

Dagmar Knorr

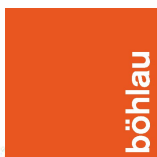
Schreibberatung

Eine Systematik



böhlau

Schreibwissenschaft **Band 4**



Herausgegeben von

Sabine Dengscherz, Birgit Huemer, Karin Wetschanow

Wissenschaftlicher Beirat

Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Christiane Donahue, Ursula Esterl, Ilona Feld-Knapp, Katrin Girgensohn, Helmut Gruber, Sara Hägi-Mead, Carmen Heine, Věra Janíková, Dagmar Knorr, Otto Kruse, Benedikt Lutz, Daniel Perrin, Angelika Redder, Martin Reisigl, Annemarie Saxalber-Tetter, Sabine Schmölzer-Eibinger, Andrea Scott, Christine Sing, Winfried Thielmann

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed

Dagmar Knorr

Schreibberatung

Eine Systematik

BÖHLAU

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN,
gefördert aus zukunfft.niedersachsen, unterstützt.
Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Open Access-Ausgabe: © 2025 Dagmar Knorr
Printausgabe: © 2025 Böhlau Verlag, Zeltgasse 1, 1080 Wien, Österreich, ein Imprint der
Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink,
Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, und V&R unipress.

Das Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC BY International 4.0 (»Namensnennung«) unter dem DOI <https://doi.org/10.7767/978-3-205-22174-6> abzurufen.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Umschlaggestaltung: Michael Haderer nach einer Idee von Robert Dengscherz
Satz: le-tex publishing services, Leipzig

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN (openaccess): 978-3-205-22174-6

Danksagung

Das vorliegende Buch ist die zu einer Monographie umgearbeitete Fassung meiner kumulativen Habilitationsschrift, die ich an der Universität Hildesheim eingereicht habe. Ein Buch dieses Umfangs entsteht nicht von heute auf morgen. In der Zeit, die ich an der „Schreibberatung. Eine Systematik“ gearbeitet habe, haben mich viele Personen begleitet und unterstützt. Einigen möchte ich hier besonders danken.

Schreiben braucht einen Rahmen. Eine Qualifikationsarbeit benötigt einen institutionellen Rahmen. Klaus Schubert hat mir diesen gegeben. Er hat mich auf die Idee gebracht und mir die Möglichkeit gegeben, meine Ideen in einer Habilitationsschrift zusammenzuführen. Er hat mir den formalen Weg bereitet und mir die Freiräume gegeben, die ich für die Textproduktion brauchte.

*Schreiben braucht Mentor*innen.* Ich habe mich häufig gefragt, ob ich diesen Weg gehen soll. Britta Hufeisen, Ursula Neumann und Steffi Hobuß haben mich immer wieder darin bestärkt weiterzumachen.

Schreiben braucht Zeit und Rhythmus. Für mich bedeutete dies, dass ich an vielen Tagen, auch an Wochenenden und im Urlaub, früh aufgestanden bin, weil das die kreativste Zeit für mich ist. Familiäre Aktivitäten habe ich häufig meinem Arbeitsrhythmus angepasst. Meine Familie hat dies stets mitgetragen. Mein Mann hat meine Auskunft „ich komme gleich“ gelassen mit „das kann bis zu zwei Stunden dauern“ kommentiert und meine Abwesenheit akzeptiert.

Schreiben braucht das Reden. In unzähligen Gesprächen habe ich meine Ideen dargelegt und dadurch meine Argumentation geschärft. Fachliche Gesprächspartner*innen waren immer wieder Micha Edlich, Sabine Dengscherz, Carmen Heine, Anna Tilmans, die Mitglieder der SIG Forschung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung sowie meine Tutor*innen am Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg.

Schreiben braucht Lesende. Vorfassungen dieses Werks wurden gelesen und kommentiert von Sabine Dengscherz, Timm Brümmendorf und Thomas Hanke. Ihre Anmerkungen haben meine Formulierungen geschärft und mir die Überarbeitung des Textes erleichtert.

Schreiben braucht Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Meine Eltern haben mir stets das Gefühl gegeben, dass ich alles schaffen kann, was ich will. Damit haben sie die Basis für mein Handeln geschaffen. Ihnen widme ich dieses Buch.

Nach dem Schreiben kommt das Publizieren. Im Frühjahr 2024 stellte das Land Niedersachsen den Open-Access-Publikationsfond „NiedersachsenOPEN“ zur Verfügung, über den der Großteil der Verlagskosten finanziert werden konnte. Ich danke zudem der Gesellschaft Wissenschaftliches Schreiben, die den Druck

des Buches ermöglichte. Wertvolle Hinweise für die letzte Überarbeitungsschleife verdanke ich Gerd Bräuer und Sabine Dengerscherz. Alle noch im Werk verbliebenen Fehler sind Spuren meines Schreibhandelns.

September 2024

Dagmar Knorr

Inhalt

1 Einleitung. Auf dem Weg zu einer systematischen Beschreibung von Schreibberatungen.....	13

Teil 1 – Grundlegende Konzepte und Perspektiven

2 Schreibberatung als komplexe Handlung	21
2.1 Sprachliche Handlungen des Beratens	22
2.2 Merkmale einer Schreibberatung	27
2.3 Entwicklung von Expertise als Schreibberatende.....	28
2.4 Erste Schlussfolgerungen	32
3 Vorarbeiten und Vorgehensweise.....	35
3.1 Projekt „Mehrsprachigkeit und akademische Textkompetenz“	35
3.2 KoLaS – Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben.....	38
3.3 Evaluationen	40
3.4 Vorgehensweise	44
4 Perspektiven auf das wissenschaftliche Schreiben und die Schreibberatung.....	49
4.1 Modelle der Textproduktion.....	55
4.1.1 Ausgangspunkt: Das Schreibprozessmodell (<i>The Writing Model</i>) von Hayes und Flower (1980).....	58
4.1.2 Rezeption und Weiterentwicklungen des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower	61
4.1.3 Handlungsorientierte Schreibprozessmodelle	65
4.1.4 Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion	72
4.2 Kompetenzorientierte Modellierungen des wissenschaftlichen Schreibens	87
4.3 Sprachen und Textproduktion	93
4.4 Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens	99
4.5 Zwischenfazit	101

5 Systematik Wissenschaftliches Schreiben	103
5.1 «Prozessuale Anforderungen»	107
5.2 «Sozial-kommunikative Anforderungen»	116
5.2.1 «Eigene Position und Stimme»	119
5.2.2 «Perspektive der Lesenden»	123
5.3 «Textorganisatorische Anforderungen»	126
5.3.1 «Textstruktur»	126
5.3.2 «Konventionen»	128
5.3.2.1 «Intertextualität und Zitation»	128
5.3.2.2 «Fachliche Konventionen»	131
5.4 «Sprachliche Anforderungen»	133
5.4.1 «Grammatik»	134
5.4.2 «Lexik»	135
5.4.2.1 «Wortwissen»	136
5.4.2.2 «Alltägliche Wissenschaftssprache/ Wissenschaftliche Bildungssprache»	137
5.4.2.3 «Fachsprache»	139
5.5 «Sprachformale Anforderungen»	140
5.5.1 «Orthographie»	142
5.5.2 «Interpunktion»	144
5.6 «Mediale Anforderungen»	147
5.6.1 «Motorik»	148
5.6.1.1 «Stift»	149
5.6.1.2 «Tastatur»	149
5.6.2 «Management»	150
5.6.2.1 «Digitale Tools»	150
5.6.2.2 «Medienvielfalt»	151
5.7 Didaktische Implikationen: Basisqualifikationen wissenschaftlichen Schreibens	153

Teil 2 – Anforderungen an Schreibberatende

6 Einführung: Schreibberatung anforderungsorientiert beschreiben	161
6.1 Modelle der Schreibberatung	161
6.2 Sprache, Sprachen und Fächer in der Schreibberatung	167
6.3 Rolle der Reflexion im Schreibhandeln	171
7 Systematik Schreibberatung	175

11 Anforderungsbereich «Situation». Teil 2: «Beratung»	247
11.1 Facetten des Anforderungsbereichs «Situation» – Teil 2: «Beratung»	247
11.1.1 Prozessuale Herausforderungen: Organisation des Schreibprojekts	248
11.1.2 Sozial-kommunikative Herausforderungen	249
11.1.2.1 Konstruktion der eigenen Rolle und der Vielstimmigkeit	249
11.1.2.2 Perspektive der Lesenden	254
11.1.3 Textorganisatorische Herausforderungen: Textstruktur und Konventionen	256
11.1.4 Sprachliche und sprachformale Herausforderungen	263
11.1.5 Mediale Herausforderungen	267
11.2 Systematische Beschreibung: Anforderungsbereich «Situation» – Teilbereich «Beratung»	273
11.2.1 «Prozessuale Herausforderungen»	275
11.2.2 «Textuelle Herausforderungen»	278
11.2.2.1 «Sozial-kommunikative Herausforderungen»	278
11.2.2.1.1 «Eigene Rolle und Stimme»	278
11.2.2.1.2 «Perspektive der Lesenden»	280
11.2.2.2 «Textorganisatorische Herausforderungen»	283
11.2.2.2.1 «Textstruktur»	283
11.2.2.2.2 «Konventionen»	286
11.2.2.3 «Sprache»	288
11.2.3 «Mediale Herausforderungen»	291
12 Zusammenfassung: Systematik Schreibberatung	295

Teil 3 – Transfer

13 Drei Szenarien	301
13.1 Szenario 1: Einsatz in der Konzeption von Schreibberatungsausbildungen	301
13.2 Szenario 2: Einsatz der Systematik in der Reflexion des Lernprozesses in der Schreibberatungsausbildung	307
13.3 Szenario 3: Einsatz in der Schreibberatung	311
14 Schreibberatung <i>What? So What? Now What?</i> – Abschließende Betrachtung	323

Literatur	333
Abbildungsverzeichnis.....	369
Tabellenverzeichnis	371
Index	373

1 Einleitung

Auf dem Weg zu einer systematischen Beschreibung von Schreibberatungen

Beratung findet sich in allen gesellschaftlichen Bereichen. Zunehmend wird es selbstverständlicher, Beratungsangebote wahrzunehmen. Diese Tendenz spiegelt sich in der fast unüberschaubaren Masse an Ratgeberliteratur wider. Auch an Hochschulen ist dies zu beobachten. So bieten Hochschulen vielfältige Beratungsangebote an, aus denen Studierende wählen können. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf einer spezifischen Form der Beratung: der Schreibberatung. Während Beratung im Allgemeinen Gegenstand der Forschung ist, wird Schreibberatung überwiegend aus praktischer Perspektive dargestellt. In diesem Buch wird Schreibberatung jedoch selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung, indem sie systematisch die verschiedenen Anforderungen beschreibt, die mit einer Schreibberatung verbunden sind.

Die Durchführung von Schreibberatung ist eine Kernaufgabe von schreibdidaktischen Einrichtungen an Hochschulen, zu denen Schreibzentren zählen. Das Ziel von Schreibberatung ist es, Studierende in der Weiterentwicklung ihrer wissenschaftlichen Schreib- und Textkompetenz zu unterstützen. Über die Wege, wie dieses Ziel erreicht werden kann, wird in Schreibzentren und der Community der Schreibdidaktik diskutiert.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen hochschulischer Schreibberatung leisten. Schreibberatung an Hochschulen wird von verschiedenen Personen und in verschiedenen Gefügen durchgeführt: So gehört die Betreuung von schriftlichen Arbeiten bei Dozierenden zu den Dienstaufgaben. Gespräche rund um die Erstellung von Texten sind eine Form der Schreibberatung. In Schreibzentren oder anderen institutionalisierten schreibdidaktischen Einrichtungen wird Schreibberatung von Mitarbeitenden mit abgeschlossenem Studium ebenso durchgeführt wie von schreibdidaktisch ausgebildeten Studierenden, den sogenannten Schreib-Peer-Tutor*innen. Doch nur die letzte Gruppe, die Schreib-Peer-Tutor*innen, steht im Fokus der Literatur zu und übt Schreibberatung; die beiden anderen Gruppen finden weniger Beachtung.

Im Zentrum dieser Arbeit stehen daher die Schreibberatung selbst, unabhängig von den Statusgruppen, und die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Der Handlungsraum Hochschule bildet den institutionellen Rahmen: Er bestimmt zum einen durch die institutionelle Verankerung von Schreibberatung Handlungsmöglichkeiten, zum anderen wird durch ihn die Klientel der Ratsuchenden auf Personen festgelegt, die Mitglieder der Hochschule sind.

Schreibberatung ist bislang überwiegend Gegenstand beschreibender oder didaktischer Literatur (vgl. u. a. Girgensohn/Sennewald 2012; Grieshammer et al. 2012; Ulmi et al. 2014). Hinzu kommt eine Vielzahl von Ratgebern, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen und sich in der Regel direkt an Schreibende wenden. Exemplarisch sei hier das Buch „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ von Kruse (2007 [1993]) genannt, der als einer der ersten deutschsprachigen Autor*innen Erkenntnisse der Schreibprozessforschung in eine für Studierende verständliche und motivierende Form gebracht hat.

Als Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung ist Schreibberatung in dem Sammelband von Ballweg (2016) sichtbar. Aus einer gesprächslinguistischen Perspektive (vgl. Pick 2017a) wird Schreibberatung als eine spezifische Form der Beratung nur in der Form thematisiert, dass das Gespräch über Probleme mit dem Schreiben einer Hausarbeit als Beispiel für eine Analyse gewählt wird (vgl. Meer 2017: 329–332). Im „Handbuch der Beratung“ findet sich kein Beitrag zum Thema Schreibberatung (Nestmann et al. 2007 [2004]). Eine Sonderrolle nimmt der Sammelband von Burkhalter und Rieder (2022) ein, in dem Beiträge versammelt sind, die sich aus schreibwissenschaftlicher Perspektive mit Schreibratgebern auseinandersetzen. Mit dem Sammelband „Neue Perspektiven auf Schreibberatung“ (Wetschanow et al. 2024) hat sich die Forschungslandschaft verändert. Erstmals wird im deutschsprachigen Raum explizit Schreibberatung thematisiert. So entwickelt Wetschanow (2024) ein Schema, mit dem Schreibberatung mit Hilfe von „Differenzierungsachsen“ beschrieben werden kann. Nichtsdestotrotz stellt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schreibberatung weiterhin ein Desiderat dar. Denn eine umfassende theoretische Beschreibung von Schreibberatung, die getestet und diskutiert werden kann, existiert in der Fachliteratur zu Schreibberatungen bislang noch nicht. In diese Lücke zielt die vorliegende Arbeit.

Folgende Forschungsfragen werden dabei beleuchtet:

1. Was kennzeichnet Schreibberatung als Beratungsform? Was unterscheidet sie von anderen Beratungskonzepten?
2. Über welche Merkmale kann Schreibberatung systematisch beschrieben werden?
3. Was bedeuten Sprach-, Sprachen- und Fachsensibilität für Schreibberatung?
4. Welche Kompetenzen benötigen Beratende, um Schreibberatung durchführen zu können?

Ein Ziel ist, eine theoretisch fundierte und systematische Beschreibung der Anforderungen an Schreibberatung und Schreibberatende zu erarbeiten, um hieraus Handlungsorientierungen ableiten zu können. Hierbei wird berücksichtigt, dass Schreibberatung unterschiedlich konzeptualisiert werden kann: Schreibberatung kann in einem Fach angesiedelt sein oder fachübergreifend arbeiten; sie kann monolingual ausgerichtet sein oder sprachliche Diversitäten und Anforderungen

berücksichtigen. Beide Aspekte – Fachlichkeit und sprachliche Hintergründe – beeinflussen alle anderen Anforderungen der Schreibberatung, weshalb sie im Folgenden stets mitbetrachtet werden. Allerdings wird aufgrund der Schwerpunkte meiner Forschungstätigkeit die Sprach(en)sensibilität intensiver diskutiert als die Fachlichkeit.

Sprach(en)sensibilität bedeutet in der Praxis auch eine Sensibilität im Umgang mit der eigenen Sprache. Diese sollte möglichst gendergerecht und diskriminierungssensibel sein. Ich verwende daher im Folgenden anstelle des generischen Maskulinums die Schreibweise mit Gender-Stern. Allerdings stößt dieser Ansatz bei Komposita an Grenzen. In der deutschsprachigen linguistischen Forschung finden sich etablierte Termini wie *Adressatenorientierung* oder *Leserführung*. Einige Autor*innen verwenden den Gender-Stern innerhalb dieser Begriffe: *Adressat*innen-Orientierung* oder *Leser*innen-Führung*, wodurch die Begriffe jedoch aufgebläht werden, was wiederum der Maxime der Kürze und Prägnanz widerspricht. Es geht daher darum, Fachtermini zu etablieren, die sowohl gendergerecht und diskriminierungssensibel als auch kurz und prägnant sind. Entsprechende Termini zu entwickeln, ist nicht trivial. Aber bereits das Nachdenken über mögliche Begriffe verändert die eigene Sichtweise. So werde ich in diesem Buch die Phrase „Perspektive der Lesenden“ verwenden. Die Semantik entspricht nicht vollständig den etablierten Fachtermini, ermöglicht jedoch eine neue Sichtweise, die meinem Anliegen sogar besser entspricht als *Adressatenorientierung* oder *Leserführung*.

Der Diskurs um gendergerechte und diskriminierungssensible Sprache hat sich in den letzten Jahren verändert. Auch meine Einstellung hat sich gewandelt. Deutlich wird dies an den von mir entwickelten Modellen. Bereits publizierte Versionen werden in ihrer Form vollständig und unverändert wiedergegeben. Im Fließtext werden, wo es nötig ist, Anpassungen vorgenommen. In Zitationen übernehme ich die Schreibweise aus den jeweils zitierten Fachtexten. Die vorliegende Arbeit ist somit auch ein Spiegel zum Stand der Diskussion um gendergerechte und diskriminierungssensible Sprache in den jeweils behandelten Fachdiskursen, und ich nehme dafür Variationen in der Schreibung einzelner Fachtermini in Kauf.

Wie Qualität in Schreibberatungen gesichert werden kann, wird in der Fachgemeinschaft vielfach diskutiert (vgl. SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung“ 2016). Die theoretische und systematische Aufarbeitung der Anforderungen an Schreibberatung kann diese Diskussion vorantreiben. Denn neben den sprachlichen Anforderungen werden auch nicht-sprachliche betrachtet, die Schreibberatende bewältigen müssen.

Eine theoretische Grundlage für die Annäherung bilden Kompetenzmodelle des wissenschaftlichen Schreibens, da das wissenschaftliche Schreiben Gegenstand von Schreibberatung ist. Was genau unter *Schreiben* verstanden und wie der Begriff in Abgrenzung zu dem der *Textproduktion* verwendet wird, wird in Kapitel 4 erläutert. Wenn möglich, bevorzuge ich den Begriff *Textproduktion*, da dieser eine präzisere

Beschreibung von Teilprozessen erlaubt. Allerdings hat sich in der schreibwissenschaftlichen Forschung der Terminus *Schreiben* im Sinne von *Textproduktion* etabliert, so dass dieser ebenfalls verwendet wird.

Methodisches Vorgehen und Strukturierung der vorliegenden Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist die Entwicklung einer systematischen Beschreibung des Gegenstands SCHREIBBERATUNG. Das Grundgerüst der systematischen Beschreibung ist in Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur aus verschiedenen Diskursen entwickelt, in das Ergebnisse empirischer Forschungen über Schreibberatung einfließen. Diese Grundlagen werden in Teil 1 „Grundlegende Konzepte und Perspektiven“ dargestellt. Dies beinhaltet die Verortung des Gegenstands in der Angewandten Linguistik, da Schreibberatung als komplexe sprachliche Handlung aufgefasst wird, deren Rahmenbedingungen beschrieben werden können (Kapitel 2). Anschließend werden die empirischen Grundlagen vorgestellt, auf denen meine Forschung beruht, da diese die Basis meines konzeptionellen Ansatzes bilden (Kapitel 3). Der Gegenstand von Schreibberatung, wie sie hier betrachtet wird, ist die wissenschaftliche Textproduktion. Da Schreibberatende über handlungsfeldspezifisches Wissen verfügen müssen, um ihrer Tätigkeit nachkommen zu können, werden verschiedene Perspektiven auf das wissenschaftliche Schreiben vorgestellt (Kapitel 4). Diese Perspektiven werden in Kapitel 5 systematisiert: Es wird eine SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN vorgestellt, die das handlungsfeldspezifische Wissen in einer Form aufbereitet, dass sie für eine SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG genutzt werden kann.

Im zweiten Teil „Anforderungen an Schreibberatende“ steht die Schreibberatung selbst im Zentrum. Einführend wird dargelegt, wie Schreibberatung anforderungsorientiert beschrieben werden kann. Hierbei wird auf Modellierungen von Schreibberatung und auf die Bedeutung von Reflexion näher eingegangen (Kapitel 6). Ziel ist es, die Grundlagen für eine sprachen- und fachsensible Betrachtung von Schreibberatung zu legen. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG wird in Kapitel 7 eingeführt. In den Kapiteln 8–11 werden die in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG aufgeführten Anforderungen auf der Grundlage der Forschungsliteratur vorgestellt, diskutiert und systematisch beschrieben. In Kapitel 12 werden die Hauptpunkte der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG zusammengefasst.

Der dritte Teil ist dem Transfer gewidmet. Denn die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG ist nicht nur ein theoretisches Konstrukt, sondern kann sowohl einen Ausgangspunkt für eine Didaktik der Schreibberatung bilden als auch in der Praxis der Schreibberatung als Orientierung genutzt werden. Es werden beispielhaft drei Szenarien vorgestellt, um diese Anwendungsbereiche zu illustrieren (Kapitel 13).

Die Arbeit schließt mit Reflexion über den Forschungsgegenstand Schreibberatung und einem Plädoyer für die Entwicklung einer sprachen- und schreibsensiblen

Lehr-Lern-Kultur an Hochschulen als Voraussetzung für eine kritische und verantwortungsvolle Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft.

Teil 1 – Grundlegende Konzepte und Perspektiven

2 Schreibberatung als komplexe Handlung

Bei einer Schreibberatung handelt es sich um einen speziellen Typ der kommunikativen Situation «Beratung». In einer Beratung interagieren zwei Personen sprachlich miteinander. Die Art und Weise, wie sie miteinander interagieren, kann linguistisch betrachtet werden. So stellt Bühler (1982 [1934]) in seinem Organon-Modell die Verbindung von Sprache und Handlung her. Es gibt Akteure, die Bühler als „Sender“ und „Empfänger“ bezeichnet, die sprachlich handeln. Gegenstände und Sachverhalte werden über verschiedene Funktionen der Sprache miteinander verbunden. So wird zwischen der Darstellungs- und Appell- und Ausdrucksfunktion von Sprache unterschieden, die sich in einem sprachlichen Zeichen manifestieren. In einer Schreibberatung sind die Akteure die Beratenden und die Ratsuchenden, die miteinander sprachlich interagieren. Sie stellen zwei Konstituenten der Schreibberatung dar. Als eine dritte Konstituente wird der (Ziel-)Text eingeführt, da dieser die spezifische Form der Beratung als Schreibberatung definiert. Der Handlungsraum, der hier beleuchtet wird, ist die Institution Hochschule.

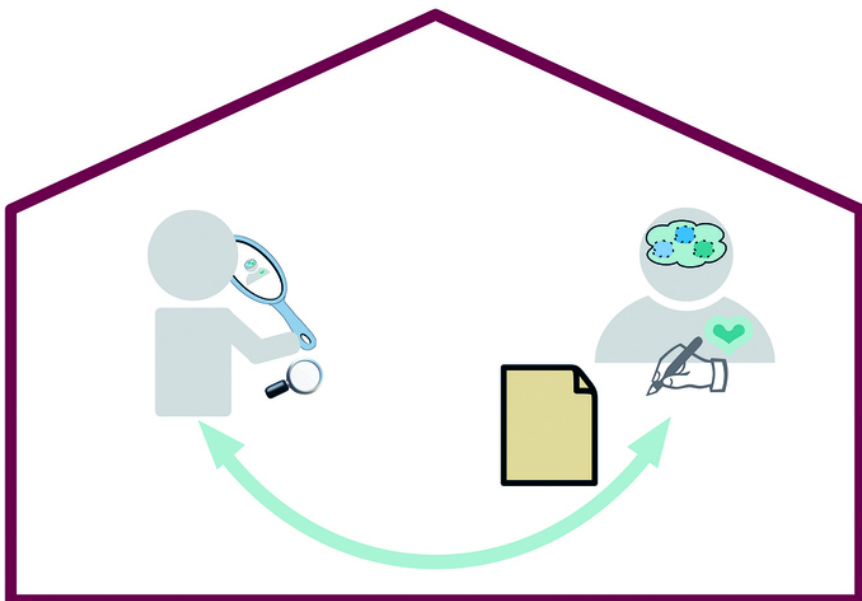


Abb. 1 Konstituenten einer Schreibberatung

Abbildung 1 zeigt die Konstituenten der Schreibberatung innerhalb der Institution Hochschule. Schreibberatende werden mit den Werkzeugen Lupe und Spiegel dargestellt. Die Lupe steht für ein genaues Blicken auf eine Situation, bspw. um die individuellen Herausforderungen zu identifizieren, vor denen Ratsuchende stehen. Der Spiegel symbolisiert das Vorgehen in der Beratung: Als interessierte, kollaborative und konstruktive Gesprächspartner*innen halten sie Ratsuchenden einen Spiegel vor, um Reflexionsprozesse auszulösen.

Ratsuchende haben als Schreibende eine sprachliche Identität. Sie verfügen über ein „kommunikatives Repertoire“ (Lengyel 2017: 154), das sie beim Schreiben nutzen. Das kommunikative Repertoire besteht aus den aktuell verfügbaren sprachlichen und literalen Wissensbeständen. Schreibberatende und Ratsuchende interagieren miteinander, was durch den Doppelpfeil dargestellt ist.

