreibdidaktischen Ansätzen in den MINT-Fächern.

Scherer umriss das Ziel der Tagung: Die schreibtechnischen Anforderungen in den MINT-Fächern seien noch weitgehend unerforscht. Das Desiderat bestehe besonders im Hinblick auf fachspezifische Konventionen, Produktionspraxen und Lehrmethoden. Notwendig sei ein fachübergreifender Diskurs, in dem „disziplinärer Eigensinn“ gewürdigt und produktiv genutzt werde. Hierzu wolle die Tagung einen Auftakt machen.

Hirsch-Weber stellte Thesen zu üblichen Problemen beim Schreiben in den MINT-Studiengängen vor: 1. Schreiben wird nicht als integraler Bestandteil des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens verstanden („epistemisch-heuristisches Schreiben“), sondern als der technische Prozess des Aufschreibens von anderweitig produzierten Informationen („nicht-integriertes Schreiben“). 2. Viele Studierende denken, dass sie nicht schreiben können und meiden das Schreiben. 3. Für viele Studierende stellt die Abschlussarbeit die erste größere schriftliche Studienleistung dar. 4. Viele Studierende beginnen erst im letzten Fünftel der Arbeitszeit mit der Textproduktion. 5. Viele Fachlehrende verfügen nur über implizites Text- und Schreibwissen. 6. Viele Fachlehrende konzentrieren sich bei der Bewertung von Studienarbeiten auf die Inhalte und vernachlässigen die Fachsprache. Diese Thesen zeigten, so Hirsch-Weber, Unterschiede zum geisteswissenschaftlichen Schreiben.

Kruse entwarf in seinem Beitrag ein Konzept für forschungsorientierten Unterricht des wissenschaftlichen Schreibens, markierte Faktoren gelingenden Schreibunterrichtes und diskutierte Kurs- und Beratungsformate. Dabei definierte er Lesen und Schreiben als zentrale Tätigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens: Lesen sei unabdingbar, weil man im sozial organisierten Wissenschaftsprozess auf die Texte anderer reagieren müsse. Schreiben sei unerlässlich,

um wissenschaftliches Wissen denkend, diskursiv oder empirisch zu konstruieren und zu überprüfen. Daher solle Schreiben forschungsorientiert unterrichtet werden. Es sollten Forschungsaufgaben und -genres in den Vordergrund gestellt und notwendige Techniken und Sprachstrukturen kontextgebunden vermittelt werden. Das Ziel der Schreibübungen sei die gedankliche Aktivität. Aus diesen diskursiven gedanklichen Aktivitäten gingen fachliches Wissen, Genre-, Sprach- und Produktionskompetenz hervor; gleichzeitig werde die intellektuelle Entwicklung gefördert.

Neubauer-Petzoldt skizzierte in ihrem Vortrag eine kurze Geschichte der Schreibprozessmodelle und stellte Prämissen für die Schreibberatungspraxis in den MINT-Studiengängen vor. Sie schlug vor, den Begriff der ‚Schreibstrategien‘ als Gelenkstelle zwischen Theorie und Praxis zu nutzen. Ihrer Erfahrung nach bestehe in den MINT-Fächern die Tendenz Top-down-Strategien zu bevorzugen, bei denen früh Textpläne aufgestellt und nachfolgend ausgeführt werden. Ein Teil der in diesen Fächern üblichen Schreibschwierigkeiten hänge mit dieser Produktorientierung zusammen. Eine prozessorientierte Schreibberatung könne Bottom-up-Strategien (u. a. Methoden des ‚kreativen Schreibens‘) anbieten, um persönliche Strategierepertoires funktional zu ergänzen.

Die Beiträge in der Sektion 1 zeigten bereits deutlich den starken Nachholbedarf von Schreibforschung und Schreibdidaktik in den MINT-Fächern.

