

# Texte sprachlich überarbeiten – Wege zum Ausbau literaler Kompetenzen

## Ein Workshop in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor\*innen

*Olja Larrew & Mona Stierwald*

Im vorliegenden Beitrag wird ein innovativer didaktischer Ansatz vorgestellt, die sprachliche Überarbeitung eines Textes als Instrument zur inhaltlichen und strukturellen Textüberarbeitung und zur Vermittlung literaler Kompetenzen einzusetzen. Dafür wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen zur Textüberarbeitung eingegangen, anschließend wird exemplarisch gezeigt, wie das vorgestellte Konzept im Rahmen eines Workshops in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor\*innen umgesetzt werden kann.

## Überarbeitung – Einbettung in den Schreibprozess

Überarbeitung gilt in der Schreibforschung als einer der grundlegenden Bestandteile des Schreibprozesses. Schreibprozesse verlaufen nicht linear, sondern rekursiv, weshalb die Überarbeitung an keinen konkreten Zeitpunkt gebunden ist und theoretisch omnipräsent den Gesamtprozess begleitet. So zeigt das Modell des rekursiven Schreibens von Hjortshøj (2001: 54ff.), dass Phasen des Planens, Schreibens, Überarbeitens und Korrigierens mehrmals durchlaufen werden und es sich folglich nicht um abgrenzbare Blöcke handelt. Die Prozesse greifen ineinander und so kann es vorkommen, dass man zu unterschiedlichen Zeitpunkten überarbeitet – sowohl während des Schreibens als auch nach der Entstehung einer Textversion. Dabei richten sich Zeitpunkte, Vorgehensweisen und Zielsetzungen beim Überarbeiten nach den individuellen Vorlieben und Erfahrungen des\*der Schreibenden. Strategien der Überarbeitung lassen sich aus Ortner's Schreibstrategien ableiten. Ortner teilt seine zehn Schreibstrategien in vier Hauptgruppen ein, die weiter differenziert sind (vgl. Sennewald 2014: 171):

1. Nicht-zerlegendes Schreiben:
  - Flow-Schreiben (1)
2. Moderat den Prozess zerlegendes Schreiben:
  - Einen-Text-zu-einer-Idee-schreiben (2)
  - Mehrversionen-Schreiben (3)
  - Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten (4)
  - Planendes Schreiben (5)
  - Im-Kopf-Ausarbeiten (6)

## 3. Stark den Prozess zerlegendes Schreiben:

Schritt-für-Schritt-Schreiben (7)

Synkretistisches Schreiben (8)

## 4. Produktzerlegendes Schreiben:

Textteil-Schreiben (9)

Puzzle-Schreiben (10)

Richten sich Schreibende bspw. nach den durch Schreibflows gesteuerten Strategien 1 und 2 (vgl. Ortner 2001: 356 ff., 391 ff.), überarbeiten sie ihre Texte erst, wenn sie eine Rohfassung vorliegen haben. Die anschließende Textüberarbeitung kann mitunter viel Zeit beanspruchen. Agieren sie jedoch eher nach der Schreibstrategie 6 (ebd.: 462 ff.) und arbeiten Ideen gründlich vor der Niederschrift im Kopf aus, müssen sie im Nachhinein nur geringe Änderungen vornehmen.<sup>1</sup> Vorgehensweisen beim Überarbeiten können auch je nach Schreiberfahrung variieren.

Sommers (1980) konstatiert in ihrer Studie unterschiedliche Haltungen und Aufmerksamkeitsspannen bei Schreibanfänger\*innen und Schreibfortgeschrittenen. So gehen unerfahrene Schreiber\*innen tendenziell eher mikrostrukturell an die Überarbeitung heran und versuchen einzelne Wörter bzw. Ausdrücke zu ersetzen. Überarbeitung wird hier nicht als Aktivität gesehen, um Perspektiven und Ideen zu modifizieren (ebd.: 382). Erfahrene Schreibende agieren dagegen makrostrukturell, indem sie prüfen, ob Argumentationslinien gut strukturiert sind und der Text leserorientiert verfasst ist. Sie nehmen eine holistische Perspektive ein und praktizieren den Überarbeitungsprozess gemäß Hjortshojs Modell rekursiv. Überarbeitungsstrategien werden auch in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben thematisiert. Sie beinhalten Tipps und Checklisten für die Textüberarbeitung. Strategisch wird an der Überarbeitung der Makrostruktur angesetzt und empfohlen, bei der Überprüfung des Textes über einzelne Absätze bis hin zur Wortebene vorzugehen (vgl. z. B. Frank et al. 2007: 67; Martin 2003: 99 ff.; Wolfsberger 2007: 223 ff.).