Die dritte Konstituente ist der (Ziel-)Text. Diese Konstituente gehört zur Schreibberatung dazu, auch wenn in der Beratung selbst kein konkreter Text(teil) Gegenstand ist. Mit der Entscheidung einer Person, einen Text verfassen zu wollen bzw. zu müssen, beginnt die Beschäftigung mit dem Textproduktionsprojekt. Diese Entscheidung markiert seinen Beginn. Denn mit dieser Entscheidung werden die Rahmenbedingungen der Textproduktion gesetzt, die die textuellen Anforderungen des Textproduktionsprojekts definieren. Dies kann beispielsweise im Studium die Entscheidung sein, sich für eine Lehrveranstaltung anzumelden, die eine schriftliche Arbeit als Prüfungsform verlangt. Auch der Entschluss, die Abschlussarbeit angehen oder promovieren zu wollen, markiert den Beginn eines Schreibprojekts und der damit verbundenen Findungsphase (vgl. Kapitel 4.1.4).

Die Institution Hochschule prägt also die Interaktionsmöglichkeiten. Sie definiert den Kontext, in der Schreibberatungen durchgeführt werden können (vgl. Kapitel 8). Dabei ist sie selbst kulturell und sprachlich geprägt (vgl. Jakobs 1997c).

2.1 Sprachliche Handlungen des Beratens

Um eine Schreibberatung durchzuführen, benötigen Schreibberatende Wissen über das wissenschaftliche Schreiben, wissenschaftliche Texte, die Domäne und den Handlungsraum Wissenschaft und vieles mehr. Darüber hinaus sind sie auch als Personen bzw. Persönlichkeiten gefordert. Die verschiedenen Anforderungen ordne ich drei Bereichen zu:

1. Kontext (vgl. Kapitel 8)
2. Person (vgl. Kapitel 9)
3. Situation (vgl. Kapitel 10 und 11).

Die Festlegung auf die drei Bereiche und ihre interne Charakterisierung ist ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur und meiner eige-

nen empirischen Arbeiten. Schreibberatende benötigen aus den drei Bereichen entsprechende Kompetenzen. Engel et al. (2007) stellen hierzu fest:

Berater und Beraterinnen benötigen eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt. (Engel et al. 2007: 35)

Sie bezeichnen diese beiden Grundvoraussetzungen als „Doppelterortung“ (Engel et al. 2007: 35). Schreibberatende müssen einerseits über handlungsfeldspezifisches fachliches Wissen verfügen, andererseits benötigen sie Interaktions- und Kommunikationswissen und sind mit ihrer gesamten Persönlichkeit involviert. Die von mir vorgenommene Dreiteilung trägt der „Doppelterortung“ von Beratenden Rechnung.

Die Beschreibung der Doppelterortung zeigt die Vielfalt der Anforderungen, denen sich Schreibberatende ausgesetzt sehen. Diese haben sie in konkreten Situationen in konkretes Handeln umzusetzen. Hierfür bietet der Ansatz von Rehbein (1977) eine Beschreibungsmöglichkeit. Rehbein nutzt den Ansatz von Bühler für die Entwicklung einer Handlungstheorie. Der Grundgedanke seiner Handlungstheorie ist, dass Handlungen durch ein Bedürfnis ausgelöst werden, einen vorliegenden Zustand der Welt zu ändern (Rehbein 1977: 82). Zwei Aspekte nimmt er als „zentral“ an: „1. die zeitliche Erstreckung von Handlungen“ und „2. konstitutive Elemente (Zustände, Intentionen, kontrafaktische Zustände)“ (Rehbein 1977: 81). „Handlung“ definiert Rehbein (1977: 184) wie folgt:

Eine Sachverhaltsänderung ist dann eine Handlung, wenn sie von einem oder mehreren Aktanten in einem Handlungskontext dadurch herbeigeführt wird, dass (A) die Stadien eines Handlungsprozesses

- (i) Einschätzung der Situation
- (ii) Motivation
- (iii) Zielsetzung
- (iv) Plan/Planbildung
- (v) Ausführung
- (vi) Resultat

durchlaufen werden und

(B) der Durchlauf durch die Stadien des Handlungsprozesses die Anwendung eines Handlungsmusters ist.

Einschränkung: Der Durchlauf der Stadien geschieht nicht immer in der angegebenen Reihenfolge.

Diese Definition ist so offen angelegt, dass es möglich ist, nonverbales und sprachliches Handeln zu beschreiben. Rehbein arbeitet heraus, welche Pläne Sprechende verfolgen können bzw. müssen, damit ihre Intentionen bei den Hörenden ankommen. Hierfür greift er auf sprechakttheoretische Ansätze zurück, um die einzelnen Muster und Elemente zu analysieren.

Den Sprechenden kommt bei der sprachlichen Handlung RATGEBEN eine besondere Rolle zu: Denn beim RATGEBEN ist es der Sprecher, „der eine Handlungsalternative des Hörers bewertet und diese Handlungsbewertung dem Hörer mitteilt“ (Rehbein 1977: 323). Allerdings unterscheidet sich die sprachliche Handlung RATGEBEN von der des RATGEBEN, da RATGEBEN eher direktiv zu verstehen ist. So ist der Sprechende laut Rehbein (1977: 323) beim RATGEBEN „an die eine von ihm positiv markierte [Handlungs-]Alternative“ gebunden. Im Unterschied dazu bleibt bei einer Beratung auch die Möglichkeit, dass die Ratsuchenden selbst über die Art der Lösung entscheiden. Die Einflussbereiche von Ratsuchenden bzw. Ratgebenden markieren für Pick (2017c: 454) die Skalenenden des Merkmals „Lösungsradius“. Wie mit dem Merkmal „Lösungsradius“ in Schreibberatungen umgegangen werden soll, ist bislang nicht eindeutig festgelegt. Es gibt jedoch die starke Tendenz zu dem personenzentrierten, nicht-direktiven Ansatz von Rogers (1985), auf den bspw. Grieshammer et al. (2012: IX) explizit rekurren.

In der Regel wird er auf konkrete Beratungsgespräche angewendet. Pany-Habsa (2024) setzt ihn jedoch in Verbindung zur Einbettung von Schreibzentren in das Machtgefüge von Institutionen. Sie vergleicht die Situation von Schreibzentren in den USA und im deutschsprachigen Raum und stellt fest, dass

das Prinzip der Nicht-Direktivität in beiden Fällen genutzt wird, um für das Schreibzentrum institutionelle Autonomie- und Selbststabilisierungseffekte zu erzielen. In beiden Fällen hilft Nicht-Direktivität beim Aufbau eines Selbstverständnisses, das kritische Distanz zur Hochschule gewährleistet und Zielsetzungen ermöglicht, die über den Auftrag der Hochschule hinausweisen (Pany-Habsa 2024: 76).

Der Begriff der nicht-direktiven Beratung wurde von Rogers (1985) geprägt. Carl Rogers analysiert in seinem Werk „Die nicht-direktive Beratung“ unter anderem die Gesprächsstrategien zweier Berater-Gruppen: eine „direktive Berater-Gruppe“ und eine „nicht-direktive Berater-Gruppe“. Er zählt für seine Analyse die Häufigkeit bestimmter Gesprächstechniken und verbindet diese mit der Redezeit von Ratgebenden und Ratnehmenden. Seine Ergebnisse zeigen, dass in den direktiv geführten „Interviews“ der „Berater [...] etwa dreimal soviel wie der Klient“ spricht. Er folgert daraus: „In der direktiven Beratung spricht der Berater zu dem Klienten.“ (Rogers 1985: 115). Eine nicht-direktive Beratung ist dagegen „durch ein Überwiegen der Aktivität des Klienten gekennzeichnet, der wesentlich mehr über seine Probleme

spricht“ (Rogers 1985: 117). Er beschreibt die Technik des nicht-direktiven Beratens wie folgt:

Die primären Techniken des Beraters helfen dem Klienten, seine Gefühle, Einstellungen und Reaktionen klarer zu erkennen und zu verstehen, und ermutigen ihn, über sie zu sprechen. Die Hälfte aller Berater-Feststellungen fallen in diese beiden Kategorien. Der Berater kann dieses Ziel des weiteren dadurch erreichen, daß er den Inhalt dessen, was der Klient gesagt hat, wiederholt oder erklärt. Nicht selten gibt er dem Klienten Gelegenheit, seine Gefühle zu spezifischen Themen auszudrücken. Weniger häufig stellt er spezifische Fragen, die eine Information als Antwort erwarten. Gelegentlich gibt er Informationen oder Erklärungen in bezug auf die Situation des Klienten. (Rogers 1985: 117)

Auf der Basis dieser Erkenntnisse entwickelt Rogers ein „Programm zur nicht-direktiven Beratung“ (Rogers 1985: 177). Dieses Programm beschreibt in normativer Form Verhaltensregeln. Das Programm hat er jedoch nicht selbst entwickelt, sondern er zitiert dort Regeln, „die für Berater der Western Electric Company aufgestellt“ worden waren:

1. Der Interviewer soll dem Sprechenden geduldig und freundlich, aber auch in verständnisvoll kritischer Weise zuhören.
2. Der Interviewer soll keinerlei Autorität demonstrieren.
3. Der Interviewer soll weder Ratschläge noch moralische Verweise erteilen.
4. Der Interviewer soll nicht mit dem Sprechenden diskutieren.
5. Der Interviewer soll nur unter bestimmten Voraussetzungen reden oder Fragen stellen.
 - a) Um der Person das Reden zu erleichtern.
 - b) Um Befürchtungen oder Ängste beim Sprechenden zu zerstreuen, die seine Beziehung zu dem Interviewer beeinflussen können.
 - c) Um den Sprechenden für die genaue Darstellung seiner Gedanken und Gefühle zu loben.
 - d) Um die Diskussion auf ein Thema zu bringen, das übergangen oder vernachlässigt worden ist.
 - e) Um implizierte Voraussetzungen zu diskutieren, falls dies ratsam erscheint. (Rogers 1985: 117–118)

Im Anschluss beurteilt er diese Regeln und stellt fest:

Diese Regeln, die ausdrücklich die Verwendung von Ratschlag, Überredung und Disput ausschließen und eindeutig betonen, daß das Interview dem Klienten gehört und ihm Gelegenheit zu freiem Sprechen bieten soll, stimmen voll und ganz mit dem nicht-direktiven

Ansatz überein und stehen im Gegensatz zu den meisten charakteristischen Techniken des direktiven Ansatzes. (Rogers 1985: 118)

Nicht-direktiv zu beraten, bedeutet in Rogers Sinne also, den Ratsuchenden Raum zum Reden zu geben und sich selbst als Person zurückzunehmen. Grieshammer et al. (2012: IX) verwenden für diese Gesprächsform den Begriff der „personen-zentrierten Beratung“. Rogers (1985: 118) schließt jedoch „die Verwendung von Ratschlag, Überredung und Disput“ in Beratungen aus. Ob diese Einschränkung für Schreibberatung ebenfalls gelten kann, untersuche ich in Kapitel 6.1, da das RATGEBEN durchaus Teil von Schreibberatungen sein kann.

Das RATGEBEN in Schreibberatungen steht in engem Zusammenhang mit der Identifikation des Anliegens der Ratsuchenden. Diese Identifikationsleistung stellt eine Anforderung an Schreibberatende dar, die bislang nur wenig betrachtet worden ist. Diese ist eng verbunden mit der Konzeptualisierung von Schreibberatung. So betonen Keding und Scharlau (2016: 116), dass Schreibberatung „oft als Prozessberatung konzipiert“ ist. Sie sehen den Vorteil einer solchen Anlage der Beratung darin, dass die Art und Weise, wie Studierende Texte verfassen, thematisiert werden kann, ohne dass fachliche Textkonventionen berücksichtigt werden müssen. Sie kritisieren die damit verbundenen Annahmen, dass sich „im Schreiben Prozess und Produkt sinnvoll voneinander trennen lassen oder es genügend Probleme gibt, die nur auf der Prozessebene entstehen oder auf dieser Ebene angegangen werden können“ (ebd.: 117).

Die Kritik von Keding und Scharlau zielt auf Schreibberatungen, die prinzipiell ohne Text auskommen. Mir ist tatsächlich einmal eine Schreibberatende begegnet, die von sich sagte, dass sie sich weigere, Texte anzuschauen, da es ihr um den Schreibprozess gehe.

Für mich gehören jedoch Produkte des Schreibens zu einer Schreibberatung dazu. Deshalb berücksichtige ich neben den Akteuren Beratende und Ratsuchende auch die Konstituente „Text“ als Bestandteil von Schreibberatung.

Pick (2017c) entwickelt eine Typologie des Beratens auf der Grundlage der Theorie von Rehbein (1977). Sie unterscheidet zwischen kommunikativ und konstellativ skalierbaren Merkmalen. Zu den kommunikativ skalierbaren Merkmalen des Handlungstyps BERATEN zählt Pick (2017c: 459) „Beratungsdefinition“, die „Problemverortung“, die „Problemdefinition“, den „Grad der Redefinition des Problems“, die „Veränderung im mentalen Bereich bei Ratsuchenden“, den „Prozessfokus“, die „Vorstrukturierung mentaler Prozesse durch Ratgeber bei der Planung hinsichtlich der zu findenden Lösung bzw. Intervention“ sowie den bereits eingeführten „Lösungsradius“. Als konstellative Merkmale bezeichnet Pick (2017c: 460) „Freiwilligkeit der Ratsuchenden“, „Grad der Beratungsverpflichtung für Ratgebende“, „Gesprächsrahmen“, „Lösungsrahmen“ sowie „Expertise des Beraters“.

Schreibberatung ist eine Form der Beratung, die Pick (2017c) in ihrer Typologie nicht berücksichtigt. Dennoch eignet sich ihr Ansatz für die Übertragung auf Schreibberatende, da er die Ratgebenden fokussiert und verschiedene Dimensionen benennt, die in einem Beratungsgespräch aufkommen können. Schreibberatung geht über ein reines Gespräch hinaus, wenn sie als Gesprächsgrundlage einen Text hat, der Gegenstand der Beratung ist. Deshalb besitzt Schreibberatung drei (anstelle von zwei) Konstituenten: die Schreibberatenden, die Ratsuchenden und den (Ziel-)Text.

2.2 Merkmale einer Schreibberatung

Die Konstellation einer Schreibberatung kann über die von Pick aufgestellten Merkmale beschrieben werden:

- **Freiwilligkeit:** Schreibberatungen werden von Ratsuchenden meistens freiwillig aufgesucht. Diese Form der Schreibberatung hat sich als günstig für das Lernverhalten von Ratsuchenden herausgestellt (vgl. Grieshammer et al. 2012: IX). Allerdings gibt es auch Formen, in denen Ratsuchenden von Dritten empfohlen wird, eine Schreibberatung aufzusuchen, bzw. diese im Rahmen von Auflagen durch die Institution (z. B. in Zusammenhang mit einem Plagiatsvorwurf) durchgeführt werden muss. Die Ausprägung dieses Merkmals beeinflusst die Kommunikationssituation und das Beratungsziel.
- **Grad der Beratungsverpflichtung durch Ratgebende:** Für dieses Kriterium ist entscheidend, welche dienstliche Verpflichtung Schreibberatende haben. Denn für Dozierende, die im Rahmen ihrer Sprechstunde auch Schreibberatung durchführen, ist dieses Merkmal anders zu definieren als für Studierende, die als Schreib-Peer-Tutor*innen arbeiten (vgl. Grieshammer et al. 2012: 3–10). Dozierende handeln im Rahmen ihrer Dienstaufgaben. Für studentische Schreib-Peer-Tutor*innen gilt das Prinzip der Beratung auf Augenhöhe (vgl. SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung“ 2016; Widhalm et al. 2024). Kann dieses Prinzip in der Einschätzung der Schreib-Peer-Tutor*innen nicht eingehalten werden, besteht keine Beratungsverpflichtung.
- **Gesprächsrahmen:** Sprachliche Handlungsformen von Schreibberatungen sind in der Großform dem Handlungstyp BERATEN zuzuordnen, wobei es – besonders beim Ankommen und Verabschieden – Gesprächsanteile gibt, die nicht-beratender Funktion sind.
- **Expertise der Beratenden:** Pick (2017c: 463) differenziert dieses Merkmal in Fachwissen über den Beratungsgegenstand, Prozessgestaltungswissen sowie Feldkompetenz in der Branche der Ratsuchenden und unterscheidet zwischen Laien- und Expertenwissen. Die Expertise von Beratenden zeigt sich darin, wie es ihnen gelingt, theoretisches Wissen mit Erfahrungs- und Handlungswissen

zu verknüpfen (vgl. Wolfe/Kolb 1991). Besonders junge Studierende, die in der Regel noch keine Erfahrung im Beratungshandeln haben, müssen – so meine Annahme – auf diese Tätigkeit intensiv vorbereitet werden.

- Lösungsrahmen: Ziel von Schreibberatung ist es, Schreib- und Textkompetenz von Ratsuchenden weiterzuentwickeln. Das bedeutet, dass die Intervention möglichst über das Beratungsgespräch hinausgehen sollte. Allerdings ergeben sich hier methodische Schwierigkeiten im Nachweis der Effekte, wie verschiedene Beiträge in Heine und Knorr (2021) zeigen.

2.3 Entwicklung von Expertise als Schreibberatende

In der vorliegenden Arbeit wird besonders das Merkmal „Expertise der Beratenden“ näher betrachtet. Pick wählt für die nähere Betrachtung den Weg über die Beschreibung inhaltlicher Aspekte. In bildungstheoretischen Zusammenhängen wird hierfür häufig der Begriff *Kompetenz* verwendet, wobei dieses Konzept selbst wiederum kontrovers diskutiert wird (vgl. Körber 2010). Der entsprechenden Debatte soll hier nicht nachgegangen werden, da Schreibberatung keine Form von Regelunterricht darstellt. Der Begriff der Kompetenz bietet jedoch einen Rahmen, über den die Tätigkeit von Schreibberatenden beschrieben werden kann, daher soll dieser Arbeit die – bekannte – Definition von Weinert (2001: 27–28) zugrunde gelegt werden:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Die Definition von Weinert ist dem Problemlöseparadigma zuzuordnen, in der zu bewältigende Aufgaben als „zu lösende Probleme“ betrachtet werden. In der Schreibwissenschaft basieren die ersten Modellierungen des Schreibprozesses auf Problemlöseansätzen (für einen Überblick vgl. Molitor-Lübbert 1996a). Aus pragmatischer Perspektive und im Sinne eines ressourcenorientierten Sprachverwendung wird der Begriff *Problem* jedoch im Folgenden durch *Herausforderung* ersetzt. Dieser terminologische Wechsel erfolgt in Anlehnung an Dengscherz (2019), die in ihrer Modellierung von Schreibprozessen zwischen Anforderungen, die eine Schreibaufgabe mit sich bringt, und Herausforderungen, die sich aus den Anforderungen für Schreibende daraus ergeben, unterscheidet. Der Ansatz von Dengscherz wird in Kapitel 4.1.3 näher erläutert.

Wird die Definition von Weinert auf Schreibberatungen angewendet, dann ist zu fragen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Schreibberatende erlernen können, um eine Schreibberatung durchzuführen, und über welche Bereitschaften und Fähigkeiten sie verfügen sollten, um in einer konkreten Situation in Bezug auf Ratsuchende verantwortlich handeln zu können. Oder anders ausgedrückt: Welche Anforderungen stellt die Aufgabe Schreibberatung an Schreibberatende, damit Prozess und Produkt gleichermaßen berücksichtigt werden können? Und was müssen bzw. sollten Schreibberatende wissen, um eine dem Prozess und dem Produkt gerecht werdende Schreibberatung durchführen zu können? Diese Fragen sind in der schreibdidaktischen Fachgemeinschaft bislang nicht beantwortet. Dabei könnte dies ein Qualitätskriterium für Schreibberatung bilden. Die Verbindung zwischen der Durchführung und der Qualität von Schreibberatung ist hier bewusst gesetzt, obgleich es bislang für den deutschsprachigen Raum keine Qualitätsstandards für eine gute Schreibberatung gibt. Auch hier zeigt sich ein Forschungs- und Handlungsdesiderat.

Pick (2017c: 435) weist auf den Umstand hin, dass für den Handlungstyp BERA-TEN Asymmetrien konstitutiv sind. Asymmetrien zeigen sich u. a. in Perspektiv- und Wissensdivergenzen, die jedoch in Beratungen produktiv genutzt werden können:

RS [Ratsuchende*r, D. K.] nutzt die Divergenzen, um seine individuelle Beratungsbedürftigkeit zu etablieren, RG [Ratgebende*r, D. K.] nutzt die Divergenzen, um das Problem des RS unter Berücksichtigung der Interessen des RS und seiner für jeden Subtyp von Beraten spezifisch ausgeprägten Kompetenzen zu erfassen und im Lichte möglicher Bearbeitungsrichtungen zu bewerten.

Pick (2017c: 435) nimmt hierzu Bezug auf die Forschung im Bereich der Experten-Laien-Kommunikation, in der von einer asymmetrischen Kommunikationssituation ausgegangen wird. In der Schreibdidaktik, auch in der deutschsprachigen, wird jedoch häufig ein Kollaborationsprinzip angewendet. Dieses Prinzip wird in der Regel mit den Ideen von Bruffee in Verbindung gebracht (vgl. Bruffee 1984a, 1984b). Bruffee (1984b: 87) verbindet die Idee des kollaborativen Lernens an Hochschulen mit dem Prinzip des Peer-Tutoring und betont, dass nicht das Lernen an sich damit verändert wird, wohl aber der soziale Kontext, in dem gelernt wird. Gleichzeitig betont er, dass Peer-Tutoring eine Veränderung von Lerntraditionen mit sich bringt, da die Lernsituation nicht länger asymmetrisch angelegt ist, sondern die am Lernprozess Beteiligten gleichwertig agieren:

Peer tutoring made learning a two-way street, since students' work tended to improve when they got help from peer tutors and tutors learned from the students they helped and from the activity of tutoring itself. (Bruffee 1984b: 87)

Hinzu kommen die Lerneffekte bei den Schreib-Tutor*innen selbst. So befragten Hughes et al. (2010) ehemalige Schreib-Tutor*innen nach ihren Erfahrungen aus der Zeit ihrer Schreibzentrumsarbeit. Neben den zu erwartenden Ergebnissen wie einem veränderten Verhältnis zum Schreiben, Entwicklung von vielfältigen Fertigkeiten rund um das Zuhören, dem Beraten und dem Umgang mit Texten weisen Hughes et al. (2010: 14) eine empirische Evidenz für *deep learning*¹ nach, deren Wirkung sich noch Jahre, teilweise sogar noch nach Jahrzehnten nach dem Abschluss zeigt.

Die Idee von Bruffee und die Erkenntnisse von Hughes et al. (2010) haben weitreichende Konsequenzen für die deutschsprachige Schreibdidaktik und die Arbeit in Schreibzentren. Denn diese Form des gemeinschaftlichen Arbeitens schlägt sich nicht nur in der Art und Weise nieder, wie Schreibberatung durchgeführt wird, sondern hat auch Auswirkungen auf die institutionelle Aufstellung von Schreibzentren. So arbeiteten zwei Drittel der vom Qualitätspakt Lehre I geförderten Schreibprojekte (Schreibzentren, Schreiblabore und weitere schreibdidaktische Einrichtungen) mit Schreib-Peer-Tutor*innen (Knorr 2016a: 20). Offen ist nach wie vor die Forderung von Hughes et al. (2010: 14) nach „systematic tutor alumni research allows writing centers to resituate themselves as central to the educational mission of our colleges and universities“.

Wenn Studierende als Schreib-Peer-Tutor*innen andere Schreibende beraten, können sie über ihren Studierendenstatus eine Symmetrie der Beratungssituation herstellen. Formen und Konsequenzen symmetrischer bzw. asymmetrischer Schreibberatung werden u. a. unter dem Aspekt von Dominanz der Gesprächspartner untersucht (z. B. Babcock/Thonus 2018). Grieshammer (2018: 40) wendet ein, dass das „Dominanzgefälle“ grundlegenden Konzepten der Schreibberatung „widerspricht“. Als Beispiele nennt sie die Konzepte „der Kollaboration, des Scaffolding und der Non-Direktivität“. Allerdings merkt sie ebenfalls an, dass

die Idee der Schreibberatung, einen möglichst hierarchiefreien Raum zu bieten, in dem die Beteiligten gleichberechtigt kommunizieren und Lösungen für Probleme des Ratsuchenden gemeinsam, also kollaborativ, entwickeln, in der Realität häufig nicht umgesetzt wird bzw. nicht umsetzbar ist. (Grieshammer 2018: 41)

1 *Deep learning* wird von Hughes et al. als eine nachhaltige Form menschlichen Lernens verstanden und nicht als Methode des maschinellen Lernens.

So wird bspw. das Prinzip der Nicht-Direktivität in Frage gestellt, wenn Studierende in einer Fremdsprache schreiben (müssen) (vgl. den kritischen Ansatz von Rotzal 2012). Clark (2001) plädiert dafür, anstelle einer Gegenüberstellung von Nicht-Direktivität und Direktivität in Beratungen ein Kontinuum anzusetzen, deren Pole mit nicht-direktiv bzw. direktiv bezeichnet werden. Dieses Vorgehen entspricht dem Ansatz von Pick (2017c), die in ihrer Typologie Merkmale von Beratung ebenfalls auf kontinuierlichen Skalen beschreibt. Die Verwendung von Kontinua erscheint mir auch für die Beschreibung von Schreibberatung angemessener als dichotomische Gegenüberstellungen.

Neben dem Ansatz der Nicht-Direktivität entsprechend dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers werden in der Schreibberatung auch systemische Ansätze verfolgt (vgl. für eine Gegenüberstellung der Ansätze Brinkschulte et al. 2014).

Lange und Wiethoff (2014: 284–285) charakterisieren Merkmale einer systemischen Beratung. Die systemische Beratung folgt der konstruktivistischen Annahme, dass Realität durch Individuen konstruiert wird, so dass nur unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen von Realität existieren, aber keine vom Betrachter losgelöste Realität. Alle Individuen sind Teil der Umwelt und interagieren mit ihr, weshalb der Kontext stets mitbetrachtet werden muss.