## **SEKTION 2: SCHREIBEN IN NATUR- UND TECHNIK- WISSENSCHAFTLICHEN FÄCHERN**

In der zweiten Sektion wurden die Spezifika des natur- und technikwissenschaftlichen Schreibens deutlich. Regina Graßmann (Hochschule Coburg), Kerrin Riewerts (Universität Bielefeld) und Silvia Woll (Karlsruher Institut für Technologie) stellten E-Learning-Angebote vor, die in die Lehre integriert werden können, und gleichzeitig eine Effizienz- und Qualitätssteigerung beim Schreiben versprechen. Das Peer Feedback, das als Bestandteil in Wolls Konzepts vorgesehen ist, schließt an die Idee Beate Bornscheins (Karlsruher Institut für Technologie) an, die ebenfalls die Teamarbeit, die für naturwissenschaftliche Arbeit typisch sei, für das Schreiben verstärkt nut-

zen will. Jennifer Brune (Karlsruher Institut für Technologie) und Jakob Barth (TU Kaiserslautern) befassten sich mit Leitfäden, die den Studierenden beim Abfassen von Arbeiten helfen sollen, indem sie Formalia präzise definierten. Der Wunsch nach festen Vorgaben und hartem Faktenwissen stehe häufig bei Lehrenden im Vordergrund, obwohl vielmehr Schreibprozesswissen vonnöten sei, hielt Sita Schanne (Universität Heidelberg) ihr kompetenzorientiertes Konzept dagegen.

Um das wissenschaftliche und fachsprachliche Niveau der studentischen Texte im Studiengang Elektrotechnik bis zur Bachelorarbeit zu heben und gleichzeitig den curricularen Zwängen eines engen Studienplans gerecht zu werden, entwickelte Graßmann einen Blended-Learning-Kurs, der den Studierenden auch in den Praxisphasen des Studiums zur Verfügung steht. Der Kurs bestehe aus E-Learning-Elementen, Schreibberatung und Workshops, also aus Präsenz- und Online-Angeboten. In den Online-Phasen absolvieren die Studierenden Übungen zum Aufbau von Schreibkompetenz und schreiben studienrelevante Texte, zu denen sie Rückmeldungen bekommen. Die Schreibberatung bestehe aus Online- und Präsenzangeboten und beinhalte Arbeit am Text und Sprachförderung. Die Workshops werden zu Themen wie „Fachsprache“ und „Technikkommunikation“ angeboten.

Das Programm „LabWrite“ stellte Riewerts vor. Mit Hilfe dieses E-Learning-Tools soll die Qualität der Protokolle in den Naturwissenschaften verbessert und forschendes Lernen unterstützt werden. Das Programm helfe beim Strukturieren und steigere dadurch die Effizienz des Schreibens. Zudem werde der Arbeitsfortschritt unterstützt, indem dort zu schreiben begonnen werde, wo bereits am meisten Material vorliege. über die verschiedenen Versuchsansätze, die gewählt werden können, sei es möglich, den Fokus unterschiedlich einzustellen: auf Inhalte und Ergebnisse oder auf Prozesse und Probleme. Auf diese Weise können unterschiedliche Facetten des Forschens nachvollzogen werden. Für eine Weiterentwicklung gelte es, so Riewerts, die Vorteile der Vorstrukturierung und Forschungsnähe zu verbinden, um auch das Schreiben wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu fördern.

Woll präsentierte ein E-Learning-Konzept des Schreiblabors. Das

Angebot besteht aus einem Onlinekurs, in dem Studierende zu festgesetzten Terminen selbstständig Übungsaufgaben bearbeiten. Während des Kurses, der bei von Studierenden gut angenommen werde, könnten sich die Teilnehmer in einem Forum austauschen und sich gegenseitig Feedback geben. Dazu werde der Kurs von Tutoren betreut, die Rückmeldung sowohl im Forum als auch auf die Texte der Teilnehmer gäben. Für die erfolgreiche Teilnahme würden ECTS-Punkte vergeben.

Spezifika des Physikstudiums zeigte Bornschein auf: Sie stellte fest, dass die Studierenden bis zur Bachelorarbeit kaum schreiben müssten. Das zwingt die Lehrenden häufig zu einer intensiven Betreuung der Abschlusskandidaten. Diesem Umstand sei sie mit Schreibkursen entgegengetreten, in denen sie auf ein Spezifikum des physikalischen wissenschaftlichen Arbeitens zurückgegriffen habe: Sowohl im Labor als auch beim wissenschaftlichen Schreiben werde zusammengearbeitet; daher sei das Peer-Feedback für die Physikstudierenden besonders geeignet. Feedback erhielten die Studierenden auch später, in den von Bornschein sogenannten „Schreibprobephase“ ihrer Arbeit, in der ein Betreuer einmal am Anfang und einmal während der Arbeit das Geschriebene beurteile.