Ziele bei der Textüberarbeitung sind in Anlehnung an das Hamburger Verständlichkeitsmodell (vgl. Schulz von Thun et al. 1974) Einfachheit, Prägnanz, Struktur und Leseanreize. Nach Sommers (1980: 387) wird gutes Schreiben durch Störfaktoren vorangetrieben und für Schreibende besteht die Aufgabe darin, diese Dissonanzen aufzuspüren und für ihr Schreiben produktiv zu nutzen.

Der aktuelle Wissensstand in der Schreibforschung und -didaktik zur Textüberarbeitung bezieht sich hauptsächlich auf Vorgehensweisen beim Schreiben und vorgegebene Zielsetzungen. Ungeklärt bleibt dabei die Frage, wie die Überarbeitungsprozesse gesteuert werden und welche Rolle dabei der Sprache zukommt. Bereiter (1980: 75) verweist auf die jedem Schreibenden bekannte Erfahrung eines fließenden Übergangs von der sprachlichen zur konzeptionellen Überarbeitung einer Textstelle, wenn man beispielsweise nach

1 Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht auf die anderen Schreibstrategien und deren Implikationen für den Überarbeitungsprozess eingegangen werden.

dem passenden Wort sucht. Dieser Zusammenhang zwischen der sprachlichen, inhaltlichen und strukturellen Ebene der Textüberarbeitung ist bislang allerdings noch nicht untersucht worden. Dementsprechend baut die Schreibdidaktik auf der in der Schreibforschung verbreiteten Vorstellung von Sprache als Mittel der Übersetzung von Ideen aufs Papier („translating“ bei Flower/Hayes 1981: 373; vgl. auch Chenoweth/Hayes 2001: 84; Kellog 2014) oder als Mittel der stilistischen Anpassung von Inhalten an die jeweils geltenden Konventionen auf (vgl. „performative writing“ nach Bereiter 1980: 85). Eine sichere Sprachkompetenz wird für das Schreiben vorausgesetzt, Nachdenken über die Sprache gilt als ein Störfaktor (vgl. Flower/Hayes 1981: 373). Vor diesem Hintergrund wird die sprachliche Textüberarbeitung als einer der abschließenden Arbeitsschritte beim Schreiben bzw. als ein *Lower-Order-Concern* verstanden, bei dem es sich lediglich um die grammatikalisch und stilistisch angemessene Gestaltung der Textoberfläche handelt und nicht um die Veränderung der konzeptionellen bzw. inhaltlichen und strukturellen Ebene des Textes.

## Möglichkeiten der sprachlichen Textüberarbeitung

Je nachdem, aus welcher Perspektive man Sprache betrachtet, wird den einzelnen sprachlichen Phänomenen unterschiedliche Bedeutung beigemessen, und es ergeben sich auch für die sprachliche Textüberarbeitung verschiedene Handlungsoptionen. So stellen pragmatische Sprachtheorien die funktionale und nicht die formale Beschaffenheit der einzelnen Sprachformen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Demzufolge wird bei der sprachlichen Überprüfung eines Textes in erster Linie die Frage nach der Funktion der an der jeweiligen Stelle im Text verwendeten sprachlichen Formen gestellt und nicht die Frage nach deren grammatikalischen oder stilistischen Korrektheit. Wenn man mit Ehlich (2007: 158 f.) von der erkenntnistiftenden Funktion von Sprache ausgeht, dann ist speziell für die Wissenschaftssprache zu beachten, dass sie einerseits das historische Ergebnis und andererseits das Instrument des wissenschaftlichen Handelns – eine Art „allgemeine Methodologie“ – ist (Ehlich 1995: 342). So unterscheiden sich die Formulierungen *X ist Y* und *X wird als Y angesehen* durch die Verbform – Aktiv vs. Passiv. Während der erste Fall die Vermittlung des allgemeingültigen Wissens darstellt, ist im zweiten Fall der diskursive Charakter von Wissen sichtbar. Beim Gebrauch des Passivs und Aktivs in der Wissenschaftssprache ist es daher hilfreich, die beiden Verbmodi als Mittel zur Herstellung der wissenschaftlichen Diskussion (*eristische Strukturen* nach Ehlich 1995) zu betrachten und sich nicht auf ihre stilistischen Merkmale zu beschränken.

