

Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende

Nora Hoffmann

Schreibdidaktiker*innen können sich zwar in ausgewählte Fächer einarbeiten, jedoch nicht durchgängig beurteilen, welche speziellen Methoden und Maßnahmen zur Schreibförderung individuelle Studierende eines Faches benötigen. Um das Schreiben in der Fachlehre zu verankern, sind sie daher auf die Mitwirkung von Fachlehrenden als Expert*innen für das fachspezifische Schreiben angewiesen. Diese haben sich ihre Schreibkompetenz meist implizit oder durch Nachahmung, unsystematisch und eher unbewusst erworben, sodass Aufgabe von Schreibzentren ist, sie durch Fortbildung, Beratung und Unterstützung zu kompetenten und systematischen Vermittler*innen zu bilden. Dafür sollten Lehrende einerseits für den Nutzen der Schreibförderung innerhalb der Fachlehre sensibilisiert werden und sich andererseits theoretische und methodische Kenntnisse der Schreibdidaktik sowie Vermittlungskompetenzen aneignen.

Als eine Maßnahme hierzu beschreibt der vorliegende Beitrag einen Workshop, der als Basismodul einer schreibdidaktischen Lehrendenfortbildung seit 2013 insgesamt fünf Mal mit sehr guten Evaluationsergebnissen¹ stattfand. Er zielt im ersten Schritt auf eine Sensibilisierung für die Thematik sowie die Vermittlung schreib- und hochschuldidaktischer Grundlagen, während die sich anschließenden, nach individuellem bzw. fachspezifischem Interesse wählbaren Kurzworkshops spezifische methodische Kompetenzen fokussieren. Ein Praxismodul zur Unterstützung bei der Umsetzung eigener Lehrkonzepte schließt die Fortbildungsreihe ab (vgl. Campusweite Schreibwerkstatt o.J.). Ziel des Beitrags ist, Schreibdidaktiker*innen mit dem Hintergrund Schreibberatung, die sich das Feld der Hochschuldidaktik neu erschließen, ein komplettes Workshopkonzept als konkretes Praxisbeispiel vorzustellen.

Grundlegende Workshopgestaltung

Die Gestaltung des Workshops (WS) orientiert sich an den Anforderungen der AHD. Entsprechend zielt er auf Selbst- und Rollenreflexion sowie das Hineinversetzen der Teilnehmenden (TN) in die Rolle der Lernenden. Zudem werden die Interessen und Lehr-Lernerfahrungen der TN berücksichtigt, ebenso Probleme in Lehre und Studium und praktische Handlungsanforderungen.

¹ Auswahl der Evaluationsergebnisse mit n=65; Durchschnittsnote 1,5; Mittelwerte auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“: „Ich habe durch die Veranstaltung neue Ideen und Impulse erhalten.“ 1,6; „Ich werde das Gelernte in meine Lehre einbinden.“ 1,8; auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „viel zu gering“ bis „viel zu hoch“: zeitlicher Umfang, Tempo, theoretischer Anteil, praktischer Anteil, Möglichkeit zum Austausch mit anderen Lehrenden, eigene Vorkenntnisse jeweils Werte zwischen 3,7 und 4,3.

Der WS findet drei Wochen vor Semesterbeginn statt, und die TN werden gebeten, ihre Planung für eine Veranstaltung mitzubringen, in der sie Schreib- und Lesekompetenzen fördern möchten. Beworben wird Ende des vorangehenden Semesters durch über die Fachbereichsleitungen verteilte Flyer und eine Rundmail an alle Dozierenden. Die Mehrheit der zugelassenen 14 TN bilden wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der Geistes- und Sozialwissenschaften, vereinzelt beteiligen sich Professor*innen und Lehrende aus MINT-Fächern und den Wirtschaftswissenschaften.

Methodisch findet in Ausrichtung am Sandwichprinzip (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012: 259f.) ein durchgängiger Wechsel zwischen kollektiven Inputphasen und individuellen Phasen der Vorwissenssicherung sowie Verarbeitung, Anwendung oder Reflexion statt. Dabei wechseln Aktivitäten und Sozialformen, wobei die TN sich zunächst mit konstanten Gesprächspartner*innen in die Gruppe einfinden und im Folgenden Gelegenheit zum Austausch mit TN weiterer Fächer erhalten.