Brune stellte Ergebnisse einer Untersuchung von Leitfäden zum wissenschaftlichen Schreiben vor. Laut Brune unterstützten 51% der befragten Fachlehrenden ihre Studierenden beim Schreiben von Studienarbeiten mit Leitfäden. Diese Leitfäden seien oft wie eine Abschlussarbeit aufgebaut, sodass sie gleichzeitig Informationen bereitstellten und als Modelltexte dienten. Typisch für die Richtlinien seien einerseits ihre Kürze und andererseits eine Tendenz zur ausführlichen Definition von Formalia. Am KIT sei geplant, so Brune, einen fachübergreifenden Leitfaden zum wissenschaftlichen Schreiben zu entwickeln und diesen auf die Bedürfnisse der Einzelfächer anzupassen.

Einen Leitfaden für technikwissenschaftliche Berichte stellte Barth vor. Er berichtete, dass es am Fachbereich Maschinenbau und Verfahrenstechnik der TU Kaiserslautern bisher keine Veranstaltungen zum Thema Schreiben gebe, obwohl es vielen Studierenden Schwierigkeiten bereite. Zu den häufigsten Problemen gehörten unvollständige Sätze, komplizierte Ausdrucksweisen, unverständliche

Verwendungen von Fachbegriffen und inhaltlich unpräzise Darstellungen. Um die Studierenden zu unterstützen, seien im Leitfaden Anforderungen definiert und Lösungen für frequente Fehler beschrieben worden. Der Beitrag löste eine kontroverse Debatte zwischen Natur- und Technikwissenschaftlern auf der einen und pragmatisch orientierten Sprachwissenschaftlern auf der anderen Seite aus, in der Kriterien zur Beurteilung von Texten diskutiert wurden. Während die eine Seite Texte vor allem in Bezug auf formale und inhaltliche Richtigkeit beurteilt, steht für die andere Seite die durch den Usus geprägte kommunikative Angemessenheit im Vordergrund. Aus Sicht vieler Schreiberberater besteht bei beiden Ansätzen die Gefahr, die Bedeutung der Textprodukte im Lernprozess zu stark zu bewerten. Ein zentraler Aspekt von akademischer Schreibkompetenz sei die Fähigkeit, komplexe Schreibprozesse zu bewältigen.

Schanne berichtete von kompetenzorientierten Schreibangeboten im Studiengang Lebenswissenschaften. Viele Studierende produzierten problematische Textprodukte: Es fehle ein roter Faden, oft würden mehrere ‚Moves‘ vermischt, kritisches Denken komme zu kurz und die Sprache sei unwissenschaftlich. Den Studierenden fehle es an ‚Schreibprozesswissen‘. Sie bemühe sich, Methoden des ‚explorativen Schreibens‘ zu vermitteln – doch hier entstünden Widerstände: Studierende und Lehrende erwarteten von den Schreibfördermaßnahmen eher die Vermittlung von hartem Faktenwissen zu Zitierkonventionen und Formulierungsmustern. Bei ihrer Überzeugungsarbeit seien plausible Operationalisierungen von literalen Kompetenzen für die fachliche Arbeit (z. B. Protokollieren, Beschreiben, usw.) hilfreich. Um Fachlehrende als Kooperationspartner zu gewinnen, legt Schanne Wert darauf, auch Angebote für Lehrende und Forschende zu schaffen.

In dieser Sektion wurden die unterschiedlichen Vorstellungen deutlich, die beim Schreiben in den Natur- und Technikwissenschaften von Seiten der Schreibdidaktiker und der Natur- und Technikwissenschaftler aufeinandertreffen. Ist zwischen der Orientierung an Fakten und Formalia gegenüber der Förderung der Schreibkompetenz noch Vermittlung nötig, sind im Bereich des Peer Feedback und der E-Learning-Angebote Kontaktflächen auszumachen.