Berücksichtigt man solche spezifischen Funktionen der sprachlichen Mittel in wissenschaftlichen Texten, dann lässt sich die sprachliche Überarbeitung als Ausgangspunkt für die inhaltliche und strukturelle Überarbeitung eines Textes instrumentalisieren. Beispielsweise können die thematischen Schwerpunkte an verschiedenen Stellen im Text (globale Kohärenz bzw. der „rote Faden“) und Bezüge zwischen den aufeinanderfolgenden

Aussagen (lokale Kohärenz) überprüft werden, wenn man von der Funktion des Satzanfangs in der Wissenschaftssprache ausgeht, auf andere Textstellen zu verweisen und thematische Schwerpunkte zu setzen. Wenn man die Funktion der Haupt- und Nebensätze berücksichtigt, Aussagen zu gewichten, kann man prüfen, ob Kernaussagen als Hauptsätze formuliert wurden und für den\*die Leser\*in dadurch als solche erkennbar sind. Die Unterscheidung von Aktiv und Passiv als eristische Strukturen erlaubt es, die Einbettung eigener Aussagen im Text in den wissenschaftlichen Diskurs zu prüfen. Außerdem werden die Aussagen dabei präzisiert, da so der Stellenwert des logischen Subjekts und Objekts im Satz überprüft wird. Häufig wird Studierenden erst bei solcher funktionalen Überarbeitung ihrer Formulierungen bewusst, welche Ziele sie an der jeweiligen Stelle in ihrem Text genau verfolgen.

Die Fokussierung von Funktionen sprachlicher Mittel erweitert die Möglichkeiten der akademischen Schreibdidaktik, indem sie einen neuen Zugang zur Textüberarbeitung und zur Vermittlung literaler Kompetenzen liefert. Die traditionell als *Higher-* (Inhalt und Struktur) und *Lower-Order-Concerns* (u.a. Sprache) bezeichneten Bereiche (vgl. z.B. Ryan/Zimmerelli 2006: 29ff.) werden in diesem Fall neu miteinander verknüpft. Insbesondere für Schreibnovizen und Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache ist diese Vorgehensweise fördernd, da sie von der Sprachkompetenz ausgeht – ein Kompetenzbereich, in dem man auch bei Studierenden ohne akademische Schreiberfahrung ansetzen kann. Darüber hinaus wünschen sich insbesondere Studierende mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz (vgl. z.B. Rüdiger 2003, Larrew 2014).

## Didaktische Umsetzung

Die Überarbeitung akademischer Texte ausgehend von den Funktionen der einzelnen sprachlichen Phänomene in der Wissenschaftssprache lässt sich in verschiedenen didaktischen Formaten umsetzen (zu Möglichkeiten der Schreibberatung s. Larrew 2016). Im Folgenden wird das Konzept eines Workshops zum Thema „Texte sprachlich überarbeiten“ vorgestellt, der an der Goethe-Universität Frankfurt regelmäßig von 2011 bis 2016 in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor\*innen angeboten wurde. Das Workshopkonzept wurde ursprünglich für die Arbeit mit Studierenden entwickelt, die Deutsch als zweite Sprache erworben, also Deutsch hauptsächlich ungesteuert im Alltag erlernt haben (vgl. Ahrenholz 2010). Ziel dabei war, die Entwicklung der akademischen Schreibkompetenz mit einer gezielten Förderung der Sprachkompetenz in der Wissenschaftssprache bei Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache zu verbinden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass der funktional-pragmatische sprachzentrierte Ansatz der Textüberarbeitung sowohl für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache als auch für Studierende mit Deutsch als Fremd- und Erstsprache gewinnbringend ist. Der Workshop wurde von allen drei Studie-

rendengruppen angenommen und kann dementsprechend zielgruppenübergreifend angeboten werden.