Lange und Wiethoff beschreiben sechs „Grundhaltungen“ von Schreibberatung und arbeiten folgende als spezifisch systemisch heraus:

- „Die Beratenden bemühen sich um eine neutrale Haltung“ (Lange/Wiethoff 2014: 287). Dies zeigt sich u. a. in der Bewusstheit der Beratenden darüber, dass sie selbst Teil eines Systems sind. Sie können bspw. Ratsuchenden Konventionen erklären und Abweichungen benennen, aber sie beurteilen nicht.
- „Die Beratenden arbeiten ressourcenorientiert“ (Lange/Wiethoff 2014: 287). Der Fokus einer Beratung liegt also nicht auf den Fehlern und Mängeln, sondern auf dem, was Ratsuchende mitbringen. Beratende unterstützen Ratsuchende dabei, die für die Lösung eines Problems notwendigen Ressourcen „zu finden bzw. zu mobilisieren“. Beim Textfeedback werden daher auch immer gelungene Passagen angesprochen und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt. Lange und Wiethoff (2014: 288) betonen, dass „Schwierigkeiten und [...] problematische Stellen im Text“ nicht ausgeblendet, sondern auch thematisiert werden.
- „In der systemischen Beratung spielt die Auftragsklärung eine entscheidende Rolle.“ Lange und Wiethoff (2014: 287) unterscheiden zwischen „Anlass“, „Anliegen“ und „Auftrag“. Der Anlass ist der Grund, aus dem Ratsuchende eine Beratung aufsuchen, das Anliegen bezeichnet die Erwartung der Ratsuchenden, was „in der Beratung passieren soll“. Der Auftrag wird von Ratsuchenden und Beratenden gemeinsam ausgehandelt. Der Auftragsformulierung kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da es sein kann, dass durch die Formulierung bereits ein „Lösungsansatz“ entwickelt werden kann.

Da der Begriff *systemische Beratung* nicht beim Deutschen Patent- und Markenamt nicht als Marke registriert ist (Stand: 13.07.2024) und auch nicht – im Gegensatz bspw. zur Psychotherapie – nicht gesetzlich geregelt ist, kann im Prinzip jede*r systemische Beratungen durchführen. Der Fachverband Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. möchte „Menschen und Institutionen verbinden, die systemisch arbeiten“ (<https://dgsf.org>, 08.08.2024).

2.4 Erste Schlussfolgerungen

Vor diesem Hintergrund kann ich folgenden Schluss ziehen: In meinem Ansatz finden sich systemische Grundhaltungen wieder. Als theoretische Verortung habe ich jedoch den Ansatz des komplexen Handelns von Rehbein (1977) gewählt. Die Wirkprinzipien sind allerdings dieselben: Sowohl Schreibende als auch Schreibberatende agieren in einem spezifischen Umfeld, das es näher zu charakterisieren gilt, um seine Einflüsse sichtbar zu machen.

Im Folgenden wird mitbetrachtet, wer die Rolle von Schreibberatenden übernimmt. Auf diese Weise kann der Zusammenhang zwischen dem Grad der Expertise und der Art von Schreibberatung einbezogen werden. Wie bereits erwähnt, wird in der Literatur überwiegend auf die Beratung von Peers eingegangen, also bspw. auf die Beratung von Studierenden durch Studierende (Grieshammer et al. 2012). Dagegen wird wenig diskutiert, welchen Unterschied es für die Beratung macht, wenn diese von einer Expertin bzw. einem Experten im Fach durchgeführt wird. Wenn also Dozierende ihre Studierenden im Sinne einer Schreibberatung betreuen, dann könnte dies als „fach sensible Schreibberatung“ (Keding/Scharlau 2016: 121) bezeichnet werden. Der Vorteil einer fach sensiblen Schreibberatung besteht darin, dass im Fach etablierte Personen die fachlichen Konventionen kennen und sie an Studierende vermitteln können. Freise et al. (2016: 99) plädieren deshalb für eine „fachnahe“ anstelle einer fachübergreifenden Ausrichtung von Schreibzentren.

Hier zeigt sich ein Spezifikum der deutschen Hochschullandschaft. Denn die in den USA übliche Differenzierung der Ansätze *Writing across the curriculum* (WAC) und *Writing in the disciplines* (WIC) kann nicht eins zu eins auf die deutsche Hochschullandschaft übertragen werden, da in Deutschland – im Gegensatz zu den USA – wissenschaftliches Schreiben in der Regel nicht curricular vermittelt wird (vgl. für einen Überblick Girgensohn 2017). Die Verantwortung für den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz liegt somit auf Seiten der Studierenden. Die Arbeit von schreibdidaktischen Einrichtungen, zu denen auch die Schreibberatung zählt, ist deshalb in einem Spannungsfeld angesiedelt, das aus individuellen Bedürfnissen von Studierenden, Erwartungen von Lehrenden und Visionen der Mitarbeitenden der schreibdidaktischen Einrichtungen hinsichtlich der Potenziale,

die die Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft für das Lernen an Hochschulen bietet, besteht.

Studierende können Schreibberatung nutzen können, um an ihrer Schreib- und Textproduktionskompetenz zu arbeiten. Eine Auseinandersetzung mit authentischem Material unterstützt Lernende dabei, Fachwissen über den Beratungsgegenstand aufzubauen (vgl. Pick 2017c: 459). Für Schreibberatungen bedeutet dies u. a., Möglichkeiten zu schaffen, mit authentischen studentischen Texten zu arbeiten. Da es bislang nur wenige verfügbare Korpora mit studentischen Lernendentexten gibt, war es mir ein Anliegen, diese Lücke zu schließen. Das *Kommentierte Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS)* ist das Ergebnis. Es bietet die empirische Grundlage für textbezogene Aussagen, die ich im Folgenden treffe. Das Korpus wird in Kapitel 3.2 näher beschrieben.

Schreibberatung wird in Institutionen häufig als Service konzeptualisiert. Diese Perspektive zieht die Frage nach sich, welchen Nutzen Schreibberatung für Ratsuchende und damit indirekt auch für die Institution hat. Die Evaluation von Schreibberatungsangeboten gehört daher ebenfalls in die Betrachtung der Anforderungen an Schreibberatungen.

Da meine empirischen Forschungen die Perspektive meiner theoretischen Auseinandersetzung prägen, stelle ich im Folgenden zunächst diese Grundlagen vor, bevor ich mit der Entwicklung meiner SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG beginne.

3 Vorarbeiten und Vorgehensweise

Schreibberatung wird in diesem Buch aus der Perspektive der angewandten Linguistik betrachtet. Angewandte Linguistik nutzt verschiedene analytische und/oder interpretative Verfahren, um sich mit Formen und Funktionen von Sprach- und/oder Kommunikationsdaten auseinanderzusetzen, die als qualitativ und/oder quantitativ analysierbare Daten vorliegen. Diese bezieht sie auf konkrete gesellschaftliche Kontexte (vgl. Knapp et al. 2004: XVIII).

Der gesellschaftliche Kontext ist der tertiäre Bildungssektor. Hochschulen haben einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, dem sie nur nachkommen, wenn die Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen. Dementsprechend werden Ursachen für einen Studienabbruch auch beforscht, um entsprechend entgegenzusteuern. (DAAD 2014; Ebert/Heublein 2017; Heublein et al. 2017; Heublein et al. 2022; Heublein et al. 2020). Schreibberatung kann hierzu einen Beitrag leisten, da der Bildungserfolg in vielen Studiengängen mit der Fähigkeit verbunden ist, sich angemessen wissenschaftssprachlich ausdrücken zu können. Die Methoden, mit denen zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Schreibberatung geforscht wird, sind nicht auf die angewandte Linguistik beschränkt. Dies ist bei der weiteren Lektüre zu bedenken.

Präsentiert werden im Folgenden drei Bereiche meiner Forschung, die für mich die Basis meiner Überlegungen bilden: das Projekt „Mehrsprachigkeit und akademische Textkompetenz“, die Erstellung und Veröffentlichung des Korpus „Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben“ und die Evaluationen der Tätigkeiten von Schreibwerkstätten aus meiner Zeit an der Universität Hamburg. Aus diesen Vorarbeiten leite ich Schlüsse für die Vorgehensweise bei der Erstellung der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG ab.

3.1 Projekt „Mehrsprachigkeit und akademische Textkompetenz“

Das Projekt „Mehrsprachigkeit und akademische Textkompetenz. Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung und empirischer Überprüfung akademischer Textkompetenz“ wurde in den Jahren 2012–2013 durchgeführt. Sein Schwerpunkt lag auf der Verbindung zwischen Methoden der Schreibforschung und der Schreibdidaktik. Es sollte eine Möglichkeit gefunden werden, Zugang zur Selbstreflexion von Schreibenden zu erhalten, wodurch ein Erkenntnisgewinn sowohl für die Forschenden als auch für die Studienteilnehmenden angestrebt wurde (vgl. für eine ausführliche Darstellung Heine et al. 2014).

Die Studie wurde in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg und dem Institut BSS-BCOM (Business and Social Sciences, Business Communication) der Aarhus University durchgeführt. An der Studie nahmen insgesamt zwölf Personen teil, je sechs in Hamburg und in Aarhus. In beiden Gruppen waren semi-professionell Schreibende (fortgeschrittene Studierende und Doktorand*innen) sowie professionell wissenschaftlich Schreibende (Wissenschaftler*innen) vertreten. Im Rahmen der Datenerhebung arbeiteten die Teilnehmenden an ihren Schreibprojekten (weiter), so dass die Schreibsituation möglichst authentisch blieb. Die einzige Einschränkung ergab sich durch die Notwendigkeit, in einem bestimmten Texteditor zu schreiben, damit die Tastaturbewegungen aufgezeichnet werden konnten.

Da verschiedene Methoden eingesetzt und unterschiedliche Daten erhoben werden sollten, war die Zeit für die Textproduktion auf 90 Minuten beschränkt. Die Schreibprozesse wurden mit Hilfe folgender Methoden dokumentiert: *Integrated Problem Decision Report* (IPDR), *Screen-Capture*, *Keystroke-Logging*, Beobachtung. Die im Rahmen der Datenerhebung erzeugten Produkte sowie die erhobenen Daten – hier vornehmlich die Beobachtungsdaten und die *Screen-Capture*-Aufnahmen – bildeten die Basis für ein *Cue-based* retrospektives Interview. Aus den Interviewdaten wurden anschließend durch die Studienleitenden Begriffe extrahiert, die die Grundlage für ein Dialog-Konsens-Gespräch waren, bei der die Struktur-Legetechnik zum Einsatz kam. Um die Selbstreflexion akademischen Schreibhandelns anzustoßen, ist eine nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung der Betreuenden Voraussetzung (Heine/Knorr 2017).

Durch die Aufzeichnung von Schreibprozessen und die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibhandeln wurden einerseits Daten für die Forschung generiert, andererseits bekamen die Studienteilnehmer*innen die Möglichkeit, ihr eigenes Schreibhandeln mit ihnen unbekannten Methoden zu reflektieren, woraus sie Rückschlüsse für sich als Schreibende, aber auch als Schreibberatende ziehen können sollten. Denn bei allen Studienteilnehmer*innen handelte es sich um Personen, die einerseits selbst wissenschaftliche Texte produzierten, andererseits aber auch die Rolle von Schreibberatenden einnahmen, da sie entweder als Schreib-Peer-Tutor*innen oder als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen oder Professor*innen arbeiteten (Heine et al. 2014: 126–127).

Um einen Ansatzpunkt für das Gespräch zu finden, ist es notwendig herauszufinden, an welcher Stelle im Textproduktionsprozess sich Schreibende befinden und mit welchen Fragen und Herausforderungen sie gerade umgehen. Im Projekt wurde über verschiedene Wege versucht, die kognitiven Prozesse beim Schreiben greifbar zu machen.

Dafür wurden die Teilnehmenden gebeten, in einem IPDR in einer für sie geeigneten freien Form (*Integrated*), Schwierigkeiten und persönliche Herausforderungen (*Problem*) und ihren Umgang damit (*Decision*) zu notieren (*Report*).

Die Tastaturanschläge wurden erfasst (Keystroke-Logging) und der Bildschirm-inhalt mittels Screen-Capture aufgezeichnet. Die Versuchsleitenden waren als teilnehmende Beobachtende mit im Raum. Sie notierten sich Zeiten im Arbeitsprozess, die sie mit den Versuchsteilnehmenden besprechen wollten. Die Aufmerksamkeit der Versuchsleitenden lag auf Unterbrechungen im Schreibprozess ebenso wie auf auffälligen Aktionen. So tippte ein Teilnehmer erst sehr rhythmisch, um dann in einem schnellen Staccato die Rücktaste zu betätigen. Eine andere wechselte von der Tastaturnutzung immer wieder hin zu Phasen intensiver Maus-Nutzung. Was hinter diesen Wechseln stand, wurde in *Cue-based* Interviews erfragt. Hierfür bekamen die Teilnehmenden die Bildschirm-Aufnahme ihres Prozesses vorgespielt und sollten in einem ersten Schritt ihr Handeln beschreiben und in einem zweiten – ggf. unter zur Hilfenahme des IPDRs – versuchen zu erklären, warum sie die Handlung ausgeführt haben.

Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden ihr Schreibhandeln sehr unterschiedlich bewusst wahrnehmen und dementsprechend formulieren können. Die Daten lassen keine Rückschlüsse auf einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, den eigenen Prozess zu verbalisieren, und Schreiberfahrung zu. Hier zeigt sich ein weiteres Forschungsdesiderat. Allerdings konnte gezeigt werden, dass das Führen eines IPDRs selbstreflexive Praktiken unterstützt (vgl. Heine 2019a).

Damit IPDRs in der reflexiven Praxis gewinnbringend eingesetzt werden können, ist es notwendig, dass Lehrende das Instrument explizit einführen. Heine (2019a: 52) beschreibt die Rahmenbedingungen wie folgt: Der Einsatz von IPDRs benötigt Übung und Kontinuität, in „denen alle Schreibenden denselben Text schriftlich analysieren, zusammenfassen oder z. B. denselben Übersetzungsauftrag ausführen“. Schreibberatende an Schreibzentren arbeiten unter anderen Rahmenbedingungen als Lehrende. Sie haben in der Regel nicht die Möglichkeit, mit einer Gruppe über einen längeren Zeitraum zusammenzuarbeiten. Somit sind die Gelingsbedingungen für den Einsatz des Instruments IPDR nicht mehr gegeben. Hieraus können zwei Schlüsse gezogen werden:

- 1) Rahmenbedingungen, unter denen Schreibberatungen durchgeführt werden, sind bei der Beschreibung von Anforderungen an Schreibberatende mit zu berücksichtigen.
- 2) Unter der Annahme, dass Reflexion ein (wenn nicht sogar „der“) Schlüssel zur Weiterentwicklung von Schreib- und Textproduktionskompetenz ist, ist es notwendig, Instrumente zu entwickeln, die unter den spezifischen Rahmenbedingungen von Schreibberatung angemessen sind.

Die Rahmenbedingungen für Schreibberatung an Schreibzentren können mit punktuell und serviceorientiert charakterisiert werden. Eine Schreibberatung wird in der Regel dann aufgesucht, wenn es ein Problem gibt. Damit verbunden ist häufig die Erwartungshaltung auf Seiten der Ratsuchenden, dass ihnen schnell geholfen

werden kann. Die Forderung nach Geschwindigkeit führt zu methodischen Fragen: Wie kann es Schreibberatenden gelingen, in sehr kurzer Zeit die Selbstreflexion bei Ratsuchenden anzustoßen? Welche Instrumente und Methoden eignen sich hierfür?

Die vorliegende Arbeit versucht, auch diesen Fragen nachzugehen. Meine theoretische Auseinandersetzung bspw. mit Modellen der Textproduktion (vgl. Kapitel 4.1) sind hieraus motiviert. Denn in einer Schreibberatung geht es nicht nur um Inhalt, sondern auch um Geschwindigkeit: Schreibberatende sind gefordert, schnell und direkt einen Zugang zu ihren Ratsuchenden zu bekommen.

Ein weiteres Ergebnis der Projektarbeit war die Erkenntnis, dass es hilfreich ist, die konkret zu bewältigende Anforderung innerhalb des Textproduktionsprojekts zu identifizieren. Hierfür benötigen Schreibberatende Wissen über den wissenschaftlichen Schreibprozess und eine Methode, die Anforderung spezifizieren zu können. Meine Auseinandersetzung mit den Kompetenzmodellen wissenschaftlichen Schreibens und die Entwicklung eines eigenen sprachensensiblen Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens (Knorr 2019d) dienen diesem Zweck und bilden Vorstufen der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN.

Vor dem Hintergrund, dass sich Selbstreflexion für Schreibende als Möglichkeit der Kompetenzentwicklung herausgestellt hat, übertrage ich dieses Prinzip auf die Entwicklung von Schreibberatungskompetenz. Auch Schreibberatende lernen durch Selbstreflexion. Diese Reflexion muss angeleitet werden und sie sollte in einen Rahmen eingebettet sein, damit die Kompetenz sich ausbilden kann. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, einen solchen Rahmen zu entwickeln. Hierfür werden die verschiedenen Facetten, die es beim Schreiben zu berücksichtigen gilt, herausgearbeitet und in einer SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG zusammengefasst.

3.2 KoLaS – Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben

Schreibberatende nutzen gesprochene und geschriebene Sprache in ihren Beratungen. Ein Schwerpunkt meiner empirischen Forschung liegt auf der schriftlichen Kommentierung von Texten. Basierend auf meiner Arbeit zu Formen und Funktionen von Textkommentierung (vgl. Knorr 2012) ist es mir ein Anliegen, prüfen zu können, wie Schreibberatende Texte kommentieren und wie sie mit kommentierten Texten in Beratungssituationen umgehen. Die Beschäftigung mit der Textkommentierung fließt in die Schreibberatungsausbildung ein, deren Ziel es u. a. ist, Studierende als Schreibberatende so vorzubereiten, dass sie qualitativ angemessen beraten können. Um diesen Fragen nachgehen zu können, bedurfte es eines Korpus mit authentischen studentischen Texten, das für Analysen (vgl. Knorr 2021c), Konzeptentwicklungen (vgl. Knorr 2019a) und in der schreibdidaktischen Lehre

(vgl. Andresen/Knorr 2017a) eingesetzt werden kann. Das *Kommentierte Lernendenkorpus akademisches Schreiben – KoLaS* ist das Ergebnis der systematischen Sammlung und Aufbereitung studentischer Texte.

Das Korpus „Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben“ (Andresen/Knorr 2017a, 2017b) wurde im Rahmen der Arbeit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit² an der Universität Hamburg erstellt. Die Ausgangshypothese für die Gründung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit war die beobachtete, aber nicht empirisch untersuchte Differenz zwischen den mündlichen und den schriftlichen Formulierungsleistungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Um dieser Diskrepanz mit linguistischen Methoden nachspüren zu können, wurden Texte von Studierenden gesammelt.

In das Korpus gingen die Texte von Studierenden ein, die von ihnen als Gegenstand in eine Schreibberatung mitgebracht worden waren. Die Studierenden wurden über die Korpuserstellung aufgeklärt und unterschrieben eine Einverständniserklärung für die Nutzung ihrer Daten, so dass die ethischen Anforderungen an eine Korpuserstellung gewahrt wurden (vgl. Andresen/Knorr 2017b). Hinzu kommen die durch die Schreibberatenden kommentierten Textversionen. Wenn auf eine Schreibberatung eine Überarbeitung folgte, deren Ergebnis wiederum Gegenstand einer Schreibberatung war, wurden diese Daten ebenfalls erfasst. Auf diese Weise bildet das Korpus teilweise ganze Textgenesen ab, die für Forschungen genutzt werden können. Die Texte wurden pseudonymisiert und über das Forschungsdatenmanagement für nachgewiesene wissenschaftliche Zwecke öffentlich zugänglich gemacht (<https://doi.org/10.25592/uhhfdm.8326>, vgl. Andresen/Knorr 2020a).

Das Korpus KoLaS enthält insgesamt 853 deutschsprachige Texte aus dem Zeitraum September 2011 bis Dezember 2016. Die Texte stammen von insgesamt 122 unterschiedlichen Ratsuchenden. Durchschnittlich liegen sieben Texte je Person vor. Allerdings ist die Bandbreite recht hoch: Das Maximum an Textversionen liegt bei 58 Texten, von 26 Personen liegt nur ein Text vor.

2 Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit war als Drittmittelprojekt angelegt und war Teil des Arbeitsbereichs DiVER der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Neumann. Von 2011–2014 wurde sie von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius gefördert. Von 2012 an war sie Teil des Universitätskollegs der Universität Hamburg und wurde über dieses von 2013–2016 finanziert. Das Universitätskolleg wurde im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 finanziert (vgl. Knorr/Neumann 2014: 115). Als fachliche Leiterin war ich für die Projektorganisation und die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote sowie für das studentische Personal, die als Schreib-Peer-Tutor*innen arbeiteten, verantwortlich. Seit 2017 leite ich das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Das Projekt zur Evaluation von Schreibzentrumsarbeit verfolge ich dort weiter (vgl. Tilmans/Knorr 2019).

Bildungsbiographische und Sprachverwendungsdaten der Ratsuchenden und Beratungsprotokolle bilden die Metadaten des Korpus. Als Metadaten der Ratsuchenden wurde u. a. nach den Sprachen gefragt, mit denen die Ratsuchenden aufgewachsen sind. Hier bilden die Sprachen Deutsch und Russisch die größten Gruppen, 35 weitere Sprachen werden genannt. Zu den Texten wurden Beratungsprotokolle angefertigt, die sowohl Reflexionen der Beratenden zu den Beratungen enthalten als auch darstellen, welche Herausforderungen in den Texten zu finden sind. So enthalten die Metadaten Anmerkungen darüber, ob sich in den Texten Beispiele für prozessuale, textstrukturelle oder (sprach-)formale Herausforderungen finden. Diese Metadaten können für Suchanfragen genutzt werden, um Teilkorpora zu erstellen, in denen bspw. Texte enthalten sind, in denen textstrukturelle Fragen behandelt worden sind.

Auch ist die Bildung von Teilkorpora auf der Basis von sprachbiographischen Daten möglich. Die Zielsprache der Texte ist Deutsch. Erfasst wurde, mit welchen Sprachen die Ratsuchenden aufgewachsen sind, welche sie in der Schule gelernt habe und welche Erstsprachen die Eltern haben. 26 Sprachen sind vertreten, wobei Deutsch als Sprache, mit der die Ratsuchenden aufgewachsen ist, am häufigsten vertreten ist ($n=43$). Russisch ist mit 19 Nennungen vertreten. Um Studien durchführen zu können, die sich mit dem Einfluss von sprachbiographischen Hintergründen auf das wissenschaftliche Schreiben beschäftigen, wären weitere Korpora wünschenswert, um die Datenbasis zu vergrößern.

KoLaS erlaubt sowohl Einblicke in die Textproduktionen von Studierenden (vgl. Andresen/Knorr 2020b; Knorr 2021c) als auch in das Kommentierungsverhalten von Schreibberatenden (vgl. Alagöz-Bakan 2016).

Das Korpus KoLaS ist die empirische Grundlage meiner Auseinandersetzung mit textorientierter Schreibberatung und prägt meine Perspektive auf sie. Die Arbeit mit studentischen Texten bildet eine situative Anforderung an Schreibberatende. Sie sind gefordert, einen vorliegenden Text dahingehend zu analysieren, dass sie die Herausforderungen, denen sich Ratsuchende stellen müssen, identifizieren können (vgl. Kapitel 10.2.2). In einem zweiten Schritt sind sie gefordert, ihre Erkenntnisse so zu formulieren, dass Ratsuchende ihre Anmerkungen annehmen und in produktives Schreibhandeln umsetzen können (vgl. Kapitel 11.2).

3.3 Evaluationen

In die Entwicklung der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG fließen Ergebnisse aus Evaluationen, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg und des Schreibzentrum/Writing Center an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt worden sind. Die Evaluation der eigenen Arbeit ist als ein eigenständiger Baustein der Schreibzentrumsarbeit

anzusehen (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2021) und trägt somit auch zur Theoriebildung bei.

Methodisch herausfordernd ist der Umgang mit dem Faktor Zeit. Denn die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ist ein länger andauernder Prozess, so dass sich Wirkungen nicht im unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang zeigen. Zudem ist die Frequenz zu berücksichtigen, die für die Schreibentwicklung aufgewendet wird. Je häufiger sich Studierende mit ihrem Schreiben beschäftigen – bspw. durch die Wahrnehmung von Angeboten von Schreibwerkstätten –, desto eher werden „Zuwächse im Kompetenz- und Fähigkeitsbereich sowie bei globaleren Effekten wie etwa Selbstvertrauen“ wahrgenommen (Kopischke/Schubert 2016: 88). Dies ist ein Ergebnis einer Evaluation der Arbeit von drei Schreibwerkstätten der Universität Hamburg. Es handelt sich hierbei um drei Schreibwerkstätten, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen im Rahmen des Universitätskollegs der Universität Hamburg im Zeitraum von 2012 bis 2016 im Handlungsfeld „akademisches Schreiben“ arbeiteten (vgl. Helbig et al. 2016). Die Tätigkeit der Schreibwerkstätten sollte im Rahmen einer Begleitevaluation auf ihre Wirksamkeit untersucht werden. Hierfür erarbeiteten die Mitarbeitenden der Schreibwerkstätten gemeinschaftlich unter Moderation von Evaluationsspezialist*innen ein entsprechendes Evaluationsinstrument (vgl. Arnold/Kopischke 2014) und verständigten sich auf gemeinsame Erhebungszeitpunkte.

Bei dem Evaluationsinstrument handelt es sich um einen Fragebogen, der zu folgenden Bereichen Fragen umfasst:

- Teilnahmen an den Angeboten (Häufigkeiten, Art, Motivation für die Teilnahme)
- Bewertung der Teilnahmen
- Effekte der Teilnahmen
- Gesamteinschätzungen
- Bekanntheit anderer Schreibwerkstätten der Universität Hamburg
- Persönliche Angaben

Um die Teilnahmen und die Effekte zu bewerten, wird der Grad der Zustimmung auf einer siebenstufigen Likert-Skala (trifft gar nicht zu – trifft völlig zu) zu Aussagesätzen erfasst. Beispiele hierfür sind:

- Auf Textbeiträge wurde hilfreiches Feedback gegeben.
- Die Teilnahme an der Schreibwerkstatt hat dazu beigetragen, dass ich das Überarbeiten als Teil der Textproduktion begreife.