Inhaltlich wird Wert darauf gelegt, alle Informationen durch Forschungsergebnisse zu fundieren sowie durch Praxisbeispiele und Erfahrungsberichte zu illustrieren. Zudem steht die Selbstreflexion des eigenen Schreibens sowie des Schreiben-Lehrens im Fokus, ebenso die Arbeit an eigenen Materialien und die Erprobung empfohlener Schreibmethoden. Letztere wurden daraufhin ausgewählt, dass sie sich für das Verfassen von Studienarbeiten ebenso eignen wie zum Einsatz in Lehrveranstaltungen und zudem innerhalb des WS einen inhaltlichen Mehrwert bieten. Vor ihrer Durchführung erläutert die Referentin (R) jeweils Ziel und Vorgehensweise, danach erfolgt eine inhaltliche und methodische Reflexion. Diese ist – wie auch Reflexionsphasen nach individuellen Erarbeitungen – so angelegt, dass die TN sich zunächst niedrigschwellig in Partner- oder Gruppenarbeit austauschen, damit alle Anliegen Raum haben, und dann ins Plenum geöffnet wird, um ausstehende bzw. als allgemein relevant erachtete Beiträge zu diskutieren. Die TN erläutern, ob sie diese oder ähnliche Methoden bereits für das eigene Schreiben oder in der Lehre nutzen, wie der Einsatz konkret abläuft und welchem Zweck er dient. Weiter interessiert, welche Nutzungsmöglichkeiten die TN darüber hinaus im Schreibprozess oder der Lehre sehen. Bei allen Methoden betont R, dass sie nicht für jede Textsorte, jeden Schreibtyp und jedes Fach geeignet sind, sondern die TN passende Varianten wählen und ggf. modifizieren können.

Konkreter Workshopablauf

Abbildung 1

Übersicht Workshopablauf

	Min.	Inhalt
Einstieg	15	Begrüßung, Vorstellung Referentin und Orientierung: Information Schreibwerkstatt, Fortbildung, Tagesablauf (Input)
	45	Vorstellung der Teilnehmenden mit Vorwissensaktivierung und Best-Practice-Beispielen (PA, PL)
Erarbeitung, Reflexion und Einübung im Wechsel	70	Begründungen für Schreibförderung in der Hochschullehre: Kompetenzorientierung, Constructive Alignment, Empirie zum Schreiben als Lernmethode (Inputs im Wechsel mit EA und PA, Abschluss PL)
		10 Min. Kaffeepause
	30	Begründung für Schreibförderung in der Hochschullehre: Perspektivwechsel und Methodenerprobung „Freewriting“ zur Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz im Studium (EA, GA, PL)
	45	Fachspezifische Schreibprozesse und Schreibtypen (EA, Input, GA)
		60 Min. Mittagspause
	5	Orientierung im Tagesablauf (Input)
	40	Schreibprobleme Studierender: Methodenerprobung „Kartenmethode“, Ergebnisse empirischer Studien (GA, Input)
	40	Erarbeitung von Unterstützungsmaßnahmen zu ausgewählten Schreibproblemen mit Methodenerprobung „635-Methode“ (EA, PL)
		10 Min. Kaffeepause
	20	Begünstigung intrinsischer Motivation inklusive Wiederholung von Schreiben als Lernmethode und Constructive Alignment, Prüfungsformen (Input)
Abschluss	40	Ergebnissicherung: Analyse von Beispielseminaren mit schreibintensiver Lehre (GA, PL)
	45	Transfer: Planung eigener schreibintensiver Lehrveranstaltungen (EA, PA, PL)
	5	Abschlussreflexion und Feedback zum Workshop mit Methodenerprobung „One Minute-Paper“ (EA)