### SEKTION 3: WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH/ ENGLISCH

In der dritten Sektion beschäftigten sich Melanie Brinkschulte (Universität Göttingen) und Frank Rabe (TU Braunschweig) mit dem Schreiben in englischer Sprache.

Brinkschulte fokussierte die Situation der Studierenden der Naturwissenschaften, die bei ihrem Wechsel von den Bachelor- in die Masterstudiengängen zumeist ein Wechsel der Ausbildungssprache ins Englische erwartet. Die Anforderungen, die mit dem Masterstudium auf die Studierenden zukämen, beträfen dabei nicht ‚nur‘ den Wechsel der Sprache. Auch müssten sie lernen, ihren Text den Konventionen der Textsorten, Disziplinen und Domänen in der Zielsprache anzupassen und die entsprechenden sprachlichen Handlungen durchzuführen. Brinkschulte forderte, die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung stärker zu berücksichtigen: Die Studierenden sollten darin unterstützt werden, mehrsprachige Schreibstrategien zu entwickeln und alle verfügbaren Sprachressourcen zu nutzen.

Anschließend betrachtete Rabe die Anforderungen, die deutsche Wissenschaftler beim Publizieren in Englisch zu erfüllen haben. Um die Situation in verschiedenen Fächern zu untersuchen, führte Rabe Leitfadeninterviews mit Wissenschaftlern unterschiedlicher Karrierestufen durch. Dabei stieß Rabe auf unterschiedliche Erfahrungen mit Schreibpraktiken im Englischen. Offenbar wirkt sich der fachliche Hintergrund spezifisch auf das Schreibverhalten in der Fremdsprache aus: Stil, Register und Aufbau von Artikeln seien mehr (Auskunft der Biologen) oder weniger (Auskunft der Geschichtswissenschaftler) rigide formalisiert. Auch die Arbeitsorganisation gestalte sich unterschiedlich: In der Biologie und im Maschinenbau herrsche kooperatives Schreiben vor. Ein Geschichtsprofessor bezeichnete sich hingegen als Lone Writer. Für die Unterschiede bei den sprachlichen Zielnormen machte Rabe die Reviewer bzw. Herausgeber als Schlüsselfiguren aus: Seien diese Nichtmuttersprachler, könnte das zu „Neuverhandlungen der Sprachnormen“ führen.

Deutlich zeigten die beiden Beiträge, dass ein Wechsel der Sprache nicht nur Anforderungen an die sprachlichen Fertigkeiten stelle, sondern auch den Spezifika der verschiedenen Disziplinen unterliege.

## SEKTION 4: SCHREIBEN ORGANISIEREN (ZEITMANAGEMENT)

In der vierten Sektion beschäftigten sich Katrin Klingsieck, Christiane Golombek (beide Universität Paderborn) und Ingrid Scherübl (Universität der Künste Berlin) mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des Schreibens.

Klingsieck und Golombek setzten sich mit möglichen Schwierigkeiten im Schreibprozess auseinander, sie sprachen über das Prokrastinieren des akademischen Schreibens. Mit Hilfe einer Onlinebefragung gingen sie der Frage nach, ob es sich beim Prokrastinieren um ein Schreibproblem handle. Für die Messung des Prokrastinations- und Perfektionismusgrades griffen sie auf erprobte empirische Methoden zurück, die sie für das Schreiben so anpassten, dass sie ein mehrdimensionales Schreibkompetenzinventar abfragen konnten: Sie fragten nach Zusammenhängen von Schreib- zum allgemeinem Prokrastinieren, nach der Organisiertheit, der Selbstregulation, der Schreibkompetenz und den Auswirkungen von Noten auf Schreibprojekte. Einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen und dem Schreibprokrastinieren konnten sie bestätigt finden, Zusammenhänge zwischen der Organisiertheit, der Selbstregulation, der Schreibkompetenz und dem Schreibprokrastinieren zeigten sich nur gering. Kein Zusammenhang konnte zwischen der Benotung und dem Prokrastinieren festgestellt werden.