In die Auswertung gingen Werte aus zwei Umfragen ein. Die Umfragen fanden einmal jährlich statt und erfragt wurden Eindrücke rückblickend für jeweils zwei Semester. Der erste Umfragezeitraum umfasste das Wintersemester 2014/2015 und das Sommersemester 2015 und der zweite das Wintersemester 2015/2016

sowie das Sommersemester 2016. Die Antworten aus beiden Umfragen wurden zusammengeführt, so dass eine Stichprobengröße von $N=334$ in die Berechnungen einging (Freise et al. 2021: 12). Mittels einer Faktorenanalyse wurde geprüft, in welchen Beziehungen die verschiedenen abgefragten Items zueinander stehen. Aus den inhaltlichen Korrelationen der Items wurden folgende vier Faktoren extrahiert (Freise et al. 2021: 13–14):

- „Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess“
- „Allgemeine sprachliche Aspekte“
- „Fachbezogene Aspekte wissenschaftlichen Schreibens“
- „Planung und Gestaltung des Schreibprozesses“

Die Cronbachs-Alpha-Werte liegen alle über 0,7, so dass die vier Faktoren als intern konsistent und homogen angesehen, so dass sie „in der weiteren Arbeit des SZs [Name einer der drei Schreibwerkstätten, D. K.] berücksichtigt werden können“ (Freise et al. 2021: 13).

Vier Ergebnisse treten in den Faktoren besonders hervor: In dem Faktor „Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess“ wurden die Items zu „Ängste vor dem Schreiben von Texten abbauen“ und „Hemmungen vor der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten abbauen“ mit höchstsignifikanten Werten belegt. In dem Faktor „Allgemeine sprachliche Aspekte“ sind dies die Verbesserung der grammatikalischen und orthographischen Kompetenzen (Freise et al. 2021: 14).

Für die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zeigt sich in einer internen Auswertung zudem ein weiteres Phänomen: Je häufiger eine Person an Angeboten teilnahm, desto größer wurden die individuellen Kompetenzzuwächse eingeschätzt. Abbildung 2 zeigt den Profillinienvergleich für vier Items. Die rote Linie zeigt die Einschätzungen der Wirkungen durch die Teilnehmenden bei einer Teilnahmeanzahl von 1–2, blau für 3–5 Teilnahmen und grün für 6 und mehr Teilnahmen.

Der Profillinienvergleich kann aufgrund der geringen Fallzahlen und fehlender Vergleichsdaten nicht generalisiert werden. Er kann jedoch als Indiz dafür verstanden werden, dass schreibdidaktische Maßnahmen umso besser wirken können, je häufiger der Kontakt stattfindet. Die Wirkung von Schreibberatung steht jedoch hier nicht im Zentrum meiner Betrachtung, da ich mich auf die Schreibberatenden selbst konzentriere und nicht auf die Ratsuchenden. Dennoch kann das Ergebnis der Evaluation als Indiz für die Qualität von Schreibberatung gewertet werden. Dies näher zu beleuchten, stellt ein weiteres Forschungsfeld dar.

Eine Validierung des Evaluationsinstruments und der beobachteten Effekte aus Hamburg sollte an der Leuphana Universität Lüneburg im September 2020 für den Zeitraum Wintersemester 2019/2020 und Sommersemester 2020 erfolgen. 354 Personen hatten in diesem Zeitraum an Angeboten des Schreibzentrum/Writing Center teilgenommen. Es nahmen jedoch nur 30 Personen an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 8% entspricht. Von diesen 30 Personen haben je 13

5. Kompetenzen und Fähigkeiten

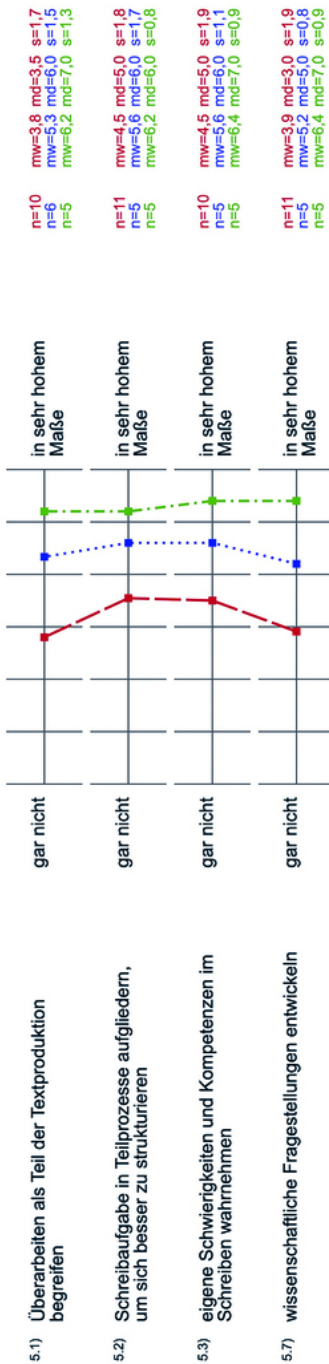


Abb. 2 Profilinienvergleich in Abhängigkeit von der Häufigkeit der Teilnahmen

2–4-mal bzw. 5-mal oder häufiger die Angebote wahrgenommen. Die Rücklaufquote war für eine Auswertung zu gering. Dies zeigt eine weitere Herausforderung von Schreibzentrumsarbeit. Denn selbst wenn die Arbeit Effekte hat, ist ihr empirischer Nachweis schwierig, da keinerlei regelmäßige und breite Überprüfung erfolgen kann.

3.4 Vorgehensweise

Bei einem Schreibberatungsgespräch sprechen zwei Personen miteinander. Wie die Schreibberater*in sprachlich agieren kann, ist von vielen Faktoren abhängig. Diese Faktoren sollen möglichst systematisch herausgearbeitet und beschrieben werden. Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass es bislang keine einheitliche Theorie der Schreibberatung gibt. Deshalb werden unterschiedliche theoretische Ansätze vorgestellt und diskutiert. Das Ziel ist es, eine umfangreiche, dabei gleichzeitig überschaubare Beschreibung der Schreibberatung zu entwickeln, die sowohl als Ausgangspunkt für weitere Forschungen als auch in der Praxis für die Entwicklung von Ausbildungskonzepten und als Orientierung in konkreten Beratungssituationen genutzt werden kann.

Für eine empirische Fundierung einer Theorie der Schreibberatung sind diverse Herausforderungen zu überwinden: So wäre es hilfreich, mehr authentische Daten aus und über Schreibberatung zu erlangen, um die Wirksamkeit von Schreibberatung empirisch untersuchen zu können; allerdings sind die Bedingungen für Datenerhebungen schwierig. Denn es sind entsprechende Fallzahlen notwendig, um statistische Methoden anwenden zu können. Andererseits ist es inhaltlich nicht sinnvoll, nach jeder einzelnen Schreibberatung ein Feedback über die Wirksamkeit einzuholen, wenn davon auszugehen ist, dass sich eine Wirkung erst durch mehrfache Inanspruchnahme von Angeboten entfaltet (vgl. für ein Beispiel Kapitel 11.3). Auch standardisierte Testverfahren zur Feststellung von Schreibkompetenz gibt es in Deutschland derzeit für Hochschulen nicht. Hoffmann und Knorr (2021b: 4) konstatieren daher einen Bedarf an „der Entwicklung spezieller Evaluationskonzepte und -instrumente für schreibdidaktische Ansätze“.

Anders ist die Situation in den USA. Dort ist es üblich, Schreibkompetenzentwicklungsstände regelmäßig und in standardisierter Form zu überprüfen. Dementsprechend können auch Lernfortschritte und Effekte von Schreibzentrumsarbeit empirisch untersucht werden. An dieser Stelle kann keine Aufarbeitung der US-amerikanischen Literatur erfolgen. Festgehalten werden soll jedoch: In den USA hat die *writing bzw. literacy crisis* dazu geführt, dass die Diskussion um zu erreichende Standards im Bereich schriftsprachlicher Kompetenzen geführt wird (vgl. Harrington et al. 2005). Im deutschsprachigen Raum fehlt eine solche hochschul-

übergreifende Debatte, die den Umgang mit schriftsprachlichen Kompetenzen ihrer Studierenden thematisiert.

Schreibberatende sind daher darauf angewiesen, das schriftsprachliche Niveau ihrer Ratsuchenden selbst zu ermitteln und die jeweiligen „individuellen Herausforderungen“ (Dengscherz 2019) zu identifizieren. Dies kann eine Analyse von Texten einschließen. Auf diese Weise können Schreibberatende in spezifischen Situationen – im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung – auch die sprachlichen Kompetenzen ihrer Ratsuchenden fördern (vgl. für den schulischen Bereich Lengyel et al. 2009), um individuell ausgerichtete Strategien zur Weiterentwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen zu entwickeln.

Schreibberatende arbeiten im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung, Rechtfertigung der eigenen Arbeit und institutionellen Anforderungen. Sie können deshalb versuchen, an ihren Hochschulen Diskussionen anzustoßen, welche schriftsprachliche Kompetenzen von Studierenden erreicht werden sollen und welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um dies zu erreichen. Ihre Tätigkeit in eine Schreibzentrumsforschung einzubeziehen, erscheint vor diesem Hintergrund notwendig, zumal interne Qualitätsentwicklung und Evaluation der eigenen Arbeit in einem engen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Hoffmann 2019; Hoffmann/Knorr 2021a).

Schreibberatende sind in der Praxis gefordert, schnell und effizient zu identifizieren, vor welchen Herausforderungen Ratsuchende zu dem aktuellen Zeitpunkt stehen. Dies bildet die Basis für das RATGEBEN. Denn meine Grundannahme ist, dass Schreibberatung nur dann gelingen kann, wenn es Schreibberatenden möglich ist, die Differenzen bei Ratsuchenden aufzudecken, die sich aus ihren *Vorstellungen über ihr Schreibhandeln* und ihrem *tatsächlichen* Schreibhandeln ergeben.

Aus dieser Annahme leite ich auf der Basis meiner empirischen Forschung einen *Vierschritt der Schreibberatung* ab, der als Leitfaden für schreibberaterisches Handeln dienen kann:

Vierschritt der Schreibberatung

Schreibberatende können

- 1) beobachten, was Schreibende tun,
- 2) herausfinden, was Schreibende denken, was sie tun und welchen subjektiven Imperativen sie folgen, um dann
- 3) Widersprüche zwischen dem, was man tut, und dem, was man denkt, was man tut bzw. tun sollte, thematisieren und versuchen, Reflexion anzustoßen. Und schließlich
- 4) Wege und Strategien aufzeigen, wie mit diesen inneren Widersprüchen umgegangen werden könnte.

Der erste Schritt entspricht dem linguistischen Vorgehen der Aufnahme von Daten über einen Prozess. Schritt zwei enthält einen Ansatz aus der Psychologie, der in die Schreibdidaktik von Elbow (1998 [1981]) als Prinzip der Selbstzensur („censoring yourself“, Elbow 1998 [1981]: 17) eingeführt wurde. Denn hinter der Selbstzensur steht häufig ein „subjektiver Imperativ“ (Iwers-Stelljes 2014: 4). Subjektive Imperative steuern das Handeln. Die Introvision sieht als Verfahren vor, subjektive Imperative bewusst zu machen. Die Wahrnehmung von handlungsleitenden Prinzipien ist der Schlüssel für die bewusste Bearbeitung (vgl. Wagner et al. 2016). Denn durch sie kann eine Reflexion des eigenen Handelns angestoßen werden, die zu einem bewussten Umgang mit dem eigenen Handeln führen kann. Schreibberatende können diesen Wahrnehmungsprozess bei Ratsuchenden anstoßen und sie auf dem Weg hin zu einem bewussten Umgang mit ihrem eigenen Schreibhandeln unterstützen. Die Rolle, die Reflexion beim Schreiben spielt, wird in Kapitel 6.3 diskutiert.

Damit Schreibberatende Differenzen oder subjektive Imperative identifizieren können, aus denen sich zu bewältigende Herausforderungen für die Ratsuchenden ergeben, benötigen sie vielfältiges Wissen, das sich aus verschiedenen Quellen speist. Um diese Quellen beschreiben zu können, wurden drei Anforderungsbereiche definiert: «Kontext» (Kapitel 8), «Person» (Kapitel 9) und «Situation» (Kapitel 10 und 11). Die theoretische Herleitung der Anforderungsbereiche erfolgt in den jeweiligen Kapiteln.

Schreibberatende nutzen gesprochene und geschriebene Sprache in ihren Beratungen. Ein Schwerpunkt meiner empirischen Forschung liegt auf der schriftlichen Kommentierung von Texten. Basierend auf meiner Arbeit zu Formen und Funktionen von Textkommentierung (vgl. Knorr 2012) ist es mir ein Anliegen, prüfen zu können, wie Schreibberatende Texte kommentieren und wie sie mit kommentierten Texten in Beratungssituationen umgehen. Die Beschäftigung mit der Textkommentierung fließt in die Schreibberatungsbildung ein, deren Ziel es u. a. ist, Studierende als Schreibberatende so vorzubereiten, dass sie qualitativ angemessen beraten können.

In die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG fließen zudem Ergebnisse aus Evaluationen ein, die einerseits aus der Literatur stammen, andererseits im Rahmen der Qualitätsentwicklung entstanden sind, die ich für meine Tätigkeiten in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg und im Schreibzentrum/ Writing Center an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt habe. Die Evaluation der eigenen Arbeit kann als ein Baustein der Schreibzentrumsarbeit angesehen werden (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2021).

Ergänzt werden diese empirischen Grundlagen durch Beispiele aus Portfolios, die im Rahmen der von mir angeleiteten Schreibberatungsbildungen erstellt

wurden, sowie durch Transkriptionen von mehrsprachigen Beratungsgesprächen, die Texte aus KoLaS zum Gegenstand haben.

Die einzelnen Facetten der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG sind mit unterschiedlichen Forschungsdiskursen und Disziplinen verknüpft. Da jeder Forschungsdiskurs seine eigenen Perspektiven und Methoden entwickelt, ist es in diesem Buch nicht möglich, sämtliche dargestellten Ansätze detailliert zu reflektieren und diskutieren. Stattdessen liegt der Fokus auf der Vielfalt der Perspektiven, die berücksichtigt werden können. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Schreibberatende sich der Herausforderung stellen müssen, die Vielfalt als Vielfalt zu erkennen und anzuerkennen, um ihre Einflüsse auf das Schreiben für Ratsuchende sichtbar machen zu können. Meine eigenen Arbeiten, auf die ich in diesem Buch zurückgreife, spiegeln dieses Vorgehen ebenfalls wider. Auch sie beleuchten unterschiedliche Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens und der Schreibberatung. Meine Vorgehensweise passe ich dabei stets an die Inhalte an, so dass unterschiedliche Methoden der Datenerhebung und -auswertung zum Einsatz kommen. Diese Methodenvielfalt ist ein Kennzeichen angewandter Linguistik (vgl. Schulz/Schwebler 2024/in Vorbereitung).

Die empirischen Befunde sowie die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zeigen, dass es für Schreibberatende unabdingbar ist, den Prozess wissenschaftlicher Textproduktion zu verstehen. Das Wissen hierüber bildet die Basis, das für eine Beratung notwendige „handlungsfeldspezifische Wissen“ (Engel et al. 2007: 35). Daher werden im Folgenden Modelle des Schreibprozesses und der Textproduktion vorgestellt und diskutiert, die für die Schreibberatung genutzt werden können.

4 Perspektiven auf das wissenschaftliche Schreiben und die Schreibberatung

Die Basis für meine theoretische Betrachtungsweise der Schreibberatung ist ein Verständnis für den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens, da der Gegenstand von Schreibberatung das Schreiben selbst ist. In diesem Kapitel werden daher Perspektiven und Modellierungen des wissenschaftlichen Schreibens vorgestellt, die für die Entwicklung einer SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG genutzt werden. Hierfür wird ein Blickwinkel eingenommen, der es erlaubt, verschiedene Akteure (Studierende, Lehrende, Beratende) und involvierte Konstituenten (Text, Institution, Domäne, Fach, Kultur) sowie deren Interaktionen zu erfassen und zu beschreiben. In der Schreibforschung stehen hierfür verschiedene Ansätze zur Verfügung, die nach Antos (2021: 34–36) verschiedenen Paradigmen zuzuordnen sind:

- das *pädagogische Paradigma* ist am Schreibprodukt, an der Orthographie, an der Stilistik und der schulischen Rhetorik orientiert;
- das *kognitive Paradigma* fokussiert den Schreibprozess selbst und untersucht die kognitiven Prozesse des Schreibens;
- das *soziolinguistische Paradigma* erforscht Schreiben als kooperatives Handeln in verschiedenen Handlungsräumen;
- das *textlinguistische Paradigma* akzentuiert verschiedene Aspekte von Texten sowie des Verfassens von Texten. Hierzu gehört die Textproduktion in einer Fremdsprache, in den Wissenschaften, in der Technik und mit elektronischen Medien;
- das *Paradigma der Schreibberatung* betrachtet den Prozess der Vermittlung des Schreibens und fragt danach, inwieweit und wie Schreiben unter Einbeziehung der Ergebnisse der Schreibforschung lehrbar ist.

Diese Paradigmen prägen die in der Schreibwissenschaft verwendeten Theorien, Begriffe und Forschungsmethoden. Die vorliegende Arbeit ist dem Paradigma der Schreibberatung zuzuordnen. Dieses entwickelt sich auf der Basis der Erkenntnisse, die im Rahmen von Forschungen aus den anderen Paradigmen entstanden sind. Jedoch werden hier nicht alle Erkenntnisse gleichermaßen genutzt, sondern besonders die des kognitiven und des textlinguistischen Paradigmas betrachtet. Arbeiten aus dem pädagogischen und soziolinguistischen Paradigma werden nur gestreift. Die Differenzierung in die Paradigmen zeigt das Forschungsfeld auf, für das der Begriff der Schreibwissenschaft diskutiert wird (vgl. Huemer et al. 2021).

Die Begriffe *Schreiben* (*writing*), *Schreibprozess* (*writing process*) und *Textproduktion* (*text production*) sind zentral für die vorliegende Arbeit. Sie werden in allen

Paradigmen verwendet, aber nur selten definiert. Die Gründe dafür sind vielfältig. So ist der Begriff *Schreiben* (*writing*) ein Alltagssprachlicher Ausdruck, der in vielfacher Bedeutung verwendet wird. Keseling (2010) hat auf der Basis von 14 Interviews mit Wissenschaftler*innen und Studierenden 53 verschiedene Bedeutungen des Begriffs *Schreiben* identifiziert. Der Begriff *Schreiben* wird teilweise synonym zum Schreibprozess bzw. zur Benennung einer Aktivität oder Teilhandlung innerhalb des Schreibprozesses oder auch zur Abgrenzung von Handlungen, die nicht zum Schreiben gehören, verwendet.

Mit dem Sammelband „Cognitive Processes in Writing“ setzten Gregg und Steinberg (1980) einen theoretischen Meilenstein für das kognitive Paradigma. Forschungen im kognitiven Paradigma verwenden überwiegend den Begriff *Schreiben* (*Writing*). Hierzu gehört auch der Beitrag von Hayes und Flower (1980), in dem sie ihr *writing model* präsentieren (vgl. zur Darstellung und Diskussion des Modells Kapitel 4.1). Hayes überarbeitete das *writing model* mehrfach. In der Fassung von 1996 ist *text production* neben *text interpretation* und *reflection* Teil der kognitiven Prozesse des Schreibens (Hayes 1996: 4, 17, 23–24). In „The current version of the writing model“ von 2012 verwendet er den Begriff *text production* nicht mehr (Hayes 2012: 371).

Schreiben (*writing*) ist und bleibt für Hayes – und damit für viele Forschende der Schreibwissenschaft – der zentrale Begriff in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Schreiben/Textproduktion“. Die deutschsprachige Forschung zum Schreiben bzw. zur Textproduktion hat ihre Wurzeln vielfach in textlinguistischen Traditionen (vgl. Antos 2021: 35–36). Die begriffliche Auseinandersetzung erfolgt hier vor dem Hintergrund der Definition von *Schreibprozess*. So versteht Krings (1992: 47) unter der „Sammelbezeichnung ‚Schreibprozess‘“ im Sinne einer Arbeitsdefinition

alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen [...], die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt somit in der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewußtwerden einer selbstgestellten Schreibaufgabe und endet mit der ‚Verabschiedung‘ des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Schreibprozeß ist die ‚Ontogenese‘ eines Textprodukts.

Krings (1992: 46) verwendet *Schreiben* und *Textproduktion* synonym. Antos (2021: 35) ordnet die Arbeiten von Krings in das textlinguistische Paradigma ein. Auch die Arbeit von Jakobs zur Intertextualität ist diesem Paradigma zuzuordnen (vgl. Jakobs 1999b). Allerdings verwendet sie ausschließlich den Begriff *Textproduktion*. Die Verwendung von *Textproduktion* anstelle von *Schreiben* ist auch in einem Zweig der Übersetzungswissenschaft vertreten, die im Schnittbereich

zur Schreibwissenschaft arbeitet. Dam-Jensen und Heine (2013: 91) legen eine Definition für den Begriff *Textproduktion* vor, die die Interaktion verschiedener mentaler Prozesse hervorhebt:

In text production, a set of acts are realized by one or more persons with the aim of producing a coherent written text for a target audience. Text production is an intricate process that implies an interaction between the mental state of the text producer and the situation in which it evolves. At a high level of abstraction, it can be defined as a design activity.

Diese Definition ist eine holistische, die verschiedene Aspekte der Schreibforschung aufgreift. Gleichzeitig wird ein begriffstheoretisches Phänomen sichtbar. So ist der Begriff *acts* sprechakt- und handlungstheoretisch zu fassen und wird hier bewusst von den Strategiedefinitionen und -taxonomien in der Übersetzungswissenschaft abgesetzt (vgl. Heine 2021). Das Phänomen *target audience* wird in der Schreibforschung und Textlinguistik mit Adressatenorientierung bzw. Leserorientierung behandelt; in der Übersetzungswissenschaft mit skopostheoretischen Ansätzen, die den Zweck der Handlung fokussieren. Die Definition betont die Komplexität des Prozesses, verortet die Textproduktion als sozial-kulturelle Handlung und übernimmt mit dem Begriff *design activity* eine kognitiv orientierte Perspektive. Dam-Jensen und Heine (2013) übernehmen den Begriff *design activity* von Goel und Pirolli (1992), die ihrerseits jedoch den Begriff *design problem-solving activity* verwenden (Goel/Pirolli 1992: 397). In der Taxonomie von Antos (2021) kann somit die Definition von Dam-Jensen und Heine (2013) dem Problemlöseparadigma zugeordnet werden.

Die Gegenüberstellung der Definitionen zeigt, dass sowohl Schreibprozess als auch Textproduktion komplexe Prozesse beschreiben. Der Umstand, dass Krings *Schreiben* und *Textproduktion* synonym verwendet, verdeutlicht ein Dilemma: Schreiben ist ein Alltagssprachlicher Begriff, der in der Schreibwissenschaft eine spezifische Bedeutung zugewiesen bekommt. *Textproduktion* ist ein fachsprachlicher Begriff, der sich von der Alltagssprache absetzt. Damit wäre *Textproduktion* im deutschsprachigen Forschungskontext zu bevorzugen. Allerdings zeigt sich der Einfluss der englischsprachigen Schreibforschung auch terminologisch: Das Pendant zu *writing research* ist die *Schreibforschung* und nicht die *Textproduktionsforschung*. Eventuell wird mit der Denomination des Lehrstuhls in Bremen „Angewandte Linguistik mit dem Schwerpunkt Textproduktionsforschung“ eine Trendwende eingeleitet. Ansonsten ist festzuhalten, dass das englischsprachige *writing* die Begriffsbildung in der deutschsprachigen Forschung terminologisch dominiert. So hat sich in den letzten Jahren die Bezeichnung *Schreibwissenschaft* als Oberbegriff zu *Schreibforschung* und *Schreibdidaktik* etabliert (vgl. Huemer et al. 2021).

Eine terminologische Mischung zeigt sich auch in der Arbeit von Dengscherz (2019: 32), die bei ihrer Definition des Begriffs *professionelles Schreiben* auf *Textproduktion* zurückgreift, ohne Textproduktion ihrerseits begrifflich zu fixieren:

Ich verstehe professionelles Schreiben als erfolgreiche Textproduktion, als effizientes Schreiben, das auf einem reichen Erfahrungsschatz aus unterschiedlichen Schreibaufgaben und Domänen aufbaut und in dem Schreibroutinen und Schreibstrategien flexibel und gezielt eingesetzt werden, um verschiedenartige Schreibaufgaben unterschiedlicher Domänen erfolgreich zu lösen.

In dem Zitat wird zudem der Begriff *Domäne* verwendet. Als „Domäne“ definiert Jakobs (1997c: 10) den „sozial-gesellschaftlichen Bereich, in dem bzw. für den ein Text produziert wird“. Für die Domäne Wissenschaft gelten spezifische Regeln, die sie von anderen Domänen (Journalismus, literarisches Schreiben) unterscheiden. Innerhalb einer Domäne sind dann die „institutionellen Bedingungsgefüge“ (Redder 2014: 33) zu beachten, die die Textproduktion beeinflussen. Denn gehandelt wird in einem „Handlungsraum“ (Rehbein 1977: 12). Handlungsräume bilden die Rahmen und bestimmen die Regeln und Anforderungen für Texte, die in ihnen verfasst werden. Deshalb wird im nächsten Schritt der Begriff *Handlung* näher betrachtet.

Schreiben bzw. Textproduzieren wird im kognitiven wie im textlinguistischen Paradigma als komplexe Handlung verstanden. Aus kognitionspsychologischer Perspektive wird Schreiben als komplexer Problemlöseprozess konzeptualisiert (vgl. Flower/Hayes 1980; Hayes/Flower 1980). Die Umsetzung kognitiver Prozesse in Sprache war zu Beginn der kognitiv-orientierten Schreibprozessforschung unterrepräsentiert, was u. a. von Wrobel (1995: 21) kritisiert wurde. Forschungen im textlinguistischen Paradigma können handlungstheoretische Ansätze nutzen, die Sprache einbeziehen, da Schreiben „die Produktion von *sprachlichen* Äußerungen bzw. von *Texten*“ ist (Wrobel 1995: 21, Hervorhebungen im Original).