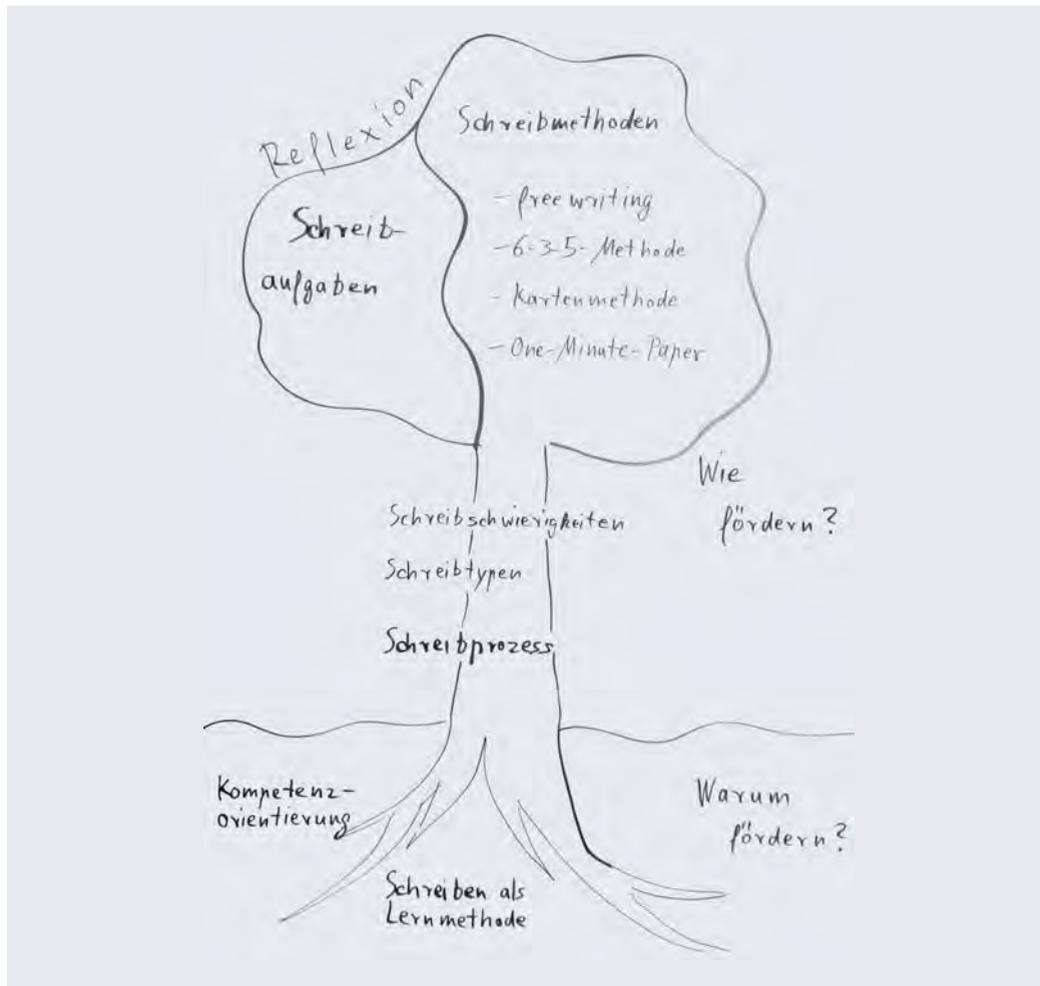
EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA = Gruppenarbeit, PL = Plenum

Einstieg

Die Einstiegsphase **orientiert** zunächst, indem R sich, Angebote der Schreibwerkstatt und die Fortbildung vorstellt. Der WS-Ablauf wird anhand eines Plakats erläutert, das den WS über sichtbar bleibt (siehe Abb. 2).

Abbildung 2

Plakat Workshopablauf



Der weitere Einstieg dient der **Vorwissensaktivierung** der TN, dem Kennenlernen mit Erfahrungsaustausch und der Sammlung von Best Practice-Beispielen, auf welche R im Tagesverlauf zurückgreifen kann, um theoretisch und empirisch hergeleitete Anregungen durch Erfahrungsberichte zu unterstützen. Die TN tauschen sich hierfür paarweise darüber aus, welche Maßnahmen zur Förderung wissenschaftlichen Schreibens und Lesens in ihren Fächern bestehen und welche Methoden sie selbst in Lehre und Betreuung nutzen bzw. kennengelernt haben. Jedes Paar notiert zwei besonders gelungene Beispiele auf Moderationskarten und beschreibt sie in der anschließenden Vorstellungsrunde im Plenum, bei der jede/r Name, Fach und seinen/ihren Grund für den Besuch des WS nennt, während R die Karten an einer Pinnwand strukturiert.