## Aufbau und Durchführung des Workshops

Die Veranstaltung wird in Form einer Blockveranstaltung von insgesamt sechs Zeitstunden durchgeführt und ist ein außercurriculares Angebot. Sie besteht aus einem ersten theoretischen und einem zweiten praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird zunächst ein Überblick über die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses gegeben. Um die Überarbeitung im Schreibprozess zu verorten, werden die Abbildungen des Schreibprozesses von Girgensohn/Sennewald (2012: 102) und Kruse (2008: 118) sowie das Modell von Hjortshøj (2001: 54–56) eingesetzt. Anschließend werden verschiedene Ebenen der Textüberarbeitung und Möglichkeiten der sprachlichen Überarbeitung aufgezeigt und wie es gelingt, Überarbeitungspotenzial im eigenen Text zu identifizieren. Es wird empfohlen, beim Überarbeiten in kleinen Schritten vorzugehen: Bei jedem Lesedurchgang soll der Text jeweils nur auf ein Phänomen hin überarbeitet werden. Da es mehrere Aspekte gibt, die überprüft werden, wird der Text dementsprechend mehrmals gelesen. Beim Wiederholen dieses Vorgehens etabliert sich ein reflektierter Umgang mit Sprache beim Formulieren und/oder Überarbeiten eigener Texte.

Im zweiten, praxisbezogenen Teil des Workshops überarbeiten Studierende ihre eigenen Texte oder aber Textbeispiele, die von den Kursleiter\*innen zur Verfügung gestellt werden. Die Arbeitsform in diesem Teil des Workshops bildet den Überarbeitungsprozess beim Schreiben ab, bei dem man in kleinen Schritten vorgeht und sich jeweils auf ein Phänomen konzentriert. Hier werden insgesamt drei Themenrunden à 45 Minuten angeboten. In jeder Themenrunde bilden die Studierenden Kleingruppen, in denen sie zunächst einen kurzen Input zu Funktionen eines sprachlichen Phänomens in der Wissenschaftssprache bekommen und anschließend einen Text auf dieses eine Phänomen hin überprüfen und Überarbeitungsvorschläge entwickeln (ca. 20 Min.). Zwei bis drei Ergebnisse werden anschließend exemplarisch im Plenum besprochen und ggf. Musterlösungen vorgestellt.

Die Studierenden entscheiden in jeder Themenrunde selbst, welches sprachliche Phänomen sie jeweils bearbeiten, dementsprechend werden die Kleingruppen je nach Thema neu zusammengesetzt.<sup>2</sup> Insgesamt wurden im Workshop folgende Themen angeboten:

1. Den „roten Faden“ im Text verdeutlichen (die erste Position im Satz als Mittel zur Festlegung thematischer Schwerpunkte)
2. Kernaussagen erkennbar machen (Funktionen der Haupt- und Nebensätze)

---

2 Dieser Auswahlmodus fand bei den Teilnehmer\*innen stets eine positive Resonanz.

3. Diskussion in einem wissenschaftlichen Text: sich auf andere Texte beziehen (eristische Strukturen)
4. Textwiedergaben gestalten: mit und ohne den Konjunktiv (Konjunktiv und andere sprachliche Mittel zur Markierung von Textwiedergaben)
5. Objektivierend formulieren – nur mit dem Passiv?
6. Nomen oder Verb in einem akademischen Text (als Mittel zur Verdeutlichung von Gegenständen und Phänomenen vs. Prozesse und Abläufe)
7. Zeitformen funktional einsetzen (Unterscheidung verschiedener Textebenen mithilfe von Zeitformen)
8. Zeichensetzung (Satzzeichen als strukturierendes Mittel).