So greift Wrobel (1995) den handlungstheoretischen Ansatz von Rehbein (1977) auf und wendet ihn auf das Schreiben an. Er legt dar, dass für die Produktion von Texten die allgemeinen Bedingungen des komplexen Handelns ebenfalls gelten, betont aber, dass „drei wesentliche zusätzliche Merkmale“ zu ergänzen sind:

- die Handlung des Schreibens ist Bestandteil einer insgesamt sozial interaktiven Handlung;
- diese sozial interaktive Handlung ist in ihrem Kern kommunikativ; d. h. sie bedient sich vor allem sprachlicher Mittel der Handlungsrealisierung;
- Schreiben ist schließlich nur mittelbar kommunikativ; es findet unter der besonderen Bedingung der zeitlichen und örtlichen Trennung von Textproduzenten und Textre-

zipienten statt, deren Handlungsbeziehung deshalb über Texte vermittelt ist. (Wrobel 1995: 25–26)

Wrobel (1995: 26) betont die „besondere Bedeutung des Textherstellungsprozesses“ für den Gesamtprozess, da er die „einzige Möglichkeit“ des Textproduzierenden darstellt, „die intendierte Gesamthandlung zu organisieren und zu steuern“. Der Text ist also im Sinne von Rehbein das „Resultat“ der Gesamthandlung. Dabei bezieht Wrobel (1995: 26) das Stadium „Plan/Planbildung“ auf sprachliche Handlungen innerhalb eines Diskurses und verwendet für den Gesamtplan den Begriff „Diskursplan“. Innerhalb des Diskursplans wird dann ein „Schreibhandlungsplan“ erstellt, der verschiedene Teilaktivitäten enthält.

Die Ansätze von Rehbein (1977) und Wrobel (1995) stehen in einer sprachtheoretischen Tradition, für die Ehlich (1999b) den Begriff der Funktionalen Pragmatik geprägt hat. Die Auseinandersetzung mit authentischen sprachlichen Daten prägt diesen theoretischen Ansatz. Die Textorientierung ist der Kern des textlinguistischen Paradigmas. Der Begriff *Handlung* ist auf das Ziel der Textproduktion gerichtet. Als problematisch erweist sich sowohl die Definition eines Startpunkts als auch die Abgrenzung zu anderen Handlungen. Im Kontext einer Schreibberatung stellen sich nämlich die Fragen:

- Wann beginnt ein Textproduktionsprojekt?
- Gehört eine Handlung zum Textproduktionsprojekt oder nicht?

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass der Begriff *Textproduktion* bevorzugt in der Beschreibung des Gesamtprozesses und in der kritischen Auseinandersetzung mit Modellen und der Literatur verwendet wird. *Textproduktion* definiere ich in Anlehnung an Krings (1992: 47) und Dam-Jensen und Heine (2013: 91).

Arbeitsdefinition: Textproduktion

Textproduktion im Handlungsraum Wissenschaft umfasst alle mentalen und materiellen Handlungen, die von einer oder mehreren Personen ausgeführt werden, um einen kohärenten Text für eine bestimmte Zielgruppe zu verfassen.

Hieraus ergibt sich folgende Charakterisierung des Textproduktionsprozesses: Der *Textproduktionsprozess* erstreckt sich über eine gewisse Zeit. Den Beginn des Textproduktionsprozesses markiert der Entschluss oder die Akzeptanz, einen Text verfassen und abgeben zu wollen. Ein vorläufiges Ende des Textproduktionsprozesses wird durch die Einreichung des Textes markiert. Akademische Textproduktionen werden durch die Bewertung von Gutachtenden beendet. Für wissenschaftliche Textproduktionen gilt das Ziel der Veröffentlichung. Die Begutachtung erfolgt im Rahmen von Prüfungsleistungen (Promotion, Habilitation) durch eine Prüfungskommission. Texte, die ohne Qualifikationsanspruch geschrieben werden,

durchlaufen meist ein Review-Verfahren. Textüberarbeitungen auf der Basis der Reviews gehören dann ebenfalls zur Textproduktion. Die Veröffentlichung des Textes markiert den Abschluss des Textproduktionsprozesses.

Um zu einem weiteren Verständnis zu gelangen, wird der Begriff *Schreibprojekt* verwendet. Ein *Schreibprojekt* beinhaltet die Textproduktion und darüber hinaus Handlungen durch Dritte, die Einfluss auf den Text nehmen. So werden im Handlungsraum Wissenschaft Texte in der Regel begutachtet: Texte, die im Verlauf des Studiums entstehen, werden benotet; Qualifikationsarbeiten müssen zudem verteidigt werden; bei Dissertationen gehört das Aufbereiten des Textes für die Publikation zum Schreibprojekt. Texte, die mit dem Ziel der Publikation geschrieben werden, durchlaufen ebenfalls einen Review-Prozess, der Bearbeitungsschleifen nach sich ziehen kann, bevor das Schreibprojekt abgeschlossen ist. Mentale und materielle Handlungen im Zusammenhang mit der Bewältigung des Schreibprojekts werden als *Schreibhandeln* bezeichnet.³

Der Begriff *Schreibhandeln* wird in der deutschsprachigen Literatur häufig verwendet. Sennewald (2020: 53) greift die Diskussion auf, ohne jedoch den Begriff *Schreibhandeln* zu definieren. Stattdessen beschreibt sie das Verhältnis zwischen Schreibprozess und *Schreibhandeln*:

Die Termini *Schreibprozess* und *Schreibhandeln* werden in der Schreibwissenschaft häufig synonym genutzt, obwohl ‚Prozess‘ und ‚Handeln‘ genau genommen Unterschiedliches bedeuten. Während ein Prozess sowohl eine (aktive) Abfolge von Handlungen oder aber auch eine (passive) Veränderung eines Ausgangszustands meint, bedeutet Handeln ein aktives (menschliches) Tun. Wenn im Folgenden von Schreibprozess oder *Schreibhandeln* die Rede ist, ist immer ein aktives menschliches Tun gemeint, das einen benennbaren Anfang, einen Verlauf und einen Abschluss hat, und über das Schreibende in der Lage sind, sprachlich zu reflektieren. (Sennewald 2020: 53, Hervorhebungen im Original)

Schreibhandeln beinhaltet nach Sennewald also einerseits Aktivität als auch eine zeitliche Dimension. Diese Perspektive nehme ich ebenfalls ein und verwende folgende Arbeitsdefinition für den Begriff *Schreibhandeln*.

Arbeitsdefinition: *Schreibhandeln*

Unter Schreibhandeln sind alle Handlungen auf kognitiver und produktiver Ebene zu verstehen, die von Schreibenden beim Textproduzieren mit dem bewussten oder

³ In meinem Artikel „Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ (Knorr 2019d) verwende ich den Begriff *Schreiben* anstelle von *Textproduktion*. Diese Entscheidung war vor dem Hintergrund getroffen worden, sich an die gebräuchliche Begriffsverwendung in der Schreibforschung anzulehnen.

unbewussten Ziel ausgeführt werden, einen Beitrag zur Erstellung eines Textes zu leisten.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz zeigt sich u. a. in der produktiven Steuerung des eigenen Schreibhandelns. So definiert die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2022: 1) Schreibkompetenz, die sich im Laufe des Studiums entwickeln soll, wie folgt:

Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.

In der Definition wird auf „fachübergreifende[n] und fachspezifische[n] Komponenten“ rekurriert, ohne diese näher zu erläutern. Anstelle des Begriffs *Komponenten* verwende ich den Begriff *Facetten*, da dieser eher als Komponenten erlaubt, Aspekte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Im Folgenden beleuchte ich Facetten des Schreibhandelns theoretisch. Hierfür dienen mir in einer ersten Annäherung sowohl Modelle der Textproduktion als auch Modelle der Schreibberatung. Ein Verständnis von den Anforderungen der Textproduktion ist Voraussetzung für die systematische Beschreibung der Anforderungen der Schreibberatung. Denn Schreibberatung zielt auf das Schreiben von Ratsuchenden. Betrachtet wird dabei das Schreiben von Studierenden und Promovierenden. Diese verfassen akademische oder wissenschaftliche Texte. Als *akademisch* wird eine Textproduktion dann bezeichnet, wenn sie in einem Lehr-/Lern-Kontext stattfindet und sich „an den Normen wissenschaftlicher Textproduktionen orientiert“ (Jakobs 1999a: 173), als *wissenschaftlich*, wenn der Text der Fachgemeinschaft zur Prüfung und Diskussion vorgelegt wird.

Die im Folgenden dargelegte Rekonstruktion der Modelle der Textproduktion und der Schreibberatung zielt auf die Darstellung des Forschungsdiskurses zur Modellbildung in beiden Bereichen, um hieraus Implikationen für die Entwicklung meiner Systematiken abzuleiten.

4.1 Modelle der Textproduktion

Modellbildung trägt zur (Weiter-)Entwicklung von Forschung bei. Modelle und Modellierungen werden in allen Disziplinen in vielfältiger Form und zu sehr unter-

schiedlichen Zwecken verwendet. In der Fachkommunikation mit dem Teilbereich der technischen Dokumentation verweist Ballstaedt (1996) auf den Spruch von Kurt Tucholsky „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (Tucholsky 1926/1927), da seines Erachtens Visualisierungen gegenüber Texten „einige Stärken“ haben (Ballstaedt 1996: 192): Sie motivieren und stimulieren, veranschaulichen, bieten räumliche Orientierung und verdichten Informationen (ebd.: 192–194).

Heine und Schubert (2013: 101) beschreiben ein Modell als „eine schematische, oft idealisierende und immer zugleich abstrahierende und vereinfachende Nachbildung eines komplexen Objekts“. Sie legen dabei eine Unterscheidung zwischen Gegenstand und Objekt zugrunde: Der Gegenstand ist das „konkret Beobachtbare“; das Objekt „ein Phänomen einer höheren Abstraktionsstufe“ (Heine/Schubert 2013: 100). Der Prozess der Modellierung und ein Modell selbst dienen „primär dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Aus Modellen lassen sich zudem ein didaktischer Aufschlusswert und oft auch ein Wirtschaftlichkeitseffekt für die Praxis ableiten.“ (Heine/Schubert 2013: 102).

In der Schreibwissenschaft finden sich zwei Arten von Modellierungen: prozessorientierte und produktorientierte. Prozessorientierte Modellierungen veranschaulichen kognitive Prozesse beim Schreiben, während produktorientierte Modelle vornehmlich zur Analyse von Texten verwendet werden. Prozessorientierte Modellierungen können den Schreibprozess selbst abbilden oder sie dienen der Darstellung von Schreibentwicklungsprozessen bzw. der Entwicklung von Schreibkompetenzen (vgl. die Überblicksdarstellungen in Girgensohn/Sennewald 2012; Molitor-Lübbert 1996b). Modellierungen, die den Zusammenhang zwischen verschiedenen Wissensformen, Kulturen bzw. sozialen Aspekten beschreiben, sind eher statisch und am Produkt orientiert (vgl. Knorr 2019d: 166).

Besonders die kognitionspsychologischen Modelle werden in der Schreibdidaktik immer wieder als theoretische Grundlage verwendet. Allerdings werden sie in der didaktisch-praktisch orientierten Literatur überwiegend vor- und dargestellt und auf den jeweiligen Kontext übertragen (so in Girgensohn/Sennewald 2012; Grieshammer 2011; Gruber 2010). Eine theoretisch-kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellierungen und deren Einfluss auf die Theoriebildung erfolgte bislang nur vereinzelt. Becker-Mrotzek et al. (2017) regen mit ihrem Sammelband „Empirische Schreibdidaktik“ die Diskussion ebenso an wie Dengscherz (2019) mit ihrer Untersuchung zum professionellen Schreiben in mehreren Sprachen.

Unberücksichtigt in dem Ansatz von Heine und Schubert bleibt, wie die Form der Visualisierung Einfluss auf die Vorstellung der Rezipierenden nimmt. Ich gehe davon aus, dass diese Vorstellungen die Konzeptualisierung des Schreibprozesses beeinflussen. So untersuchen Scharlau et al. (2021), mit welchen Metaphern Studierende ihren Schreibprozess beschreiben. Sie kategorisieren die Metaphern und kommen zu dem – noch empirisch zu überprüfenden – Schluss, dass Stu-

dierende, die Schreiben als *Flowing* betrachten, Schreibaufgaben auf eine andere Weise bewältigen als solche, die Schreiben als Ausdrücken (*Expressing*), Sammeln (*Collecting*) oder Bauen (*Building*) begreifen (Scharlau et al. 2021: 524).

Zu fragen ist, wann und wo diese subjektiven Theorien über das Schreiben entstehen. Denn diese subjektiven Theorien beeinflussen – wie im Verlauf dieser Arbeit gezeigt wird – das eigene Schreibhandeln. Es liegt daher nahe, die Entwicklung der Vorstellung über das Schreiben mit der Sozialisation in die Schreibkultur zu verbinden. In den Bildungsplänen der Länder finden sich tatsächlich Anhaltspunkte, die eine Verbindung vermuten lassen. Die Kultusministerkonferenz hat für den Primarbereich Deutsch folgenden Bildungsstandard für den Bereich „Texte verfassen“ festgelegt:

Die Schülerinnen und Schüler planen und strukturieren, formulieren und überarbeiten Texte und beachten dabei allgemeine Textmerkmale, Adressaten, den Schreibanlass, Schreibfunktion und Textsorte sowie verschiedene Formen des Schreibens, den Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge und die Anwendung von Schreibstrategien. (KMK 2022: 14)

So wird bspw. in den Hamburger Bildungsplänen für das Fach Deutsch an Grundschulen der Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Abteilung „Texte verfassen“ als Regelanforderung am Ende der Jahrgangsstufe 4 formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler
planen Textentwürfe:

- kennen und nutzen bedarfsorientiert Verfahren der Ideenfindung und Textstrukturierung (auch kooperativ, auch digital),
- machen sich Gedanken über konkrete Adressatinnen/Adressaten,
- klären entsprechend dem Schreibziel die Schreibabsicht, die Schreibsituation und die Textfunktion,

formulieren Textentwürfe:

- schreiben für konkrete und benannte Adressatinnen/Adressaten verständliche Texte in unterschiedlicher Form (sich ausdrücken, erzählen, beschreiben, appellieren, informieren, instruieren, argumentieren, wünschen, bitten),
- schreiben für sich und andere kreative Texte,
- nutzen kooperative Schreibformen,

überarbeiten Textentwürfe:

- geben Rückmeldungen zu Textentwürfen anderer,
- überarbeiten eigene Textentwürfe aufgrund von Hinweisen (auch kooperativ),
- beraten über die Wirkung von Textentwürfen,
- überprüfen Textentwürfe inhaltlich (Schreibaufgabe, Stimmigkeit, Verständlichkeit) und im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung (Wortwahl, Formulierungen),

- überprüfen die Rechtschreibung (auch mit digitalen Werkzeugen) und nehmen Korrekturen vor,
- gestalten ihre Texte (auch mit digitalen Werkzeugen) für eine Veröffentlichung. (Freie und Hansestadt Hamburg 2022: 17)

Im bayerischen Lehrplan für Grundschulen der Jahrgangsstufen 4 heißt es stattdessen:

Texte zu planen, zu schreiben und zu überarbeiten sind keine streng nacheinander ausgeführten Arbeitsschritte, sondern greifen vielmehr ineinander. Anders als im Modell der KMK wurden daher die Teilbereiche *Texte planen* und *Texte schreiben* zusammengefasst. (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2024: 46)

Hier zeigt sich ein Unterschied in der Konzeptualisierung des Schreibprozesses. Diese beeinflusst die Art und Weise, wie Schreibende ihren eigenen Schreibprozess wahrnehmen können. In den letzten vierzig Jahren sind zahlreiche Modelle des Schreib- bzw. Textproduktionsprozesses entstanden. Das *writing model* von Hayes und Flower (1980) ist im deutschsprachigen Raum besonders einflussreich, weshalb es im Folgenden näher beleuchtet und vor dem Hintergrund seiner Rezeption für die Nutzung im Kontext von Schreibberatung diskutiert wird.

4.1.1 Ausgangspunkt: Das Schreibprozessmodell (*The Writing Model*) von Hayes und Flower (1980)

Hayes und Flower (1980) veröffentlichten 1980 ein Modell, das die kognitiven Komponenten des Schreibprozesses abbildet.

Das Schreibprozessmodell gliedert den Schreibprozess in drei Teilprozesse. Hayes und Flower verwenden für die Bezeichnung dieser Teilprozesse den Begriff *stages*, der eventuell ein Grund für Probleme in der Rezeption ist, auf die ich in Kapitel 4.1.2 näher eingehe. Die drei Teilprozesse lauten: Planen (*planning*), Formulieren (*translating*) und Überarbeiten (*reviewing*). Die Teilprozesse sind über einen Monitor (*monitor*) verbunden. Informationen, die in den Schreibprozess einfließen, stammen aus dem Langzeitgedächtnis des/der Schreibenden (*the writer's long term memory*). Die Schreibumgebung (*task environment*) enthält einerseits Informationen über die Schreibaufgabe (*Writing assignment*), andererseits ist der bereits produzierte Text (*text produced so far*) Teil der Schreibumgebung.

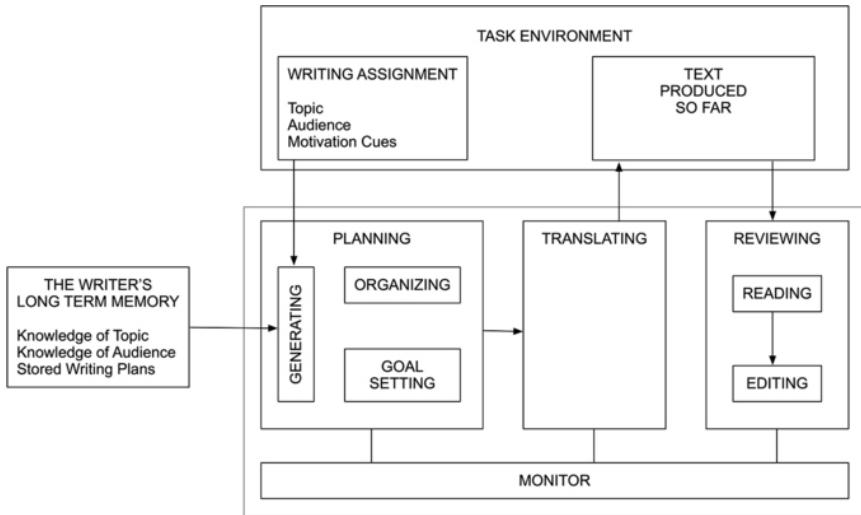


Abb. 3 Structure of the writing model (Hayes/Flower 1980: 11. Used with permission of Taylor & Francis Group LLC – Books, from Hayes/Flower (1980): Identifying the Organization of Writing Processes; permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.)

Die Modellierung folgt dem Problemlöseparadigma (vgl. Antos 2021). Hierbei werden komplexe Probleme bzw. Sachverhalte so lange aufgeteilt, bis sie als Einzelaufgaben bearbeitbar sind. Ist das Ergebnis der Bearbeitung einer Teilaufgabe nicht zufriedenstellend, sieht die Modellierung Rückkopplungsschleifen vor. Dies gilt jedoch nicht für die Abfolge der drei Stadien Planen, Formulieren und Überarbeiten selbst. Diese sind nicht im Detail durch Rekursionen miteinander verbunden, sondern werden ausschließlich über die Steuerungsinstanz, den Monitor, gesteuert. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass Teilprozesse so lange durchlaufen werden können, bis das Ergebnis der Bearbeitung zufriedenstellend ausfällt und zum nächsten Teilprozess übergegangen werden kann.

In seiner Weiterentwicklung des Modells hat Hayes die Darstellungsform verändert (vgl. Hayes 2012).

Der Schreibprozess wird jetzt durch mehrere Ebenen dargestellt. Pfeile werden ausschließlich auf der Prozessebene verwendet, wobei der *evaluator*, also der Teil, der 1980 als *monitor* bezeichnet wurde, eine zentrale Stellung einnimmt, der die anderen Teilprozesse kontrolliert. Eine Abfolge ist immer noch zu erkennen: vom *proposer* über *translator* hin zum *transcriber*. Allerdings sind die Einheiten jetzt sehr viel allgemeiner gehalten. Der *proposer* wird durch die Arbeitsumgebung (*task environment*) beeinflusst. Hierzu zählen u. a. andere beteiligte Personen sowie Arbeitsmaterialien (*task materials*) und Pläne (*written plans*). Alles, was „vorbereitet“ wird, muss in Sprache überführt (*translator*) und aufgeschrieben werden (*transcri-*

ber). Durch die Einführung von *translator* und *transcriber* wird es möglich, die gedankliche Arbeit von der sprachproduktiven zu unterscheiden.

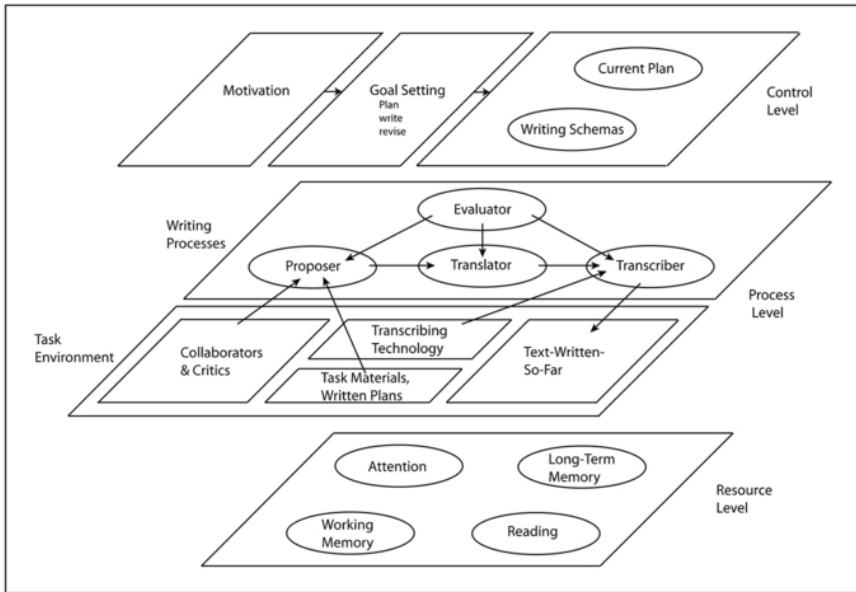


Abb. 4 Current version of the writing model (Hayes 2012: 371, copyright © 2012 SAGE Publications. Reprinted by Permission of SAGE Publications)

Doch zurück zu dem Ausgangsmodell von 1980. Wie weitreichend die Rezeption der Erkenntnisse und vor allem des Modells von Hayes und Flower wissenschaftlich, aber auch bildungspolitisch sind, zeigt die Aussage von Steinhoff et al. (2017: 9). Sie führen mit folgendem Zitat in die wissenschaftshistorischen und bildungspolitischen Bedingungen der empirischen Schreibdidaktik ein:

Die empirische Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum ist eine junge Interdisziplin, die sich dem Schreibenlernen und Schreibenlehren widmet. [...] Wichtige internationale Einflüsse kommen außerdem aus der prozessorientierten Schreibforschung, die sich in den 1970er und 1980er Jahren in den USA konstituierte. Dort wurde das Schreiben zunächst vornehmlich kognitionspsychologisch untersucht und als Problemlöseprozess verstanden (Wrobel, 1995). Maßgebliche forschungsleitende Konzepte aus dieser Phase sind das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) oder das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980).

Der Artikel von Hayes und Flower (1980) wurde in der deutschsprachigen Forschung zur Textproduktion intensiv rezipiert und hat Eingang in das Basiswissen über das Texteschreiben gefunden.

4.1.2 Rezeption und Weiterentwicklungen des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower

Ein erster Beleg für die Rezeption des Sammelbandes von Gregg und Steinberg (1980), in dem Hayes und Flower ihr Schreibprozessmodell veröffentlichen, findet sich bei Molitor (1984). Sie baut ihre Modellierung der „Repräsentation intendierter Texte“ auf das Modell von Hayes und Flower auf. Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre erschienen die ersten beiden Sammelbände zur Textproduktionsforschung, die von Antos und Krings herausgegeben wurden (Antos/Krings 1989; Krings/Antos 1992). Der Band „Textproduktion“ (Antos/Krings 1989) enthält 21 Artikel, die ein weites Feld der Textproduktion (inklusive Aphasieforschung und maschinelle Textproduktion) abdecken. In acht Beiträgen wird auf die Modellierung von Hayes und Flower Bezug genommen. Der zweite Sammelband enthält 13 Artikel. In sieben finden sich Bezugnahmen auf das Modell. In der weiteren Forschung war das Modell von Hayes und Flower Grundlage für Weiterentwicklungen der Schreibforschung in verschiedene Richtungen:

Jakobs (1999b: 333) erweitert und differenziert die Aufgabenumgebung zu einer „unmittelbaren Textproduktionssituation“, in der Fachtexte, Fachinformationen zu Fachtexten wie Abstracts, Schlagwörter etc. und eigene Aufzeichnungen mit Lese- und Verarbeitungsprozessen interagieren.

Eßer (2003: 292) betont, dass die L2-Schreibdidaktik auf den Erkenntnissen der muttersprachlichen Schreibdidaktik in Form der Beschreibung von Hayes und Flower aufbaut. So modifiziert Griefhaber das Modell von Hayes und Flower für das zweitsprachliche Schreiben, indem er Einflüsse der L2 markiert. Einflüsse der L2 zeigen sich im Langzeitgedächtnis, im Prozess des Formulierens, im Teilprozess des Lesens, im Prozess des Überarbeitens sowie in der Schreibumgebung (Griefhaber 2010: 220).

Die rezeptionsgeschichtliche Relevanz des Modells von Hayes und Flower (1980) zeigt sich zudem darin, dass es in Hand- und Lehrbüchern seit den 1990er Jahren ausführlich vorgestellt und diskutiert wird: vgl. Molitor-Lübbert (1996b: 1006), Becker-Mrotzek (2004: 42), Sieber (2006: 212–213), Girgensohn und Sennwald (2012: 17), Bachmann und Becker-Mrotzek (2016: 31–32). Allerdings zeigen sich in der Rezeption des Modells Unterschiede. So weist Dengscherz (2020b: 145) auf den ironischen Umstand hin, dass gerade die Bekanntheit und die Verbreitung des Modells in der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum dazu geführt hat, dass „es sich verselbstständigt hat und seit Jahrzehnten auch häufig dekontextualisiert (und dadurch verzerrt und verkürzt interpretiert) kursiert“. Das größte Missver-

ständnis, das kursiert, sei die Modellierung des Schreibprozesses als Handlungen, die einer strikten Abfolge unterlägen.