Dieser Einstieg wurde gewählt, damit die Vorstellungsrunde nicht zu langwierig wird und direkt eine thematische Verknüpfung besteht. Zudem wirkt die Ausrichtung auf Best Practice-Beispiele dem Drängen der TN entgegen, mit der unfokussierten Diskussion studentischer Schreibprobleme zu starten. Diese klingen beim Nennen der Gründe für den Workshopbesuch zwar kurz an, jedoch ohne zu dominieren, sondern werden von R auf einem Flipchart gesammelt und im weiteren Verlauf des WS thematisiert.

Erarbeitung

Ein Vortrag zur weiteren **Begründung und Fundierung des Themas** leitet in die Erarbeitungsphase über. Da die TN heterogenes hochschuldidaktisches Vorwissen mitbringen, werden solche Grundlagen kurz behandelt, bevor vertiefend schreibdidaktische Inhalte folgen. R thematisiert, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem Wissen und anwendungsbezogene **Kompetenzen** erworben werden, im Idealfall kooperativ anhand konkreter Problemstellungen (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012). Sie stellt die vier zusammenspielenden Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenz (vgl. Lehmann/Nieke o. J.) vor und differenziert die in der Fortbildung thematisierten methodischen Kompetenzen in wissenschaftliches Schreiben, Informations- und Wissensmanagement, analytische Fähigkeiten und Präsentationsfähigkeit. In der anschließenden Partnerarbeit tauschen die TN sich über ihre Haltung zur Kompetenzorientierung und die Umsetzung in der eigenen Lehre aus. TN, die diesem Grundsatzthema kritisch gegenüberstehen, kommen so zu Wort, ohne den thematisch engeren Rahmen des WS zu sprengen.

Im Anschluss an einen weiteren Input zum **Constructive Alignment** als grundlegende Möglichkeit zur kompetenzorientierten Lehrveranstaltungs-konzeption (vgl. Biggs/Tang 2007) tragen die TN in Einzelarbeit als ersten Planungsschritt für das anstehende Semester auf einem Arbeitsblatt ein, wie viel Gewicht sie den vier Kompetenzbereichen beimessen und welche konkreten Kompetenzen sie fördern möchten. Als zweiter Schritt im Rahmen des Constructive Alignment folgt der Fokus auf Lehr- und Lernmethoden. R stellt zunächst den grundlegenden Aufbau einer Lehrveranstaltung, den Dreischritt Einstieg, Erarbeitung und Abschluss mit deren Funktionen vor (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012: 80f.), zudem die Begründung des Wechsels von Sozialformen (Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und Methoden (z.B. Vortrag, Diskussion, Lese- und Schreibmethoden). Die weitere Erarbeitungsphase thematisiert speziell schreibdidaktische Lehr- und Lernmethoden, während Feedback- und Prüfungsmethoden als dritter Pol des Constructive Alignment deren Abschluss bilden.

Die **lernförderliche Wirkung** anspruchsvoller Schreibaufgaben in Lehrveranstaltungen wird mit **empirischen Ergebnissen** der Harvard Study of Undergraduate Writing (vgl. Sommers/Saltz 2005) und des National Survey of Student Engagement (vgl. Anderson et al. 2015) vorgestellt und folgende Aspekte lernförderlicher Schreibaufgaben referiert: I. interaktiver Schreibprozess (Austausch zu Ideen und Textfeedback durch Lehrende und

Studierende), 2. bedeutungstiftende Aufgabenstellung (z. B. Fokus auf Textstruktur in Zusammenfassung, Analyse oder Argumentation; Beschreibung von Methoden/Ergebnissen eigener Datenerhebung; Erklärung numerischer oder statistischer Daten), 3. klare Erwartungen (Lernziele, Aufgabenstellung, Bewertungsmaßstäbe) (vgl. Andersson et al. 2015: 231). Zudem werden als Bedingungen für eine erfolgreiche Schreibentwicklung im Verlauf des Studiums die Akzeptanz des „Novizenstatus“ und die Einschätzung des Schreibens als sinnvoll angeführt (vgl. Sommers/Saltz 2004: 124). In der anschließenden individuellen Reflexionsphase tragen die TN auf einem Arbeitsblatt ein, welche der vorgestellten Bedingungen sie gut abdecken, was sie darüber hinaus unternehmen könnten und wo sie Schwierigkeiten sehen. Dazu folgt ein Austausch in Paararbeit und Plenum.