Das Arbeitsmaterial für die Vorbereitung und Durchführung des Workshops umfasst Skripte, die in dem an der Goethe-Universität von 2010 bis 2016 für mehrsprachige Lehramtsstudierende angebotenen Programm „Zwischen den Sprachen“ entwickelt wurden. Sie basieren zum einen auf den vorliegenden linguistischen Untersuchungen der Wissenschaftssprache (z.B. Graefen 1997, Steinhoff 2007: 165 ff.) und zum anderen auf den eigenen Beschreibungen grammatischer Phänomene in wissenschaftlichen Texten (Larrew, in Vorbereitung). Darüber hinaus werden im Workshop Auszüge aus studentischen Textproduktionen verwendet, um Textüberarbeitung praktisch zu üben. Bei der Ankündigung des Workshops wird den Studierenden angeboten, eigene Texte bzw. Auszüge aus eigenen Texten im Workshop als Arbeitsmaterial einzusetzen.

Das Workshop-Format in der vorgestellten Form hat sich nach mehreren Durchläufen bewährt. Die Kernaufgabe des Workshops besteht darin, Bewusstsein für Überarbeitungsprozesse zu vermitteln sowie Studierenden Strategien zur Identifikation des Überarbeitungspotenzials in den eigenen Texten an die Hand zu geben. Bei der Überarbeitung eigener Texte empfinden Studierende dieses Instrumentarium als sehr hilfreich, weil es ihnen erlaubt, die eigenen Texte reflektiert zu betrachten und ihre Ziele beim Verfassen akademischer Texte zu reflektieren.

### Einsatz von Peer-Tutor\*innen im Workshop

Durch den Einsatz von Peer-Tutor\*innen in diesem prozessorientierten Workshop ist es möglich, mehrere verschiedene Themen gleichzeitig zu bearbeiten und gezielt auf Interessen von Studierenden in Kleingruppen einzugehen. Da Peer-Tutor\*innen sehr nah an der Lebenswelt der Teilnehmer\*innen sind (zum Peer-Tutoring als Form kollaborativer Arbeit vgl. Bruffee 2014; Tschirpke/Breford 2014: 430), können sie empathisch die Überarbeitungsschwierigkeiten der Studierenden erfassen und u.a. aus der eigenen Schreibpraxis demonstrieren, dass Hemmungen und Schwierigkeiten konstitutiv für Lernprozesse sind.

An der Goethe-Universität Frankfurt erwerben Peer-Tutor\*innen ihr fundiertes Wissen über Schreib- und Überarbeitungsprozesse im Rahmen einer Ausbildung am Schreibzentrum, die sich über sechs Monate erstreckt und Workshops, erste Schreibberatungserfahrungen und regelmäßige Supervisionssitzungen beinhaltet. Für den Einsatz im vorgestellten Workshop werden sie noch zusätzlich gezielt auf die Vermittlung von Sprachthemen im akademischen Kontext vorbereitet – ein Bereich, der die herkömmliche Ausbildung ergänzt.<sup>3</sup> Im Rahmen von insgesamt drei Einheiten, die jeweils ca. 90 Minuten dauern, werden sie mit insgesamt drei sprachlichen Themen vertraut gemacht und erhalten Unterlagen sowie Arbeitsmaterialien, mit denen sie diese Themen eigenständig mit Studierenden im Workshop bearbeiten.

## Fazit und Ausblick

Der Ansatz, akademische Schreibkompetenz ausgehend von den sprachlichen Mitteln in einem wissenschaftlichen Text weiterzuentwickeln, ergänzt die bislang vorhandenen Methoden der Schreibdidaktik. Er geht von den Funktionen der einzelnen Sprachphänomene aus, die auf der Textoberfläche leicht identifiziert werden können und bietet somit einen neuen Zugang zu den spezifischen Konventionen der wissenschaftlichen Kommunikation, der insbesondere für Studierende hilfreich ist, die keine oder nur wenig Erfahrung mit dem akademischen Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch haben. Die Erfahrung des vorgestellten Workshops hat gezeigt, dass sich der Ansatz in der Arbeit mit Studierenden mit Deutsch als Zweit-, Erst- und Fremdsprache integrativ einsetzen lässt.