Um die Problematik der Darstellung von Rekursivität und Visualisierung näher beleuchten zu können, kann eine modelltheoretische Betrachtung herangezogen werden. So unterscheiden Heine und Schubert (2013: 100) in einer von drei Betrachtungsweisen von Modellen zwischen der Form und Funktion der zu modellierenden Objekte, die zwei Seiten einer Modellierung bilden. Das zu modellierende Objekt ist die wissenschaftliche Textproduktion. Die Visualisierung betrifft den Form-Aspekt, die Funktion betrifft den Einsatzzweck. Meine These ist, dass die Ursache für verkürzende Interpretationen des Modells von Hayes und Flower in der Visualisierung des Modells begründet ist.

Die Linien um die *stages* herum verbinden Subprozesse zu größeren Einheiten. In Verbindung mit Pfeilen werden Abfolgen suggeriert, die ausschließlich in eine Richtung weisen. Die Rekursivität wird nur dann erreicht, wenn der *monitor* einbezogen wird. In einer verkürzten Rezeption erscheint die gerichtete Abfolge *planning – translating – reviewing* jedoch vorgegeben. Die Pfeile als spezifische Form der Darstellung unterstützen diese Sichtweise.

Der Pfeil ist ein „elementarisches graphisches Zeichen“, das in vielen Kontexten trotz differierender spezifischer Bedeutung „ohne erkennbare Mühe“ verstanden wird (Schmauks 2003: 189). Je nach Disziplin werden Pfeile mit spezifischen Bedeutungen belegt. Fachübergreifend kann festgehalten werden, dass Pfeile – im Gegensatz zu Linien – eine Richtung vorgeben. Die Pfeilspitze zeigt auf ein Ziel hin. Das Schreibprozessmodell weist sechs gerichtete Pfeile und sechs Verbindungslinien, also Verbindungen ohne Richtung, auf. Wird das Modell ohne den zugehörigen Text rezipiert, ist die Interpretation möglich, dass der Schreibprozess selbst aus einer Abfolge von drei Phasen besteht: Der Planungsprozess bildet den Anfang. Hier werden die Ideen für den Text erzeugt (*generating*), die Ideen geordnet (*organizing*) und mit dem verfolgten Ziel (*goal setting*) abgeglichen. Ist dieser Prozess abgeschlossen, beginnt die Phase des Formulierens. Der dabei erzeugte Text kann abschließend gelesen (*reading*) und überarbeitet (*editing*) werden. Über einen Monitorprozess werden die Prozesse bewusst gesteuert.

Im Text heißt es allerdings:

We should caution the reader not to interpret our model as a stage model. We are *not* saying, that Writing proceeds in order through successive stages of PLANNING, TRANSLATING, and REVIEWING. It *may* do so, and, indeed, in the part of the protocol examined in this paper, Writing did proceed generally in successive stages. However, this is not the only sort of Writing behavior we have observed, nor is it the only sort allowed by the model. The model is recursive and allows for a complex intermixing of stages. As we noted previously, the whole Writing process, including PLANNING, TRANSLATING,

and REVIEWING, may appear as a part of an EDITING subprocess. Because EDITING can interrupt any other process, these processes can appear within any other process. (Hayes/Flower 1980: 29, Hervorhebungen im Original)

Die im Text beschriebene Rekursivität der Modellierung wird jedoch in der Visualisierung nicht deutlich. Die explizite Warnung ist ein Indiz dafür, dass sich Hayes und Flower bei der Veröffentlichung ihres Modells bewusst waren, dass ihre Visualisierung des Schreibprozesses die Interpretation einer stufenweisen Abfolge der Prozesse nicht nur zulässt, sondern sogar nahelegt. Flower und Hayes haben versucht, gegen diese Interpretation anzuarbeiten.

Hayes und Flower haben nicht nur in ihrem Text von 1980 diesen Umstand benannt, sondern auch in weiteren Publikationen leichte Veränderungen an den Pfeilen vorgenommen, ohne jedoch das Gesamtmodell strukturell zu verändern. Die Funktion der Pfeile thematisieren sie in einer Fußnote ihrer Publikation von 1981:

Although diagrams of the sort in Figure 1 [the writing model, D.K.] help distinguish the various processes we wish our model to describe, these schematic representations of processes and elements are often misleading. The arrows indicate that information flows from one box or process to another; that is, knowledge about the Writing assignment or knowledge from memory can be transferred or used in the planning process, and information from planning can flow back the other way. What the arrows do not mean is that such information flows in a predictable left to right circuit, from one box to another as if the diagram were a one-way flow chart. This distinction is crucial because such a flow chart implies the very kind of stage model against which we wish to argue. One of the central premises of the cognitive process theory presented here is that writers are constantly, instant by instant, orchestrating a battery of cognitive processes as they integrate planning, remembering, Writing, and rereading. The multiple arrows, which are conventions in diagramming this sort of model, are unfortunately only weak indications of the complex and active organization of thinking processes which our work attempts to model. (Flower/Hayes 1981: 386–387)

Und obwohl sich Hayes und Flower auch in dieser Publikation explizit gegen ein Stufenmodell aussprechen, werden solche in der Schreibdidaktik zur Visualisierung von Schreibprozessen verwendet. So basieren die Modellierungen von Wolfsberger (2016 [2007]: 19), Franck (2007: 155), Scheuermann (2011: 41) oder Girgensohn und Sennewald (2012: 102) auf dieser Modell-Form. Dies führt meines Erachtens zu einer problematischen Konzeptualisierung des Schreibprozesses. Denn Stufenmodelle visualisieren Sprünge von einem Niveau auf ein nächstes und geben eine Richtung vor, in der das jeweilige Niveau durchlaufen wird. Stufenmodelle orientie-

ren sich meist an der Lese- und Schreibrichtung und sind bei Autor*innen, die im lateinischen Schriftsystem sozialisiert sind, daher in der Regel von links nach rechts orientiert, wobei links das niedrigste und rechts das höchste Niveau angesiedelt ist. Das Bild der Stufe ist konzeptuell verbunden mit der Semantik von Hinauf- bzw. Hinabsteigen. In einer leistungsorientierten Gesellschaft wird alltagssprachlich das Hinaufsteigen eher mit positiven Konzepten verbunden als das (Hin-)Absteigen. Ein Beispiel dafür ist die Domäne Sport, in der es – gerade im organisierten Team-sport – stets um „Aufstieg“ und „Abstieg“ mit dem entsprechenden Prestigegewinn bzw. -verlust geht.

Das Stufenmodell von Girgensohn und Sennewald (2012: 102) ist von Wolfsberger (2016 [2007]: 19) inspiriert und folgt dem Muster aufsteigender Stufen:

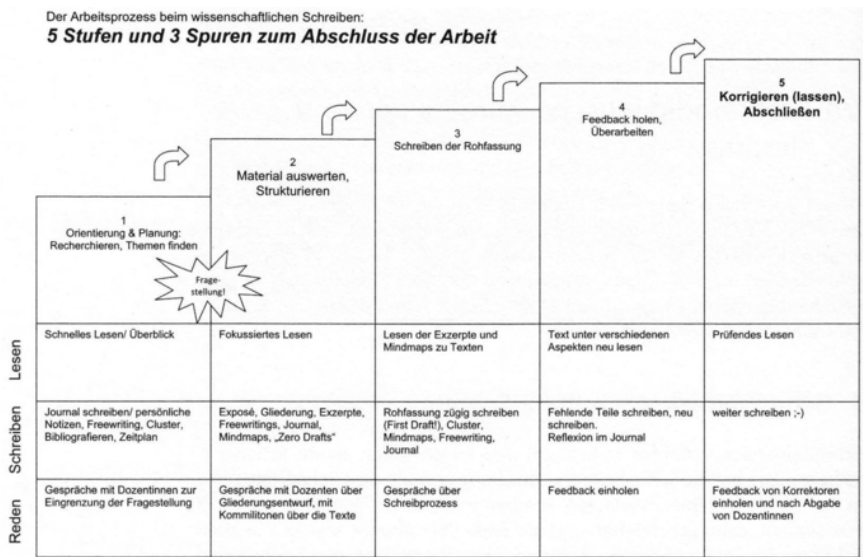


Abb. 5 Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn/Sennewald 2012: 102)

Die Sprünge von einer Stufe auf die nächste werden durch Pfeile angedeutet. Im Vergleich zu der Modellierung von Hayes und Flower (1980) tragen Girgensohn und Sennewald (2012: 102) dem Umstand Rechnung, dass wissenschaftliches Schreiben nicht nur unterschiedliche Formen und Ausrichtungen des Schreibens beinhaltet, sondern auch Leseprozesse und mündliche Interaktionen, die u. a. der Entwicklung und Schärfung der eigenen Ideen und der Wirkung von bereits geschriebenen Textteilen dienen können.

Der Interpretation, dass ein Textproduktionsprozess stufenweise verläuft, möchte ich entgegensteuern. Es gilt, eine Visualisierungsform zu finden, mit der die

Parallelität mehrerer Phasen bzw. Prozesse abgebildet werden kann und die eine Handlungsorientierung aufweist.

Dieses Ansinnen hatte auch Perrin (2013). Sein Modell „The medialogic mindset of newswriting: focus on recursive situated project activities“ hat die Form eines Kreises (Perrin 2013: 151). Die Hauptelemente des Schreibprozesses nach Hayes/Flower finden sich in dem Modell wieder, wie *goal setting, planning, monitoring*. Darüber hinaus integriert Perrin Leseaktivitäten in das Modell und unterscheidet dabei zwischen *reading source text* und *reading own text*. Die Leseaktivitäten stehen in einem umgedreht proportionalen Verhältnis zu einander: Zu Beginn des Prozesses steht das Lesen von Quellen im Vordergrund – am Ende das Lesen des eigenen Textes. Das Ziel der Modellierung besteht darin, den Schreibprozess von Journalisten abzubilden. Perrin (2013: 151) kommt zu dem Schluss: „From a practical perspective, the medialogic mindset consists of journalists’ robust awareness of their cyclic core activity.“

Die Rekursivität der Schreibaktivitäten wird durch die Form des Modells deutlich. In dieser Funktion ist das Modell hilfreich. Allerdings setzt es viel Fachwissen bei der Rezeption voraus. Für den Einsatz in der Schreibberatung ist es daher nur bedingt geeignet, zumal nicht alle Elemente, die das Modell enthält, von Perrin (2013) beschrieben werden. Auch in der Vorfassung des Modells fehlen solche Beschreibungen (vgl. Perrin/Wildi 2008). Zudem erschwert die holistische Darstellung die Entzerrung der Komplexität des Textproduktionsprozesses. Diese wiederum ist aber im Rahmen von Schreibberatungen erwünscht, da sie zur kognitiven Entlastung beiträgt.

Für den Einsatz im Rahmen einer Schreibberatung ist das Modell von Perrin daher nur bedingt geeignet, da es die Komplexität des Schreibens nicht entzerrt. Damit ein Modell in eine Schreibberatung eingesetzt werden kann, sollte es eine Form aufweisen, die dem komplexen Gegenstand angemessen, für fachfremde Personen verständlich und handlungsorientiert ist (vgl. Kapitel 10.3.1). Die Funktion eines Modells rückt somit in den Fokus.

4.1.3 Handlungsorientierte Schreibprozessmodelle

Handlungsorientiert ist das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozessmodell von Dengscherz (2019, 2020a). Dengscherz untersucht Schreibprozesse von 17 Schreibenden, die professionell in mehreren Sprachen schreiben. Dabei geht es ihr nicht um die Feststellung von Sprachkompetenzniveaus, sondern um die Herausforderungen, die die Bewältigung einer Schreibaufgabe für die Schreibenden mit sich bringt. So kann dieselbe Schreibaufgabe für eine Person A inhaltlich herausfordernd, aber sprachlich einfach zu bewältigen sein. Für eine Person B ist es eventuell andersherum. Und für eine Person C sind eventuell sowohl der Inhalt als auch die sprachliche Realisie-

rung große Herausforderungen. Jede Konstellation erfordert spezifische Strategien, um zu einem Text zu gelangen, der den Anforderungen der Adressat*innen genügt.

Im Mittelpunkt der Modellierung von Dengerschz stehen die individuellen Herausforderungen, denen sich Schreibende in der Erfüllung der Anforderungen in einer Schreibsituation zu stellen haben, die die Schreibaufgabe mit sich bringt. Das Anliegen von Dengerschz ist es, die Faktoren darzustellen, die bestimmte Teilaktivitäten beim Schreiben auslösen. Denn diese Faktoren sind, wie ihre Analysen von mehrsprachigen Schreibprozessen eindrucksvoll zeigen (vgl. Dengerschz 2019), ausschlaggebend dafür, wie Schreibende ein Schreibprojekt bewältigen können. Hierfür differenziert sie zwischen „heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen (HRAH)“. Die Unterscheidung zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension geht auf die Auseinandersetzung von Dengerschz u. a. mit den Modellierungen von Bereiter (1980), Bereiter und Scardamalia (1987) und Kellogg (2008) zurück (vgl. Dengerschz 2019: 93–96 und 159–160).

Bereiter (1980) modelliert die Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Form von fünf Stufen, die auf drei Ebenen angesiedelt sind. Die erste Stufe ist auf den Prozess ausgerichtet und eine Form des assoziativen Schreibens (*associative writing*). Die zweite fokussiert das Produkt und stellt die Regeln und die formale Korrektheit eines Textes in den Vordergrund (*performative writing*). Auf einer dritten Stufe ist es Kindern möglich, potenzielle Leser*innen mit in ihr Schreiben einzubeziehen (*communicative writing*). Eine kritische Prüfung des eigenen Textes stellt die vierte Stufe des Schreibens dar und ist wiederum auf das Produkt fokussiert (*unified Writing*). Die fünfte Stufe bedarf einer gewissen kognitiven Reife, so dass sie in der Regel erst von Jugendlichen erreicht wird. Auf dieser Stufe ist es möglich, Schreiben als Werkzeug für das Generieren von Erkenntnissen einzusetzen (*epistemic writing*).

In der Weiterentwicklung des Ansatzes zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten zeigen Bereiter und Scardamalia (1987), wie Kinder und Jugendliche von der reinen Überführung von Gedanken in einen Text (*knowledge telling*) hin zu einer bewussten Transformation von Ideen in Text (*knowledge transforming*) kommen. Hierbei nutzen sie die Unterscheidung zwischen inhaltlichem und sprachlichem Problemraum (*content problem space* und *rhetorical problem space*). Diese Differenzierung ermöglicht die Trennung von gedanklichen bzw. erkenntnisbezogenen Prozessen und solchen, in denen Erkenntnisse in Worte gefasst werden. Hier zeigt sich die Verortung des Ansatzes im Problemlöseparadigma der Kognitionspsychologie. Modelle – wie auch das von Hayes und Flower (1980) – zielen darauf ab, Schreiben als ein zu lösendes Problem zu modellieren. Im Umgang mit komplexen Problemen ist eine Strategie, die Komplexität durch Aufteilung zu reduzieren, um eine Überlastung des kognitiven Systems zu vermeiden (vgl. für einen Überblick über die Entwicklung zur Forschung zum komplexen Problemlösen Funke 2006). Die

Trennung zwischen inhaltlichem und rhetorischem Problemraum ist eine solche Strategie. Allerdings genügt diese allein nicht, um komplexere Anforderungen zu modellieren, wie wissenschaftliche Textproduktionen sie mit sich bringen.

Um komplexere Schreibprozesse modellieren zu können, fügt Kellogg (2008) dem Ansatz von Bereiter und Scardamalia daher noch eine weitere Differenzierung hinzu: das *knowledge crafting*. Er benennt *knowledge telling*, *transforming* und *crafting* als *macro-stages* in der Entwicklung des Schreibens (Kellogg 2008: 4). Erst im *knowledge crafting* ist es Schreibenden möglich, die Verbindung zwischen sich selbst als Schreibenden, dem Text und den Lesenden in einer Form zu reflektieren, dass eine Antizipation der Lesererwartungen und die entsprechende Anpassung und Darstellung des eigenen Wissens an diese Erwartungen möglich ist. Kellogg geht davon aus, dass diese Fähigkeit sich erst ab einer 20-jährigen Praxis des Schreibens überhaupt entwickelt. Es handelt sich hierbei also um eine Fähigkeit, die erst im Erwachsenenalter und mit entsprechender Übung zu erreichen ist (Kellogg 2008: 4 und 11). Besonders dieser letzte Aspekt ist für die Betrachtung studentischen Schreibens hervorzuheben. Eine 20-jährige Schreiberfahrung können Studienanfänger*innen, die direkt im Anschluss an die Schule ein Studium aufnehmen, schon aufgrund ihres Alters nicht aufweisen.

Dengscherz (2019: 96) verbindet die Überlegungen von Kellogg (2008) mit dem handlungstheoretischen Ansatz der kommunikativen Praxis, in der Texte ihre Funktion innerhalb komplexer sozialer Gefüge entwickeln. Die Auffassung des Schreibens als soziale Handlung ist Gegenstand einer eigenen Forschungsrichtung innerhalb der Schreibwissenschaft (vgl. für einen Überblick Donahue/Lillis 2014; Girgensohn et al. 2021: 31–34).

Das Ziel der Modellentwicklung von Dengscherz (2020b: 403) ist, „individuelle und situative Variation in Schreibprozessen in Abhängigkeit von Anforderungen und (eventuellen) Herausforderungen und weiteren Einflussfaktoren“ abzubilden. Hierfür gliedert sie ihr PROSIMS-Schreibprozess-Modell in drei Teile, um verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand einnehmen zu können.

Das Situationen-Abfolge-Modell (SAM) ist der erste Teil des Modells und zeigt den Schreibprozess als eine „Abfolge von Schreibsituationen mit jeweils spezifischen HRAH“ (Dengscherz 2019: 160). Ziel dieser Visualisierung ist es zu verdeutlichen, dass Schreibende „aus einer Schreibsituation in die nächste – und idealerweise einen Schritt weiter auf dem Weg zum Zieltext – gelangen“ (Dengscherz 2019: 160).

Während in der Schreibforschung der Zusammenhang von Form und Inhalt diskutiert wird (vgl. Beaugrande 1992: 237), fokussiert das HRAH-Konzept (HRAH = Heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen) den Erkenntnisprozess und dessen Darstellung. Zur Darstellung zählt sie u. a. auch die Informationsauswahl, die für Lesende angemessen aufbereitet werden muss. Dengscherz (2019: 164) betont, dass Schreibende die heuristischen bzw. rhetorischen

Anforderungen „getrennt oder integriert bearbeiten“ können. Hieraus leitet sie folgende Konsequenz ab:

Wenn in der heuristischen Dimension Inhalte im Medium der Sprache ausgearbeitet, verfeinert, weiterentwickelt werden, wenn Zusammenhänge geklärt werden, indem sie aufgeschrieben werden, dann muss dies nicht zwingend unter Berücksichtigung der rhetorischen Anforderungen geschehen. (Dengscherz 2019: 164)

Die „rhetorischen Anforderungen“ verbindet Dengscherz (2019: 165) mit der „kommunikativen Öffentlichkeit“ bzw. den „Adressat*innen“. Die Adressat*innen legen die rhetorischen Anforderungen fest. Schreibende müssen sich daher der Aufgabe stellen, heuristische und rhetorische Anforderungen zu bewältigen.

Das Situationen-Abfolge-Modell (SAM) zeigt den Schreibprozess als eine „Kette von Schreibsituationen“ (Dengscherz 2020b: 407), wobei das Ende einer Schreibsituation die Bedingungen, unter denen die nächste Situation beginnt, festlegt (vgl. Abbildung 6). Den Schreibprozess selbst versteht Dengscherz (2020b: 407) als „dynamisches System“, bei dem Abläufe „nicht vorhersagbar, aber auch nicht zufällig“ sind.

Die einzelnen Situationen beschreibt der zweite Teil des Modells, das „Situationen-Zoom-Modell (SZM)“ (vgl. Abbildung 7). Hier wird in eine Schreibsituation „hineingezoomt“ und die bestimmenden Einflussfaktoren werden identifiziert (Dengscherz 2019: 167). Diese Einflussfaktoren stellt sie als Pfeile dar, die auf die Schreibsituation HRAH wirken. Im Gegensatz zu anderen Modellierungen von Einflussfaktoren (vgl. bspw. Jakobs 1995, 1999b) sind die Pfeile in diesem Modell beschriftet und werden erläutert.

Das „Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM)“ schließlich visualisiert den Zusammenhang zwischen der Spezifik der einzelnen Schreibsituationen und den individuellen Gewohnheiten, Strategien und Routinen (Dengscherz 2019: 172). Hier zeigt sich besonders die Kompetenzorientierung ihres Ansatzes. Denn das SWM setzt die institutionellen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Anforderungen und Anforderungsniveaus mit den individuellen Herangehensweisen in Beziehung. Auch in diesem Modell werden Pfeile und Kanten beschriftet und erläutert. Die Wechselwirkungen zwischen der spezifischen Schreibsituation und dem Aktualverhalten werden durch Doppelpfeile dargestellt (vgl. Abbildung 8).

Dengscherz erreicht mit ihrer Modellierung eine differenzierte, ressourcenorientierte Betrachtung mehrsprachiger Schreibprozesse. Im Gegensatz zu der eher defizitorientierten Terminologie mancher schreibdidaktischen Literatur setzt Dengscherz konsequent auf eine positive Terminologie. Die Unterscheidung von Herausforderungen beim Schreiben auf der einen und den Anforderungen, die eine

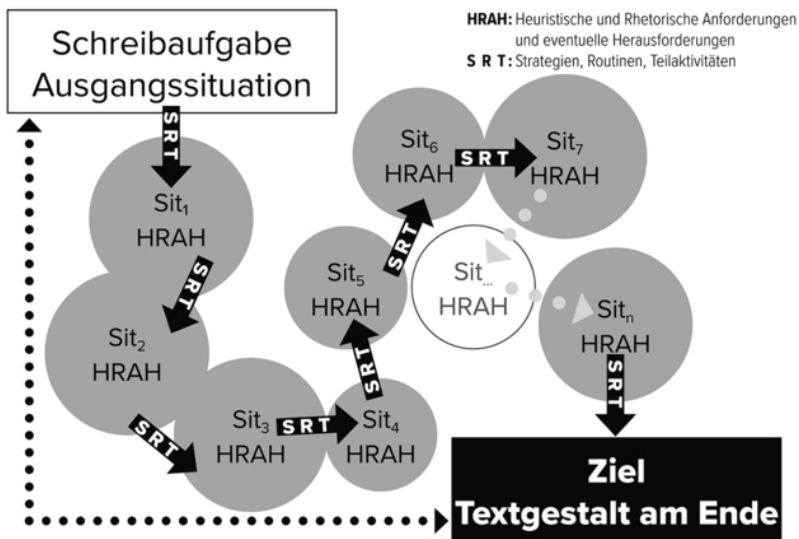


Abb. 6 PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 1 – Situationen-Abfolge-Modell (SAM) (Dengscherz 2019: 161)

Schreibaufgabe mit sich bringt, auf der anderen Seite verwende ich im Folgenden für die Beschreibung und Konzeption einer sprachensensiblen Schreibberatung.

In den Kanon neuerer Modellierungen von Textproduktionsprozessen gehört auch das „Basismodell der Textproduktion“ von Bachmann und Becker-Mrotzek (2016), das in dem „Drei-Kreise-Modell der Textproduktion“ spezifiziert wird. Für die Modellentwicklung setzen sie sich kritisch mit den Modellen von Hayes und Flower (1980) und Hayes (2012) und der Verbindung von Kognitionspsychologie und Kompetenzorientierung auseinander. Die Modellierung fokussiert Textmusterwissen als spezifische Form sprachlichen Wissens und beschreibt die Funktionen, die das Textmusterwissen in der Textproduktion in verschiedenen Situationen einnimmt.

Das Basismodell ist als dreiseitiges Schalenmodell angelegt. Ziel der Modellierung ist es, Komponenten und Prozessen der Textproduktion „ihren Ort zuzuweisen“, um dadurch zukünftigen Forschungsvorhaben eine Orientierung zu bieten. Textproduktion wird als ein „adaptiver und ressourcengeleiteter Prozess“ konzeptualisiert (Bachmann/Becker-Mrotzek 2016: 41). Das Arbeitsgedächtnis umschließt den Kern „Text, Textentwurf und intendierter Text“, auf den über die Handlungen „Lesen“ und „Schreiben“ zugegriffen wird. Das Arbeitsgedächtnis ist von einem

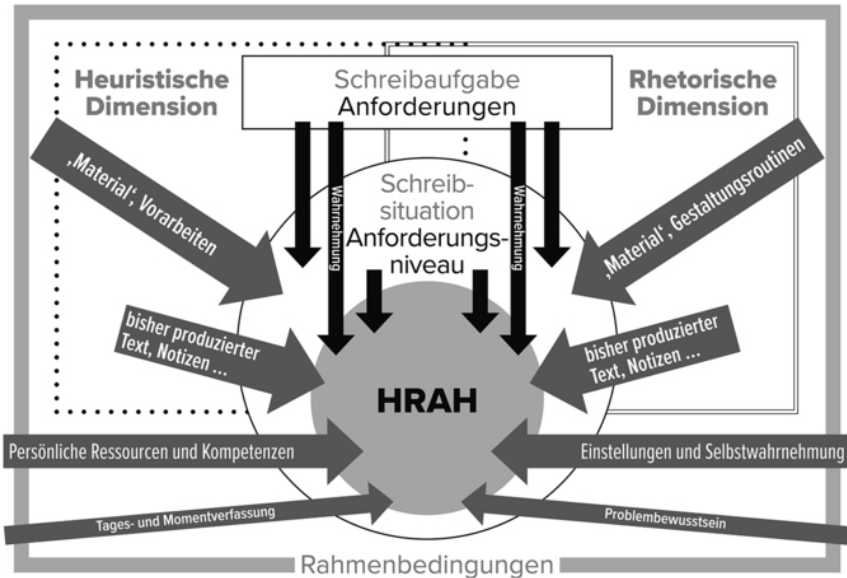


Abb. 7 PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 2 – Situationen-Zoom-Modell (SZM) (Dengscherz 2019: 167)

weiteren Dreieck umschlossen, dessen Kanten mit „Langzeitgedächtnis“, „Monitor“ und „Bedingungen“ bezeichnet sind. Das Langzeitgedächtnis enthält die Komponenten „Weltwissen, sprachliches Wissen, Strategiewissen“, der Monitor „soziale Kognition, Aufmerksamkeit, Evaluation“ und die Bedingungen „Ko-Aktanten, konkreter Schreib Anlass, Motivation“. Dieser äußere Rahmen deckt – laut Bachmann und Becker-Mrotzek (2016: 44, Hervorhebungen im Original) – in seiner

Gesamtheit alles ab, was einem schreibenden Individuum für die Bearbeitung einer Schreibaufgabe zur Verfügung steht oder vorgegeben wird, um seine *materiellen* (Wissen), *kognitiven* (soziale Kognition, Aufmerksamkeit, Evaluation) und *motivationalen* (Motivation) Ressourcen auf eine konkrete Schreibaufgabe und den zu verfassenden Text hin zu aktivieren, zu adaptieren, zu modifizieren und bei Bedarf zu erweitern.