Zum **Perspektivwechsel** versetzen die TN sich dann in die Situation als Studierende zurück, die erstmals akademische Texte schreiben, und empfinden im Freewriting nach, wie sie dies erlebt und welche Unterstützung sie erfahren haben. Die Schreiberfahrung wird in Dreiergruppen und im Plenum reflektiert.

Im Folgenden bleibt der Fokus auf der Selbstreflexion der Schreiberfahrungen der TN, um diese dafür zu sensibilisieren, wie individuell und fachlich unterschiedlich **Schreibprozesse** verlaufen, welche Grundphasen und Anforderungen ihnen jedoch gemein sind. Die TN notieren zunächst für sich, welche Arbeitsschritte ein Forschungsprozess in ihrem Fach beinhaltet², danach werden fachübergreifend übliche Schritte (Einstieg, Recherche, Analyse/Studie/Versuch, Rohdaten, Überarbeiten) vorgestellt und die Rekursivität des Schreibprozesses erläutert. In der gemeinsamen Diskussion zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Arbeitsprozessen textbasierter Fächer und vom Versuch dominierten Vorgehensweisen in MINT-Fächern mit vorgegebenen Themen und Textstrukturen.

Im Anschluss an das individuelle Ausfüllen von Schreibtypentests tauschen die TN sich gruppenweise an ihren dominierenden **Schreibtypen** entsprechenden Plakaten über die Vor- und Nachteile ihrer Vorgehensweisen und Tipps zum Umgang mit Schwierigkeiten aus (vgl. Arnold/Chirico/Liebscher 2012). Darauf betrachten bzw. ergänzen sie die verschriftlichten Ergebnisse der anderen. Eine Plenumsdiskussion thematisiert abschließend, dass es keinen idealen Schreibtypen gibt, weshalb Dozierende nicht die eigene Vorgehensweise vorgeben sollten, sondern Studierenden ein Methodenrepertoire zur Wahl anbieten, wie es in der Fortbildungsreihe aufgebaut werden kann.

Der folgende Block widmet sich zur Sensibilisierung der TN den **Schreibproblemen** Studierender. Diese werden per **Karten-Strukturierung** in Dreiergruppen aus fachnahen TN gesammelt und geordnet, um deren Vorkenntnisse einzubringen. Die TN reflektieren die Methode im Plenum, bevor ein durch **theoretische und empirische Forschung** gestützter Input zu **Ursachen, Quantität und Qualität von Schreibproblemen** folgt. Referiert werden kognitive Vorgänge beim Schreiben (vgl. Hayes/Flower 2014) und Folgen der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Kellogg 2014), ebenso entwicklungspsy-

2 Die Anregung zu dieser Übung verdanke ich einem Workshop von Stefanie Haacke und Vera Zegers.

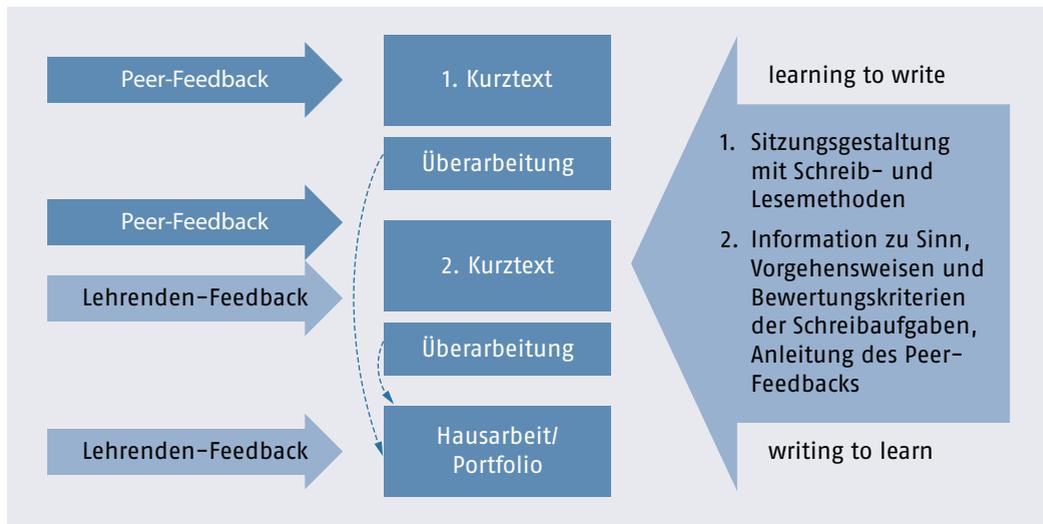
chologische und linguistische Entwicklungsmodelle der Schreibfähigkeit (vgl. Kellogg 2014, Pohl 2007, Steinhoff 2007). Vor diesem Hintergrund legt R den dringenden Bedarf nach Schreibförderung in der Hochschullehre dar (vgl. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2012, 2013, 2014, 2015; Dittmann et al. 2003; Sennewald/Mandalka 2012; Hoffmann/Seipp 2013). Sie führt Problemfelder Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben und Lesen auf (vgl. Keseling 1997; Dittmann et al. 2003) und die Gegenüberstellung der studentischen Einschätzungen ihrer Schreibkompetenzen und der Lehrendensicht (vgl. Hoffmann/Seipp 2013), um zu verdeutlichen, dass Kommunikation hierüber nötig ist. Im Plenum bringen die TN weitere Schreibprobleme ein bzw. diskutieren vorgestellte, worauf sie mit einer gekürzten Form der **635-Methode** (vgl. Rohrbach 1969: 73–76) Unterstützungsmöglichkeiten zu von ihnen ausgewählten Schreibproblemen erarbeiten. Die Methode wird im Plenum reflektiert und einige Ergebnisse vorgestellt.