Es ist daher sehr wünschenswert, das Wissen über sprachliche Mittel und ihre Funktionen zukünftig stärker in die schreibdidaktische Lehre an Hochschulen einzubeziehen. Eine Schwierigkeit für die praktische Umsetzung des vorgestellten theoretischen Ansatzes bildet allerdings die Materialgrundlage. Es liegen mehrere linguistische Untersuchungen zu sprachlichen Phänomenen der Wissenschaftssprache vor, bislang mangelt es aber noch an Lehrwerken, die sich gezielt mit den spezifischen Funktionen sprachlicher Formen in der Wissenschaftssprache befassen und als Grundlage in sprachsensiblen schreibdidaktischen Angeboten für Studierende eingesetzt werden können.<sup>4</sup> Einen Beitrag dazu soll das für den in diesem Beitrag vorgestellten Workshop entwickelte Material leisten, das in Form eines Lehr- und Arbeitsbuches zusammengestellt und veröffentlicht wird (Larrew in Vorbereitung).

3 Als überaus positiv erweist sich die Erfahrung der Peer-Tutor\*innen, an Inhalte und Materialien des Workshops in Schreibberatungen anzuknüpfen und mit ratsuchenden Studierenden Strategien für den Umgang mit den typischen Sprachfragen zu entwickeln.

4 Eine Ausnahme bildet bislang das Werk von Graefen/Moll (2011), das von sprachlichen Handlungen in der Wissenschaftssprache ausgeht, sich allerdings nur an Studierende mit Deutsch als Fremdsprache richtet.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3–16.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale. 73–93.
- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das „Gespräch der Menschheit“. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 395–406.
- Chenoweth, N. A./Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. In: *Written Communication*. 18 (1). 80–98.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*, Band I, Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Leo/Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter. 325–352.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32 (4). 365–387.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grieshammer, Ella et al. (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 57–86.
- Hjortshøj, Keith (2001): *The Transition to College Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. UTB. 127–152.
- Kruse, Otto (2001): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M.: Campus Concret.
- Larrew, Olja (2014): Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen. In: Bredel, Ursula/Ezhova-Heer, Irina/Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom*. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 89. Göttingen: Universitätsverlag. 31–51.



- Larrew, Olja (2016): Sprachkompetenz in der akademischen Schreibdidaktik. Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis anhand von Beispielen aus der Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Bonazza, Ruth/Rahe, Sandra/Welzel, Tobias (Hrsg.): *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online im WWW. URL: <http://www.schreibdidaktik.de/images/publikationosnabrueck.pdf> (Zugriff: 29.01.2017). 101–116.
- Larrew, Olja (in Vorbereitung): *Wissenschaftssprache Deutsch*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zum akademischen Schreiben. Tübingen: Narr.
- Martin, Doris (2003): *Erfolgreich texten!* München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Rüdiger, Joana A. P. de Melo (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin u. a.: de Gruyter. 325–346.
- Schulz von Thun, Friedemann/Langer, Inghard/Tausch, Reinhard (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München: Reinhardt Verlag.
- Sommers, Nancy (1980): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: *College Composition and Communication*. Vol. 31/No. 4. 378–387.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirpke, Simone/Breford, Lisa (2014): Peer Tutoring als Lernerfahrung. Ein Bericht. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennwald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 429–435.
- Wolfsberger, Judith (2007): *Frei geschrieben*. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau Verlag.

## Angaben zu den Personen

**Olja Larrew**, Dr., ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Hochschule RheinMain im Projekt „Potentiale nutzen II“ tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind: Didaktik der Wissenschaftssprache Deutsch, akademisches Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit, Schulungen für Schreibtutor\*innen.

**Mona Stierwald** arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie ist ehemalige Peer-Tutorin und Writing Fellow im Schreibzentrum der Goethe-Universität.