Aus dem Zitat und der textuellen Beschreibung des Basismodells wird der Anwendungsbezug des Modells deutlich: Die Autoren beschäftigen sich mit schulischen Textproduktionsprozessen. Hier spielt das Einüben bestimmter Textmuster und sprachlicher Handlungsformen eine tragende Rolle. Schulische Textmuster, wie Erörterungen oder Bildbeschreibungen, sind textlinguistisch erforscht und die

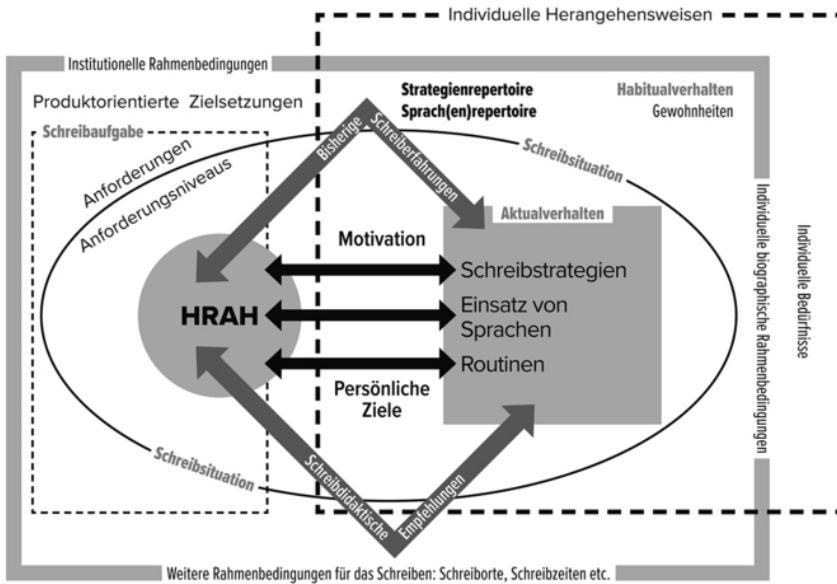


Abb. 8 PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 3 – Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM)
(Dengscherz 2019: 172)

Merkmale dieser Textmuster werden in schulischem Unterricht vermittelt. Textmusterwissen wird aufgebaut.

Für das wissenschaftliche Schreiben existieren solche Beschreibungen bisher nur in Ansätzen, so dass bereits die Grundannahme der Modellbildung bei einer Übertragung von der Institution „Schule“ auf die Institution „Hochschule“ hinterfragt werden muss.

In der Konkretisierung des Basismodells entwickeln die Autoren ein Drei-Kreise-Modell. Alle drei Teilmodelle repräsentieren idealtypische Prozesse.

Der erste Kreis beschreibt den als idealtypisch angenommenen Kreislauf der Aufgabentypisierung und Textmusterwahl. Bachmann und Becker-Mrotzek (2016: 46) differenzieren dort zwischen Langzeit- und Arbeitsgedächtnis. Im Langzeitgedächtnis stehen die Repertoires „Textmuster“ und „Aufgabentyp“ in einer Wechselwirkung. Die „prototypisch repräsentierte Schreibaufgabe triggert“ die Auswahl des prototypischen Textmusters. Wie diese in ein konkretes Textmuster umgesetzt wird, ist Gegenstand des zweiten Kreises, in dem die Repräsentation der kommunikativen Situation zu einer Adaption eines Textmusters führt. Im dritten Kreis werden dann das „auf die kommunikative Situation hin adaptierte Textmusterwissen“ und das „Schreibstrategiewissen“ zusammengeführt. Unter „Textmusterwissen“ fallen dabei „Vorschläge für die Textstruktur, die tragenden Textfunktionen sowie die für das

jeweilige Textmuster konstitutiven Textprozeduren“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2016: 49).

Zusammenfassend zeigt die Auseinandersetzung mit Modellen des Schreibprozesses, über welche Bandbreite die Forschung verfügt und welche unterschiedlichen Schwerpunkte gesetzt werden. Dies führt dazu, dass Schreibprozesse sehr unterschiedlich konzeptualisiert werden. Die Art und Weise, wie Schreibende ihren eigenen Schreib- und Textproduktionsprozess wahrnehmen und reflektieren, beeinflusst das eigene Schreibhandeln (vgl. Scharlau et al. 2021; Sennewald 2020). Deshalb bildet die Auseinandersetzung mit der Forschung über Schreib- und Textproduktionsprozesse die Folie, auf der Schreibberatung aufsetzt.

Visualisierungen können in Schreibberatungen eingesetzt werden, um über das Schreiben ins Gespräch zu kommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass für Rat-suchende die eigene Handlungskompetenz im Vordergrund steht und nicht die theoretische Auseinandersetzung mit dem Schreiben. Die Visualisierung muss daher ohne fachliches Hintergrundwissen verständlich sein. Vor diesem Hintergrund habe ich das Kaskadenmodell akademischer und wissenschaftlicher Textproduktion entwickelt. Es handelt sich hierbei um die Weiterentwicklung des Modells „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“ (Knorr 2016b).

4.1.4 Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion

Das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion stellt eine Verbindung zwischen verschiedenen Phasen einer Textproduktion, den auszuführenden Handlungen und dem Zeitverlauf her (vgl. Abbildung 9).

Zeit ist für wissenschaftliche Textproduktionen ein zentraler Faktor. Abbildung 9 beschreibt die Textform Artikel (für Zeitschriften, Sammel- oder Konferenzbände) bzw. Monographie (Dissertations-, Habilitationsschriften oder Bücher). Und obwohl sich die beiden Textformen im Umfang erheblich unterscheiden (können), sind die Phasen die gleichen, die im Laufe des Textproduktionsprozesses durchlaufen werden. Akademische Textproduktionen, die von Studierenden in Einzelarbeit erstellt werden, können ebenfalls mit dem Kaskadenmodell beschrieben werden. Nur die Publikationsphase gibt es in der Regel bei studentischen Textproduktionen nicht. Alle anderen Phasen durchlaufen auch studentische Schreiber*innen. Kumulative Textproduktionsprojekte sind demgegenüber anders aufgebaut, da sie mehrere Textproduktionen umfassen. Sie werden ab Seite 83 beschrieben.

Die Phasen und Handlungen werden im Modell an einer Zeitachse orientiert. Ob Zeit ein dominanter Einflussfaktor auf das Schreibhandeln wird, ist unterschiedlich. Bei Artikeln (für Zeitschriften, Sammel- oder Konferenzbänden) und für studentische Texte gibt es meist Abgabe- bzw. Einreichungszeitpunkte oder -fristen. Für Dissertationen und Habilitationsschriften gibt es in der Regel keine fixen Abgabetermine. Stattdessen werden vielfach – besonders bei Promotionen – Zeiträume

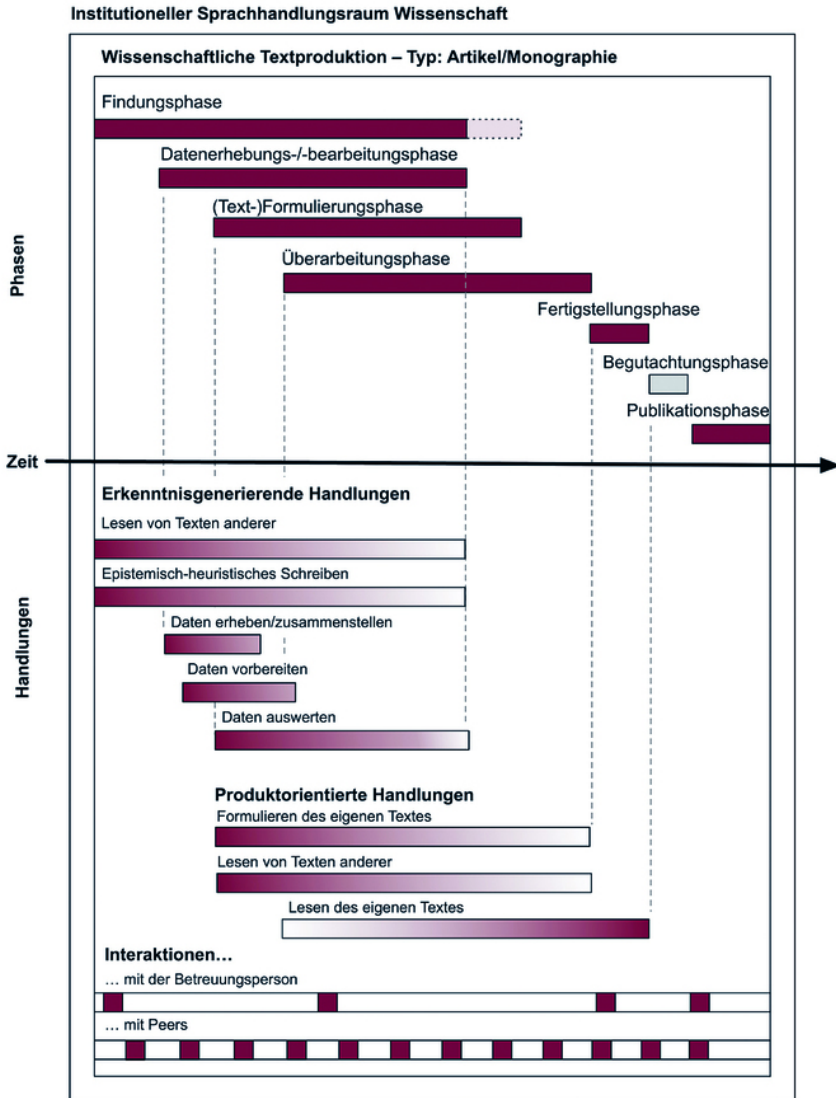


Abb. 9 Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. Typ: Artikel/Monographie (Knorr 2023)

vorgegeben, in denen die Schrift verfasst werden soll. Die Kopplung einer Textproduktion an ein Anstellungsverhältnis stellt eine eigene Herausforderung für die Schreibenden dar. Neben der für die Textproduktion zur Verfügung stehenden Zeit wird häufig auch der Umfang des Textes extern vorgegeben.

Dengscherz (2019) modelliert die verschiedenen Einflüsse, die sich hieraus für die Bewältigung der Schreibaufgabe ergeben. Zeitmanagement gehört daher zu den wesentlichen Einflussfaktoren für die Bewältigung eines akademischen oder wissenschaftlichen Schreibprojekts (vgl. Beinke et al. 2016).

Damit die Gleichzeitigkeit verschiedener Prozesse abbildbar ist und diese dennoch entzerrt dargestellt werden können, wird die Form eines „Wasserfallmodells“ verwendet, wie sie u. a. im Projektmanagement des Software-Engineerings verwendet wird (vgl. Scacchi 2001). Der Zeitstrahl teilt das Kaskadenmodell in eine obere Hälfte, die die Phasen einer Textproduktion darstellt, und eine untere Hälfte, in der die verschiedenen Handlungen aufgeführt sind, die über die Zeit ausgeführt werden können. Die Trennung der beiden Hälften ist an der Schreibberatungspraxis orientiert: Auf diese Weise können Beratende zunächst erklären, aus welchen Phasen ein Textproduktionsprozess besteht, hierfür ein Verständnis bei den Ratsuchenden aufbauen und im Anschluss daran die Handlungen erläutern und damit in die konkrete Beratung einsteigen.

Nicht visualisiert werden rekursive Schleifen, die sich durch das Zusammenspiel der verschiedenen Phasen ergeben. Diese würden sichtbar werden, wenn eine Textproduktion diachron beschrieben würde. Zu verschiedenen Zeitpunkten müsste festgehalten werden, in welcher bzw. welchen Phasen sich der oder die Schreibende befindet und welche Handlungen gerade ausgeführt werden. Diese könnten dann mit den Textprodukten, die zu diesen Zeitpunkten vorliegen, in Verbindung gebracht werden. In der Gesamtschau ergäbe sich dann ein individuelles Kaskadenmodell. Auf diese Weise könnte das Modell evaluiert werden. Eine solche Evaluation hat bislang jedoch noch nicht stattgefunden.

Die Kaskade selbst ist in den institutionellen Sprachhandlungsraum Wissenschaft eingebettet. Das Modell folgt hier dem Ansatz von Jakobs (1995). Jakobs (1995: 102) stellt die „Faktoren der Schreibsituation im weiten und engen Verständnis“ als Schalenmodell dar. Die innerste Schale ist mit „Kognition“ bezeichnet, die vollständig von der Schale „Autor“ umgeben ist. Es folgt die Schreibsituation, die wiederum in den Handlungsraum „Wissenschaft“ eingebettet ist, der vom „Kulturraum“ umgeben ist.

Jakobs (1995: 102) definiert den „Handlungsraum Wissenschaft“ als „sozial-fachlich und zeitlich geprägt“. Die sozial-fachliche Prägung ergibt sich durch die „fachlich-institutionellen Eigenschaften“ der Wissenschaft, die zeitliche durch den Umstand, dass sich die Wissenschaft weiterentwickelt. Beide Prägungen manifestieren sich auf textueller Ebene. Jakobs bettet den Handlungsraum Wissenschaft noch in einen „Kulturraum“ ein, der ebenfalls sozial-sprachlich und zeitlich geprägt ist. Sie begründet die Einbettung wie folgt:

Kulturell geprägte Diskursmuster [...] können fachspezifische Muster überlagern bzw. modifizieren. Sie legen u. a. fest, in welchen Toleranzbereichen sich der Darstellungsmodus von Bezugnahmen bewegen kann, z. B. in welchem Ausmaß Selbstdarstellung möglich ist, wie direkt Kritik geäußert werden kann etc. (Jakobs 1995: 104)

Die Einbettung in einen Kulturraum, wie in Jakobs vorsieht, ist im Kaskadenmodell nicht vorgesehen. In der Beratung von Personen, die zwischen Kulturräumen wechseln, ist es jedoch notwendig, die Einflüsse mit zu bedenken, die auf eine sprachliche, fachliche und zeitliche Prägung in einem spezifischen Kulturraum zurückgeführt werden können. Ein Beispiel hierzu wird in Kapitel 11.3 gegeben.

Phasen der Textproduktion

Die Phasen der Textproduktion werden als Balken visualisiert, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen, aber dann parallel verlaufen. Dies führt dazu, dass zu einem Zeitpunkt t eine Person sich gleichzeitig in der Findungs-, Datenerhebungs-/bearbeitungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase befinden kann. Wenn Schreibende dem inneren Imperativ der geordneten Abfolge von Schreibphasen folgen, zeigen sie häufig ein Gefühl der Orientierungslosigkeit und fühlen sich überfordert. Im schlimmsten Fall kommt der Arbeitsprozess zum Erliegen. Die Anordnung der Phasen als Kaskade visualisiert die Überlappung der Phasen.

Die Anfangs- und Endpunkte der Phasen sind unter den nachfolgend beschriebenen Annahmen gesetzt. Da es sich bei dem Kaskadenmodell um ein generisches Modell handelt, kann es an individuelle Bedürfnisse angepasst werden.⁴

Die Anfangspunkte der Phasen basieren auf folgenden Überlegungen:

- *Findungsphase*: Mit der Entscheidung, einen Text verfassen zu wollen, beginnt die Findungsphase. Studierende, die sich für ein Seminar einschreiben, an dessen Ende eine Hausarbeit steht, können im Prinzip von der ersten Seminar-sitzung an überlegen, worüber sie schreiben möchten. Der Entschluss, promovieren zu wollen, kann zeitlich sehr weit vor dem Beginn der ersten Textformulierungen liegen, aber die Vorarbeiten gehören in meinem Verständnis zur Textproduktion dazu. In der Findungsphase wird das Thema abgesteckt, die Fragestellung formuliert und sich das notwendige Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe angeeignet.
- *Datenerhebungs-/bearbeitungsphase*: Daten bilden für sehr viele wissenschaftliche Arbeiten die Grundlage. Wenn diese selbst erhoben bzw. zusammengestellt werden, müssen aufgrund der in der Regel engen zeitlichen Vorgaben frühzeitig Entscheidungen über das Design der Datenerhebung bzw. Zusammenstellung getroffen werden. Handelt es sich um ein Projekt, das auf bereits erhobene

⁴ Die Beschreibung orientiert sich strukturell an der Darstellung in Knorr (2016b: 258–259).

Daten zurückgreift, hat dies meist Auswirkungen auf die Entwicklung der Fragestellung.

- *(Text-)Formulierungsphase:* Mit dem ersten Wort, das für den Zieltext geschrieben wird, beginnt die (Text-)Formulierungsphase.
- *Überarbeitungsphase:* Sobald ein Wort formuliert worden ist, kann dieses bearbeitet und überarbeitet werden.
- *Fertigstellungsphase:* Ist die Formulierungs- und Überarbeitungsphase abgeschlossen, der Text selbst inhaltlich also „fertig“, muss der Text für die Einreichung vorbereitet und einer letzten Prüfung unterzogen werden. Verzeichnisse und Indices müssen erstellt bzw. aktualisiert werden und es sollte noch einmal geprüft werden, ob alle geforderten Formalia eingehalten sind. Muss der Text in Papierform abgegeben werden, gehört auch das Drucken und ggf. Binden zur Fertigstellung.
- *Begutachtungsphase:* Ist der Text eingereicht, beginnt für die Textproduzent*innen die Phase des Wartens auf die Gutachten. Für Texte, die als Seminarleistungen oder Abschlussarbeiten produziert werden, ist mit dem Eintragen der Note, der Einsicht oder einem Gespräch über den Text das Textproduktionsprojekt abgeschlossen.
- *Publikationsphase:* Die Tendenz, sehr gute Qualifikationsarbeiten zu publizieren, nimmt zu. Bei Dissertations- oder Habilitationsschriften ist in Deutschland die Veröffentlichung des Textes Bestandteil der Prüfungsleistung.⁵ Und für Texte, die zum Zwecke der Veröffentlichung geschrieben werden, also bspw. Artikel für Zeitschriften oder Sammelbände, ist die Publikationsphase das vorrangige Ziel der Textproduktion. Wie aufwändig die Publikationsphase ist, richtet sich nach den Ergebnissen der Gutachten.

Die Endpunkte und damit die Dauer der Phasen sind unter folgenden Annahmen gesetzt worden und können ebenfalls im konkreten Anwendungsfall modifiziert werden:

- *Findungsphase:* Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Umstand, dass die Findungsphase ein Prozess ist, der länger dauert bzw. dauern kann als bis zum Beginn der Formulierungsphase. Es kann sogar sein, dass die Findungsphase bis zum Ende der (Text-)Formulierungsphase dauert. Wie lang die Findungsphase sich ausdehnt und als wie herausfordernd sie empfunden wird, hängt u. a. davon ab, wie entscheidungsfreudig der*die Schreibende ist.

⁵ In anderen Ländern kann dies anders sein. So ist eine Publikation der Dissertationsschrift in Österreich nicht unbedingt erforderlich. (Vgl. als Beispiel die Universität Wien: <https://doktorat.univie.ac.at/doktoratsablauf/>, 08.08.2024)

- *Datenerhebungs-/auswertungsphase*: Diese muss vor der (Text-)Formulierungsphase enden, damit beim Formulieren auf die Auswertungsergebnisse zugegriffen werden kann.
- *Formulierungsphase*: Sie endet nach der Datenerhebungs-/auswertungsphase und der Findungsphase.
- *Überarbeitungsphase*: Damit alle formulierten Textteile überarbeitet werden können, ist es notwendig, dass diese Phase nach der Formulierungsphase endet.
- *Fertigstellungs-, Begutachtungs- und Publikationsphase*: Die Endpunkte der Phasen sind willkürlich gesetzt. Die Dauer der Phasen kann stark variieren.

In jeder Phase werden verschiedene Handlungen ausgeführt. In vielen Schreibprozess- und Textproduktionsmodellen wird ausschließlich auf die Schreibenden selbst fokussiert, Möglichkeiten zu Interaktionen werden nicht einbezogen (vgl. bspw. Dengersch 2019; Flower/Hayes 1980; Hayes 2012; Perrin 2013).

Leseprozesse wurden dagegen von Beginn der Schreibforschung an mit thematisiert. Zunächst wurden Leseprozesse auf den geschriebenen Text selbst bezogen (vgl. Flower/Hayes 1980; Molitor 1984, 1987; Molitor-Lübbert 1996a). Im Zuge der Ausweitung der Schreibforschung auf das Schreiben in der Wissenschaft wurden zusätzlich Leseprozesse anderer Texte einbezogen und modelliert, die die Grundlage für die Textproduktion bildeten (vgl. Flower 1988; Flower et al. 1990; Jakobs 1995, 1997a).

In der Schreibzentrumsforschung ist das Sprechen über das Schreiben zentral: „The essence of the writing center method, then, is this talking“ (North 1984: 443). Doch erst Girgensohn und Sennewald (2012) nehmen das Reden als Handlung in ihr Schreibprozessmodell auf und weisen der Handlung des Redens unterschiedliche Funktionen zu (vgl. Abbildung 5). So kann zum Zwecke der Orientierung und Planung geredet werden, „um das Thema zu klären und einzugrenzen“ (Girgensohn und Sennewald 2012: 102).

Allerdings ist der Begriff „Reden“ alltagssprachlich orientiert und schränkt den Kommunikationskanal zu sehr auf das Mündliche ein. Die Innovation, die Girgensohn und Sennewald einbringen, ist, dass sie Textproduktion als kollaborativen Prozess modellieren: Schreibende sind mit sich und ihren Gedanken nicht immer alleine. Es gibt Möglichkeiten, sich mit Anderen (Personen, ChatBots) zu unterschiedlichen Zeitpunkten und zu verschiedenen Zwecken auszutauschen. Diese Idee übernehme ich in das Kaskadenmodell. Um jedoch die Beschränkung auf den mündlichen Kommunikationskanal zu überwinden und keinerlei Festlegungen vorzunehmen, verwende ich den Begriff „Interaktionen“.

Die drei Handlungsformen können zu zwei Zwecken eingesetzt werden: Sie treten entweder als erkenntnisgenerierende oder produktorientierte Handlung

auf.⁶ Die Intensität, in der eine Handlung über den Zeitverlauf ausgeführt wird, ist durch den Grad der Einfärbung verdeutlicht: Je dunkler die Einfärbung, desto intensiver ist oder häufiger tritt die Handlung auf.

Erkenntnisgenerierende Handlungen

Erkenntnisgenerierende Handlungen dominieren den Beginn und damit die Findungsphase einer Textproduktion.

Lesen von Texten anderer: Wissen über den Gegenstandsbereich wird benötigt, um das Thema einzugrenzen und eine Fragestellung entwickeln zu können. Hierfür wird auf Fachtexte zurückgegriffen, die andere Personen geschrieben haben. Jakobs (1997a: 83–84) benennt primäre und sekundäre Zwecke solcher Rückgriffe. Als primär definiert sie Zwecke, „um sich Wissen anzueignen“ oder „um Überblick über ein Fachgebiet zu erhalten“. Die Sekundärzwecke liegen darin, das „Thema (inhaltlich oder methodisch) bearbeiten“ bzw. „Aussagen/Positionen einordnen zu können“. Denn nur auf diese Weise wird es möglich, sich selbst und seine Fragestellung im Fachdiskurs zu verorten. Mehrsprachige Personen können hier auf ihre sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, indem sie entsprechende Fachliteratur einbeziehen.

Die Intensität des erkenntnisgenerierenden Lesens sollte im Verlauf des Textproduktionsprozesses abnehmen. Im Modell kommen diese Handlungen sogar vollständig zum Erliegen. Dennoch ist in Schreibberatungen zu beobachten, dass es Personen gibt, die „nicht aufhören“ können (Ruhmann 1995: 87). Solche Personen entdecken immer wieder Neues und möchten dies auch in ihrem Text unterbringen. Da jedoch eine absolute Vollständigkeit im Handlungsraum Wissenschaft nicht erreicht werden kann, ergibt sich hieraus eine Herausforderung für die erfolgreiche Bewältigung des Schreibprojekts.

Epistemisch-heuristisches Schreiben: Bereiter (1980) hat das epistemische Schreiben als Form des reflexiven Denkens in die schreibwissenschaftliche Forschung eingebracht. Schreiben wird zu einer „Problemlöse-Strategie“ (Molitor-Lübbert 1996a: 1022) und dient Schreibenden dazu, ihre Wissensbasis zu konstruieren und zu strukturieren (vgl. Beaufort/Iñesta 2014: 149; Bereiter/Scardamalia 1987; Jacobs/Perrin 2014: 178–179).

Molitor (1984: 10) verbindet die epistemische Funktion mit einer heuristischen, um die strukturschaffende Funktion des Schreibens zu betonen. Dieser Verwendungsweise schließe ich mich an. Ergebnisse epistemisch-heuristischer Schreibprozesse richten sich stets an die textproduzierende Person. Dengscherz (2021: 185)

6 Die Unterscheidung ist inhaltlich ähnlich zu der, die Dengscherz (2019) vornimmt. Wir unterscheiden uns jedoch in der Begrifflichkeit. Die von mir gewählten Bezeichnungen „erkenntnisgenerierend“ und „produktorientiert“ sind daran orientiert, dass sie ohne theoretische Erläuterungen im Gespräch mit Ratsuchenden verwendet werden können.

betont, dass Ergebnisse epistemisch-heuristischer Schreibprozesse (*draft versions*) nicht für andere zugänglich oder verständlich sein müssen. Dadurch werden Räume für Translanguaging im Sinne von Garcíá und Wei (2014)⁷ und andere Formen multilingualen und translingualen Schreibens eröffnet.