Abschluss

Die abschließende **Zusammenführung zentraler Ergebnisse** beginnt mit einem Input zu **intrinsic Motivation** begünstigenden Faktoren (vgl. Deci/Ryan 1993; Prenzel 1996), die R mit den zu Anfang des WS referierten Ergebnissen der Harvard- und der NSSE-Studie in Bezug setzt. Zurückgegriffen wird dann auf das Constructive Alignment, dessen behandelte Bestandteile „Lernziele“ und „Lehr/Lernmethoden“ R um den Aspekt **„Feedback-/Prüfungsmethoden“** ergänzt. Mit Bezug zu den besprochenen Studien empfiehlt R die transparente Kommunikation klarer Lernziele, Aufgaben und Bewertungsmaßstäbe sowie die Einbindung von (Peer-)Feedback auf Ideen und Textentwürfe mit Überarbeitungsmöglichkeit. **Beispiele für entsprechende Schreibaufgaben** werden gegeben (vgl. Campusweite Schreibwerkstatt o. J.a) und deren Kontextualisierung in einem zusammenfassenden **Grundkonzept für ein schreibförderliches Seminar** (vgl. Abb. 3) illustriert. Zur Konkretisierung analysieren die TN in Gruppen **Beispielseminare** auf ihren Nutzen und mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung und tauschen sich darüber aus, ob sie ein ähnliches Seminar durchführen würden. Die Beispiele stammen aus verschiedenen Fächern, teils auszugsweise aus Publikationen, teils von TN früherer Fortbildungsdurchgänge. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt.

Abbildung 3

Grundkonzept für ein schreibförderliches Seminar



Abschließend erhält jede/r TN zum **Transfer der erarbeiteten Inhalte** sowie als Hilfestellung und Anreiz zu ihrer Umsetzung ein Arbeitsblatt mit dem Constructive Alignment-Dreieck zur **Planung einer anstehenden Lehrveranstaltung**. Darin trägt er/sie – unter Rückgriff auf die zu Beginn ausgefüllten Arbeitsblätter zur Kompetenzorientierung und zu Bedingungen schreibförderlicher Lehre – ein, welche Kompetenzen wissenschaftlichen Schreibens und Lesens er/sie fördern möchte, welche Inhalte und Methoden dies unterstützen und welche Kurztexte und Arten des Textfeedbacks er/sie einplant. Zudem notieren die TN, welche Prüfungsform den tatsächlichen Kompetenzzuwachs erfassen soll. Die Ergebnisse besprechen sie in Partnerarbeit und Plenum.

Am Ende steht das Ausfüllen eines Feedbackbogens mit Fragen zum Ankreuzen sowie offenen Fragen als One-Minute-Paper (vgl. Stead 2005), dessen Funktion und Einsatzmöglichkeit in Lehrveranstaltungen R erläutert. An dieser Stelle ist es sowohl als Feedback als auch zur Reflexion des Lernfortschritts und Selbstverpflichtung zur Umsetzung erhaltener Impulse gedacht.