Scherübl befasste sich in ihrem Vortrag mit Möglichkeiten, den Schreibprozess für wissenschaftlich Schreibende in einem sogenannten ‚Schreibaschram‘ möglichst störungsfrei zu gestalten. Ein Aschram als hinduistische Entsprechung eines Klosters stelle ein Arbeitsrefugium für den Schreibenden dar. Klöster seien traditionelle Orte der Wissensproduktion und böten ihren Bewohnern durch die Rhythmisierung des Tages eine feste Struktur, in die das Schreiben integriert werden könne. Der Rückzug in die Abgeschiedenheit bedeute eine Reduktion von Störung, die Tagesstruktur fördere einen gleichmäßigen Arbeitsrhythmus und die Gemeinschaft helfe sich gegenseitig im kollegialen Austausch. Schreibberatungen dienten der Entfaltung des Textpotentials und Sport und Meditation unterstützten Körper und Geist bei der Arbeit. Der Aschram biete daher eine soziale Struktur, die das Schreiben fördere, so Scherübl.



Beide Vorträge rechneten mit der Wahrscheinlichkeit, dass Probleme im Schreibprozess auftreten, die entweder identifizierbar gemacht oder kalkuliert ausgeschlossen werden sollen.

## **SEKTION 5: SCHREIBEN IN DER LEHRE**

In der fünften Sektion knüpften Gabriela Ruhmann (Universität Bochum) und Andrea Frank (Universität Bielefeld) an Schwans Eröffnungsvortrag an, indem sie das Lernen in den Mittelpunkt der Arbeit von Schreibberatern und Schreibzentren stellten.

Ruhmann stellte ein Modell der Produktionssituation beim Schreiben vor und empfahl eine Reperspektivierung der Beratung. Schreiben sei ein Prozess, in dem inhaltliche, sprachliche, organisatorische, emotionale und soziale Probleme zu bewältigen seien. Es gelte einen fruchtbaren Umgang mit ihnen zu finden. Die vermeidbaren Probleme müssten vermieden und die unlösbaren Probleme ignoriert werden. Produktiv seien Probleme, deren Bearbeitung die schreibende Person „schlauer mache als zuvor“. Vor allem diese Probleme sollten bearbeitet werden. Solche Lernchancen wahrzunehmen bedeute Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. In diesem Sinne hieße Professionalität vor allem, ein angemessenes Problemmanagement zu verwirklichen. Es müsse ein Rahmen gesetzt werden, in dem sich die lernende Person durch die Arbeit an produktiven Problemen entwickeln könne. Dabei sollte das Lernen fokussiert werden. Denn wer beim Lernen auf „sicheren Füßen stehe“, erarbeite sich beliebige Inhalte und Formalia selbst.

Frank entwickelte eine institutionelle Perspektive auf die Schreibdidaktik an Hochschulen. Das übergreifende Ziel des Bielefelder Schreiblabors sei etwa, fachliches Handeln und Schreiben zu verbinden. Aus diesem Grund werde ein Akzent auf die Fortbildung von Fachlehrenden und die Förderung von kollegialem Austausch gesetzt. Das Ziel des Schreiblabors sei es, mit schreibintensiven Methoden das fachliche Lernen zu fördern. Schreibaufgaben könnten dazu dienen, Fachinhalte zu erarbeiten, über das eigene Lernen zu reflektieren und sich mit Peers auszutauschen. Dabei seien oft die Schreibprozesse wichtiger als die Bewertung der Textprodukte, sodass sich für Fachlehrende die Korrekturlast nicht erhöhen müsse. Weil fachliches Schreiben zu einer Vertiefung des Lernens führe, empfahl Frank für

den Einstieg in Kooperationsgespräche mit Fachlehrenden die Frage: „Was sollen Ihre Studierenden in fünf Jahren noch wissen oder können?“

Während Ruhmann eine Förderung von Studierenden beschreibt, die eine Wirkung über die Tätigkeiten des Schreiben hinaus entfaltet, trägt Frank das Angebot zu Lernen auch an die Lehrenden heran. Beide zeigen zusammen, wie die schreibdidaktische Arbeit an Hochschulen im Sinne Schwans einen positiven Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leistet.