Dass der WS sein Ziel erreicht, die TN zu mehr Engagement für die Schreib- und Leseförderung in der eigenen Fachlehre zu motivieren, zeigen Antworten auf die Fragen: „Was nehmen Sie für sich mit? Was möchten Sie in Ihrer Lehre umsetzen?“ Das Spektrum umfasst die Reflexion des eigenen und studentischen Schreibens sowie konkrete Pläne zur Umsetzung von Schreibmethoden und -aufgaben. Die Anmerkungen im Freitextfeld für Kritik verweisen jedoch auf Schwierigkeiten der Konzeption als disziplinübergreifender WS. Zum einen adressiert R als Geisteswissenschaftlerin diese und Sozialwissenschaftler*innen gezielter, während Besonderheiten des Schreibens in MINT-Fächern hauptsächlich durch TN-Beiträge und daraus entstehende Diskussionen behandelt werden. Zum

anderen vermissen die TN fachspezifische Hilfestellung für den anstehenden Schritt, Schreibdidaktik und Fachinhalte zu verzahnen und innerhalb des Fachkollegiums Stellung für diese Einbindung zu beziehen. Für die Interdisziplinarität spricht jedoch zum einen, dass TN sich durch den Vergleich untereinander der fachlichen Prägung ihrer Vorgehensweisen bewusster werden. Zum anderen tragen Berichte von erfolgreichen schreibdidaktischen Maßnahmen aus anderen Fächern dazu bei, die TN zu eigenen Aktivitäten anzuregen und zu ermutigen. Die konkrete fachliche Ausgestaltung erhält mehr Raum in den anschließenden Kurzworkshops, in denen sich fachnahe TN zusammenfinden bzw. Kollegen*innen mitbringen, und im Praxismodul, in dessen Rahmen Tandems aus fachnahen TN zusammen mit der Fortbildungsleitung Lehrkonzepte entwickeln und umsetzen.

Literatur

- AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005. Online im WWW. URL: <http://www.dghd.de/download.php?f=affa3cfb4a405681a9b89dee617eeba3> (Zugriff: 06.04.2017).
- Anderson, Paul et al. (2015): The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Vol. 50. No. 2. 199–235.
- Arnold, Sven/Chirico, Rosaria/Liebscher, Daniela (2012): Goldgräber oder Eichhörnchen – Welcher Schreibertyp sind Sie? In: *Journal der Schreibberatung*. Vol. 04. 82–97.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2014): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Aufl. New York: Open University Press.
- Campusweite Schreibwerkstatt (o. J.): Fortbildung zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken. Online im WWW. URL: <http://www.schreibwerkstatt.uni-mainz.de/144.php> (Zugriff: 26.04.2017).
- Campusweite Schreibwerkstatt (o. J.a): Handreichung zur Erstellung von Schreibaufgaben. Online im WWW. URL: <http://www.schreibwerkstatt.uni-mainz.de/417.php> (Zugriff: 26.04.2017).
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 39. No. 2. 223–238.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Studienqualitätsmonitore der Jahre 2012, 2013, 2014, 2015. Online im WWW. URL: <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab21/sqm/berichte> (Zugriff: 06.04.2017).
- Dittmann, Jürgen et al. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter De Gruyter. 155–185.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 35–56.

- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben* (08.09.2015). Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_Foerderung_Schreibkompetenz.pdf (Zugriff: 06.04.2017).
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 127–152.
- Keseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Lang. 223–237.
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang: Zum Kompetenz-Modell. Online im WWW. URL: <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (Zugriff: 06.04.2017).
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2012): *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für selbstbestimmtes motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim/Mandl, Heinz (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber 11–22.
- Rohrbach, Bernd (1969): Kreativ nach Regeln – Methode 635, eine neue Technik zum Lösen von Problemen. In: *Absatzwirtschaft*. Vol. 12. No. 19. 73–76.
- Sennewald, Nadja/Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M.: Lang. 143–166.
- Stead, David (2005): A Review of the One-minute-paper. In: *Active Learning in Higher Education*. Vol. 6. 118–131.
- 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.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Angaben zur Person

Nora Hoffmann, Dr. phil., arbeitet in der am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung angesiedelten Campusweiten Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.