## **SEKTION 6: SCHREIBEN FÜR DIE ÖFFENTLICHKEIT**

In der sechsten Sektion wurde die Fachperspektive der Tagung durch zwei Perspektiven ergänzt, die auch für Wissenschaftler an Bedeutung gewinnen: Burkhard Müller (TU Chemnitz/Süddeutsche Zeitung) berichtete vom journalistischen Schreiben und Beatrice Lugger (Nationales Institut für Wissenschaftskommunikation Karlsruhe) über die Wissenschaftskommunikation.

Aus seiner Perspektive als Kritiker bezeichnete Müller seine journalistische Arbeit als eine „Vermittlung zweiten Grades“: Es gehe darum, dem Zeitungspublikum Informationen über Inhalt und Qualität der Vermittlungsleistungen anderer Autoren anzubieten, die wiederum darin bestünden, dem Lesepublikum wissenschaftliche Erkenntnisse aufzubereiten. Die Rolle bzw. das ‚Amt‘ des Kritikers sei streng einzuhalten: Das Inhaltsreferat stehe im Vordergrund, eigene Thesen seien nicht gestattet und das Urteil, das gefällt werde, sei eher nachrangig zu behandeln.

Lugger betrachtete das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit aus geschichtlicher Perspektive. Früher habe das wissenschaftliche Experimentieren öffentlich stattgefunden, um glaubwürdig zu sein. Mit der Entstehung der Universitäten trügen die Gelehrten ihre Erkenntnisse vor allem auf Tagungen vor. Erst spät seien Pressestellen entstanden, die Forschungsergebnisse an die Medien weitergäben. Gegenwärtig entwickle sich eine „Citizen Science“, in der Bürger am Wissenschaftsprozess teilhaben. Soziale Netzwerke bieten die Möglichkeit zum erneuten Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, in dem vielfältige Möglichkeiten für Wissenschaftler existierten sich mitzuteilen. Es obliege jedoch den Wis-

senschaftlern, sich adressatengerecht zu verhalten. Sowohl Müller als auch Luggen beschrieben ‚vermittelnde Instanzen‘ zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. Doch während Luggen die Möglichkeiten einer direkten Kommunikation zwischen Forschung und Gesellschaft vorstellte, hob Müller den Wert des Wissenschaftsjournalismus hervor.

Die Karlsruher Tagung bot einen Ausgangspunkt, um die Zusammenarbeit zwischen Schreibdidaktikern und den Fachlehrenden der MINT-Studiengänge zu intensivieren. In den Diskussionen und Vorträgen wurden die unterschiedlichen Interessenlagen deutlich: Von den Fachlehrenden der MINT-Fächer wurde betont, die Arbeit am Text diene letztendlich der Fixierung der Arbeitsergebnisse. Diesem instrumentellen Ansatz setzten die Schreibberater entgegen, dass nicht rein normativ argumentiert werden dürfe, sondern vielmehr die Funktionen der Konventionen deutlich gemacht werden müssen. Beiträge wie der von Rabe, der die Spezifika des Schreibens der verschiedenen Fächer herausarbeitete, tragen sowohl dazu bei, der vielfach an die Schreibdidaktik gerichteten Forderung, disziplinspezifisch und -sensitiv zu agieren, nachzukommen, als auch dazu, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln. Dass das Schreiben als Thema in den MINT-Studiengängen wenig etabliert ist und auch seine Erforschung ein Desiderat darstellt, wurde während der Tagung deutlich. Ein Plädoyer aus der Abschlussdiskussion sei daher wiederholt: „Es ist notwendig, von zwei Seiten auf das Thema Schreiben zuzugehen.“

## Zu den Autor\*innen



**Kristina Rzehak**, Kristina Rzehak M.A. unterrichtet wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der Fachhochschule Bielefeld. Sie promoviert über die Literatur der Timuriden und Habsburger (WWU Münster).

©Kristina Rzehak



**Jan Weisberg**, Jan Weisberg M.A. unterrichtet wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der Fachhochschule Bielefeld. Er promoviert über die Wirkung von Problemen und Routinen auf die Flüssigkeit von Schreibprozessen (JLU Gießen).

©Jan Weisberg