In der Schreibdidaktik wird epistemisch-heuristisches Schreiben als Strategie eingesetzt und durch vielfältige Techniken unterstützt (vgl. u. a. Elbow 1998 [1981]). Hierzu gehören Techniken wie *freewriting*, *Cluster*, *MindMap*, Erstellung semantischer Netze, Visualisierungstechniken etc. Diese können auch mehrsprachig ausgeführt werden (vgl. Lange 2012). Hinzu kommen das Gedächtnis entlastende Schreibprozesse, die in Leseprozesse integriert werden (Knorr 1998).

Im Laufe der Textproduktion müssen Handlungen des epistemisch-heuristischen Schreibens zugunsten produktorientierter Handlungen aufgegeben werden, um den Fortgang des Schreibprojekts zu gewährleisten.

Während der Findungsphase wird in akademischen und wissenschaftlichen Textproduktionen mit Daten gearbeitet. Der Begriff Daten wird hier weit gefasst. Denn alles, was Gegenstand einer Analyse oder Interpretation ist, ist ein Datum. Mess-, Sprach-, Bild-, Video- und Audiodaten sind ebenso wie Texte, die Gegenstand einer Analyse sind, Daten. In der Literaturwissenschaft wird dies durch die Unterscheidung von Primär- und Sekundärliteratur kenntlich gemacht. Die Primärliteratur sind die Daten, die Sekundärliteratur die Forschung zu den Primärtexten.

Daten müssen erhoben oder zusammengestellt werden. Die Arbeit, aber auch der mit dem Umgang mit Daten verbundene Erkenntnisprozess wird von Studierenden teilweise unterschätzt. Knapp 10% (n=83, N=881) der Ratsuchenden der Leuphana wenden sich mit explizit methodischen Fragen an das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität, obwohl es hierfür ein spezielles Beratungsangebot gibt.⁸ Drei Viertel von ihnen arbeiten an ihrer Bachelor-Arbeit (n=62, N=83). Als typisch kann folgende Notiz aus einem Beratungsprotokoll angesehen werden, in der das Anliegen der Ratsuchenden wie folgt paraphrasiert wird:

(1) – Unsicherheiten im methodischen Vorgehen der Kodierung und der Art, wie sie sich den Daten nähern soll: Interaktion von Kodierung, Textschreiben (Beschreiben des

7 Garcíá und Wei (2014: 2) verstehen Translanguaging wie folgt: „translanguaging is an approach to use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages“.

8 Die Angabe beruht auf der Auswertung der Beratungsprotokolle der Jahre 2017–2023 (Stand: 03.01.2024). In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg lag der Anteil bei knapp 6% (n=56; N=958).

inhaltlichen Vorgehens), Weiterentwicklung der Forschungsfrage. (Protokoll Nummer 200)

Schreibberatung kann keine Beratung zu methodischen Fragen sein, aber das Zusammenspiel zwischen Methode und Textproduktion in Bezug auf die Wissensgenerierung kann thematisiert werden.

Ebenso kann Schreibberatung thematisieren, dass eine Auseinandersetzung mit den Daten notwendig ist. Dies erscheint auf den ersten Blick trivial, doch es kommt immer wieder vor, dass Studierende diesen Schritt nicht gehen. Die Gründe hierfür sind vielfältig: So glauben einige, dass sie erst die Theorie vollständig erfasst und bearbeitet haben müssen, bevor sie sich ihren Daten widmen können. Andere möchten von der Datenerhebung direkt in die Analyse übergehen. Es werden in solchen Zusammenhängen Fragen nach technischen Vorgehensweisen gestellt. Schreibberatende können dann auf die Notwendigkeit zur Datenaufbereitung für die Analyse hinweisen.

Insgesamt kann Schreibberatung die erkenntnisgenerierende Funktion des Umgangs mit Daten erläutern und Ratsuchenden Mut machen, sich dieser Herausforderung zu stellen. Denn die Datenaufbereitung und -auswertung bietet stets auch einen Einstieg in das Schreiben. Ein erster Schritt ist nämlich die Deskription der Daten und des Vorgehens, wie die Daten erhoben und aufbereitet wurden. Wenn die Verbindung zwischen Theorie und Analyse eventuell noch nicht hergestellt werden kann, kann die Beschreibung der Daten zu einem produktiven Fortgang des Projekts führen.

Die Trennung der Handlungen „Daten erheben/zusammenstellen“, „Daten vorbereiten“ und „Daten auswerten“ visualisiert das Potenzial, das sich hinter den verschiedenen Handlungen verbirgt. Es soll Schreibberatenden und Schreibenden zur Orientierung dienen, diese Prozesse als zur Textproduktion gehörig zu begreifen.

Für alle erkenntnisgenerierenden Handlungen gilt: Anforderungen, die der Zieltext sprachlich und formal stellt, können (weitestgehend) ignoriert werden, um die vorhandene kognitive Kapazität möglichst effektiv für die Ideengenerierung und -präzisierung einsetzen zu können. Einschränkungen ergeben sich bspw. durch Aspekte, die durch die Anlage des methodischen Designs vorgegeben werden. Sprachliche Einflüsse zeigen sich bspw. bei qualitativen Forschungen wie Interviewstudien darin, dass die Sprache(n), in denen Interviews geführt werden sollen, beherrscht werden müssen. Auch sind entsprechende Sprachkenntnisse bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten hilfreich.

Produktorientierte Handlungen

Im Gegensatz zu den erkenntnisgenerierenden Handlungen orientieren sich produktorientierte Handlungen an den Anforderungen der Schreibaufgabe. Den größten Einfluss hat die dominante Sprache des zu produzierenden Textes, da diese sowohl die Einflüsse bestimmt, die sich durch den Kulturraum (vgl. Jakobs 1995: 102) ergeben, als auch festlegt, wie wohl und sicher bzw. unwohl und unsicher sich Schreibende in ihrem Sprachgebrauch fühlen. Darüber hinaus definiert die Schreibaufgabe den Umfang des zu produzierenden Textes, gibt sowohl die zu berücksichtigenden Formalia als auch die zur Verfügung stehende Zeit vor und lässt fachspezifische Einflüsse wirksam werden. Alle Faktoren wirken gemeinsam, so dass die von Flower und Hayes (1980) geprägte Metapher des Jonglierens mit Bedingungen (*juggling with constraints*) hier zum Tragen kommt.

Ohne Buchstaben, Wörter und Sätze gibt es keinen Text. Das „leere Blatt“ (Kruse 2007 [1993]) ist dementsprechend die Anfangshürde jeder Textproduktion, die es zu überwinden gilt. Das Formulieren selbst beinhaltet diverse Anforderungen, die in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN aufgeführt und ausführlich diskutiert werden (vgl. Kapitel 5).

Bei den rezeptiven Handlungen werden zwei Formen unterschieden: Lesehandlungen, die sich auf Texte anderer beziehen, und Lesehandlungen des eigenen Textes.

Produktorientierte Lesehandlungen von Texten anderer dienen der Reaktualisierung des Wissens über diesen Fachtext. So können bspw. frühere „Rezeptionsergebnisse und Bewertungen auf ihre Stimmigkeit hin“ überprüft oder „Konzepte unterschiedlicher Texte mental oder verbal in Beziehung zueinander“ gesetzt werden (Jakobs 1997a: 84–85). Typische Lesehandlungen, die Schreibhandlungen vorausgehen, sind das Heraussuchen eines Zitats aus einem Fachtext oder das Lesen eines Abschnitts, um ihn zu paraphrasieren.

In der Praxis passiert es bei diesen Lesehandlungen relativ leicht, dass aus einer produktorientierten eine erkenntnisgenerierende Lesehandlung wird. Dies geschieht immer dann, wenn das Gelesene nicht mit dem vorhandenen mentalen Modell übereinstimmt und bspw. das gesuchte Zitat nicht gefunden wird oder der Abschnitt Informationen enthält, die die Gedanken in eine andere Richtung lenken. Deshalb bergen reaktualisierende Leseprozesse das Potenzial, aus produktorientierten Schreibhandlungen auszusteigen und damit den Schreibfluss zu unterbrechen.

Lesehandlungen des eigenen Textes dienen einerseits dem permanenten Abgleich zwischen dem produzierten und dem vorgestellten bzw. intendierten Text (vgl. Molitor 1984). Andererseits sind sie notwendig, um den Text be- und überarbeiten zu können.

Im Kaskadenmodell nehmen die Handlungen des Textproduzierens und des Lesens von Texten anderer über die Zeit ab, während die Handlung des Lesens des eigenen Textes zunimmt. Während der Fertigstellungsphase sollte deshalb nur noch der eigene Text gelesen werden, um die Überarbeitungen des Textes vollständig abschließen zu können.

Eine explizite Fertigstellungsphase wird in anderen Schreibprozessmodellen nicht thematisiert. Sie ist aus der Perspektive der Schreibberatung jedoch hilfreich, um bestimmte Herausforderungen thematisieren zu können. Ein Beispiel hierfür sind Schreibtypen, die Abenteuer*innen-Anteile in sich tragen. Schreibtypen und ihr Verhältnis zu Schreibstrategien werden in Kapitel 5.1 ausführlich dargestellt. Abenteuer*innen empfinden Stillstand – und die Konzentration auf das, was vorhanden ist, bedeutet in dieser Hinsicht einen Stillstand – als unangenehm. Ruhmann (1995: 87) hat dieses Phänomen als „Nicht aufhören“ beschrieben und weist auf die enge Verknüpfung von kognitiven und emotionalen Aspekten hin. Abenteuer*innen fühlen die kognitive Dissonanz zwischen dem, was sie tun wollen, und dem, was sie tun müssen, um den Text fertigzustellen. Studierende, die ihre Prüfungsleistungen fristgerecht abgeben wollen, neigen nach meiner Erfahrung dazu, dieses Unwohlsein zu akzeptieren. Bei Promovierenden kann dies jedoch dazu führen, dass die Dissertationsschrift nie oder erst sehr spät fertig gestellt wird. Die Visualisierung und die Erläuterung zur Fertigstellungsphase kann in Beratungen genutzt werden, um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen.

Während der Publikationsphase sind wieder erkenntnisgenerierende Leseprozesse erforderlich, um die Weiterentwicklung der Forschung in den vorhandenen Text integrieren zu können.

Zusätzlich zu den beschriebenen Handlungen können Interaktionen mit Betreuenden und Peers stattfinden. Diese können erkenntnisgenerierende Funktion haben oder auf das Produkt ausgerichtet sein. Erkenntnisgenerierend können sie wirken, wenn eine Interaktion stattfindet, um bspw. das Thema einzugrenzen, die Fragestellung zu präzisieren und – mit Betreuenden – zu fixieren oder sich über Strategien zur Prozessbewältigung auszutauschen etc. Die Interaktionen können mit produktorientierten Handlungen in Verbindung stehen, indem konkretes Textfeedback eingeholt und über Textteile oder den gesamten vorliegenden Text mit dem Ziel gesprochen wird, den Text selbst zu optimieren.

Die Möglichkeiten, die Interaktionen für Schreibende bieten, sind äußerst vielfältig. Schreibende müssen abwägen, wann es sinnvoll und notwendig ist, mit den Betreuenden in Interaktion zu treten. Hilfreich ist in jedem Fall eine gute Vorbereitung der Interaktion und ein konkretes Formulieren des Anliegens, damit die Interaktion konstruktiv verlaufen kann. Denn pauschale oder vage Anfragen können zu Antworten durch Betreuende führen, die für die Schreibenden eher verwirrend oder demotivierend sind, weil die Interaktionspartner*innen aufgrund

unterschiedlicher Wissensbasen oder Perspektiven aneinander vorbeireden. Wenn Betreuende den Eindruck haben, dass sie ihre Kandidat*innen inhaltlich unterstützen müssen, formulieren sie Rat- oder Vorschläge. Wenn die Schreibenden diese dann als zu erfüllende Vorgaben auffassen, ist dies ein Missverständnis. In Schreibberatungen äußern Ratsuchende häufig, dass sie nicht wüssten, was ihre Betreuenden von ihnen hören möchten. Dabei steht gerade die Entwicklung einer eigenen Stimme (*voice*) der Schreibenden für die allermeisten Betreuenden im Vordergrund.

Schreibberatende können diese Aspekte in das Gespräch einfließen lassen, wenn sie die Interaktionsmarkierungen im Modell erläutern. Sie können dann ebenfalls auf den Unterschied zwischen den Interaktionen mit Betreuenden und solchen mit Peers, zu denen auch Schreibberatungen gezählt werden, eingehen.

Das Kaskadenmodell bildet Textproduktionsprojekte ab, bei denen ein einzelner Text produziert wird. Um auch kumulative Dissertationsprojekte abbilden zu können, wurde das Modell in Knorr (2021a) erweitert. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Promotionsprojekt von Anfang an kumulativ angelegt ist. An der Leuphana Universität Lüneburg wird dieses Promotionsmodell zunehmend gewählt. Von 126 abgeschlossenen Promotionen im Zeitraum 2020 bis 2023 an drei Fakultäten wurden 80 als kumulative durchgeführt (=64%).

Deutlich wird der Einfluss der Fächer: So überwiegt an der Fakultät Bildung die Textform Monographie. 4 von 5 abgeschlossenen Promotionen sind als Monographie eingereicht worden (=80%). Das Verhältnis von kumulativen zu monographischen Promotionen an der Fakultät Management und Technologie hält sich mit jeweils 32 Monographien und 32 kumulativen Arbeiten die Waage. In der Fakultät Nachhaltigkeit dominieren die kumulativen Arbeiten. 47 von 57 Promotionen wurden kumulativ erstellt (=83%). An der Fakultät Nachhaltigkeit können die Titel „Dr. phil.“, „Dr. rer. nat.“ und „Dr. rer. pol.“ erworben werden. 90% der Promotionen zum „Dr. rer. pol.“ (n=18, N=20) und 86% der Promotionen zum „Dr. rer. nat.“ (n=13, N=15) wurden kumulativ eingereicht. Und selbst für den Titel „Dr. phil.“ liegt die Quote für kumulative Arbeiten bei 72% (n=16, N=22).

Auch wenn die Datenlage keine repräsentativen Rückschlüsse erlaubt, gibt sie ausreichend Evidenz für die Berücksichtigung der Spezifika kumulativer Textproduktionsprozesse in der schreibwissenschaftlichen Forschung und der Schreibberatung.

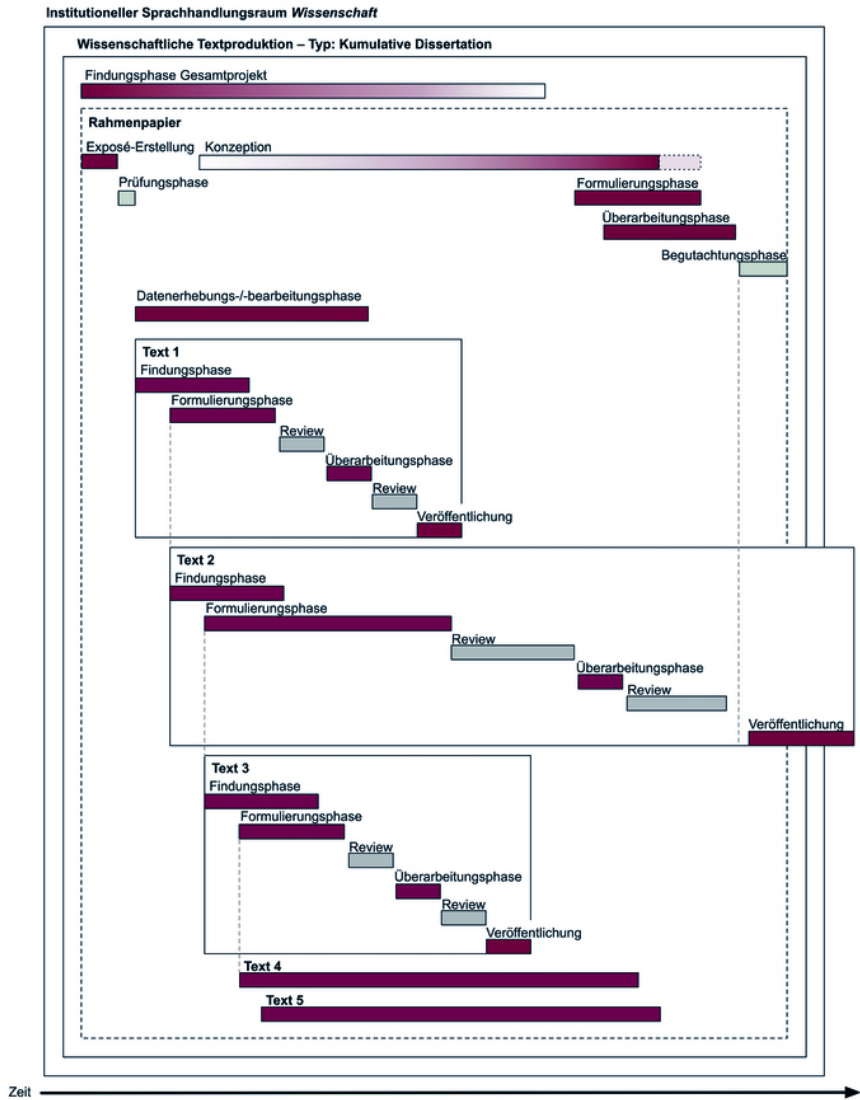


Abb. 10 Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. Typ: Kumulative Dissertation

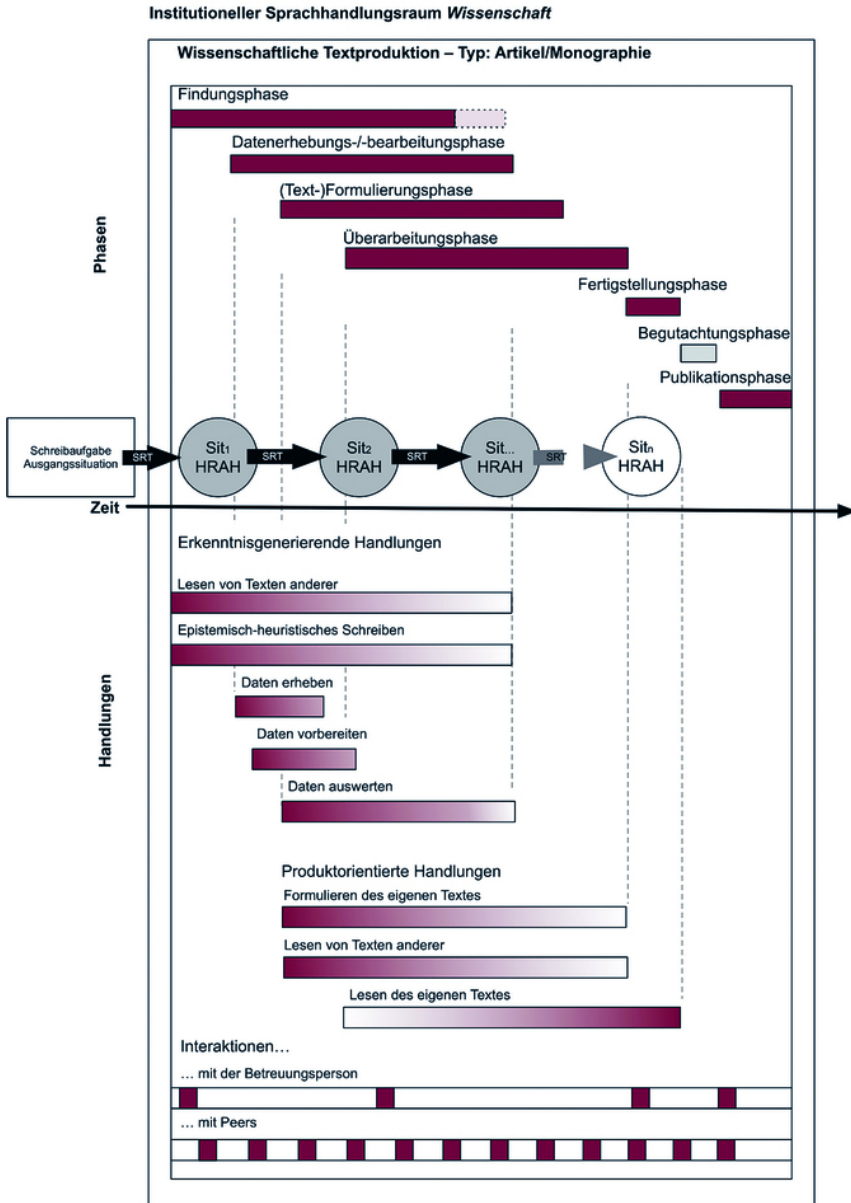


Abb. 11 Kaskadenmodell mit Integration des Situationen-Abfolge-Modells von Dengersch (2019)

Während Überlegungen zur Publikation und zu Publikationsorten beim Monographie-Schreiben in der Regel erst in weit fortgeschrittenen Stadien der Textproduktion oder sogar erst im Anschluss an die Begutachtung stattfinden, ist es beim kumulativen Promovieren erforderlich, bereits zu Beginn der Findungsphase des Gesamtprojekts eine Publikationsstrategie zu entwickeln. Das Rahmenpapier ist ein eigenständiges Textprojekt innerhalb des Gesamtprojekts. Seine Konzeption beginnt häufig schon mit der Erstellung eines Exposés, weil dieses einen ersten Entwurf für die Gliederung des Rahmenpapiers enthält. Die Erfahrungen von kumulativ Promovierenden und Habilitierenden zeigen jedoch, dass die Hauptarbeit am Rahmenpapier erst beginnt, wenn die notwendigen Einzelartikel eingereicht sind. Den Abschluss des Gesamtprozesses bildet hier die Prüfungsphase, da in der Regel die kumulative Arbeit – bestehend aus Rahmenpapier und bereits publizierten Artikeln – als solche nicht publiziert wird. Die Handlungen sind in dieser Abbildung nicht noch einmal aufgeführt, da sie sich an den einzelnen Phasen orientieren. Welche Auswirkungen dies auf die Strukturierung des Arbeitsprozesses als Ganzes hat, ist bislang nicht systematisch erforscht. Ebenso wenig liegen Modellierungen vor, die die wissenschaftliche Praxis abbilden, in der Schreibende an mehreren, aber unabhängig voneinander zu entwickelnden Schreibprojekten arbeiten. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat der Schreibwissenschaft.

Bei dem Kaskadenmodell handelt es sich um eine idealisierte Darstellung des Textproduktionsprozesses, die sich auf die Parallelität verschiedener Phasen und Handlungen konzentriert. Es eignet sich nicht, um einzelne Schreibsituationen zu beschreiben. Diese müssten konkreter gefasst werden. Dies macht Dengscherz (2019: 161) in ihrem Situationen-Abfolge-Modell (SAM). Eine Verschmelzung beider Ansätze bietet daher die Möglichkeit, die idealisierte Abfolge und die Darstellung konkreter Schreibsituationen einzubeziehen. Das integrierte Kaskaden-/ Situationen-Abfolge-Modell bietet einen möglichen Ausgangspunkt für Forschungen zu komplexen authentischen Textproduktionen und kann gleichzeitig als Reflexionsinstrument in Schreibberatungen eingesetzt werden (vgl. Abbildung 11).

Das Kaskadenmodell kann als Ausgangspunkt für das Sprechen über den Textproduktionsprozess verwendet werden, um so die prozessualen Herausforderungen von Ratsuchenden zu identifizieren. Besonders das Veranschaulichen der verschiedenen Funktionen von Lese- und Schreibprozessen kann entlastend wirken. Denn dass Lesen und Schreiben überhaupt mit verschiedenen Funktionen eingesetzt werden können, ist für viele Studierende eine weitreichende Erkenntnis. Das Kaskadenmodell ist als Handout frei verfügbar, auf dem es mit kurzen Erläuterungen zu den einzelnen Phasen und Handlungen versehen ist (vgl. Knorr 2023: <https://doi.org/10.48548/pubdata-28>).

4.2 Kompetenzorientierte Modellierungen des wissenschaftlichen Schreibens

In der Fachliteratur wird der Begriff der Kompetenz in vielfältiger Weise auf das Schreiben bezogen und dementsprechend unterschiedlich definiert (vgl. für eine ausführliche Diskussion des Kompetenzbegriffs für das wissenschaftliche Schreiben Dengersch 2019: 109–124). Kompetenzorientierte Ansätze der Textproduktion betrachten die Fähigkeiten, die Schreibende benötigen, um einen Text zu produzieren. Die Einbeziehung von Wissen ist für kompetenzorientierte Ansätze zentral und kann gleichzeitig zu deren Differenzierung genutzt werden. In der deutschsprachigen schreibwissenschaftlichen Literatur wird Wissen in *Wissensarten* und *Wissensbereiche* unterteilt (vgl. Dengersch 2019: 115).

Der Terminus *Wissensart* stammt aus der Kognitions- und Lernpsychologie und bildet den Obergriff, mit dem verschiedene Arten des Wissens bezeichnet werden. In den 1980er und 1990er Jahren war es üblich, zwischen deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen zu unterscheiden (vgl. Mandl et al. 1993: 145–146).⁹

Das deklarative Wissen bezeichnet das Wissen über Sachverhalte und beinhaltet das Faktenwissen (Mandl et al. 1993: 146). Das prozedurale Wissen befähigt eine Person zum konkreten Handeln und wird bspw. von Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) als „Handlungswissen“ bezeichnet. Es beinhaltet strategisches Wissen, wie mit Aufgaben umgegangen werden kann, ebenso wie „zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 9).

Das metakognitive Wissen beschreibt die „Fähigkeit, das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Wissens und Nachdenkens zu machen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 9). Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) bezeichnen dieses Wissen auch als „Kontrollwissen“.

Die kognitionspsychologische Differenzierung der Wissensarten wird in der schreibwissenschaftlichen Literatur in kompetenzorientierten Ansätzen teilweise mit dem Problemlöseparadigma verbunden (vgl. Antos 2021: 35; Knorr/Heine 2021: 9). So nutzen Baurmann und Pohl (2009) die Differenzierung zwischen inhaltlichem und prozeduralem Wissen, um Schreibkompetenzentwicklungen zu beschreiben. Für die Schreibkompetenzentwicklung von Grundschüler*innen verweisen sie auf die Bedeutung des inhaltlichen Wissens (Weltwissen), das als „Basis“ für das Schreiben benötigt wird. Sie betonen, dass „inhaltlich-thematische[s] Wissen“ für die Textproduktion nicht ausreicht. Schreibende benötigen stets auch „prozedurales Wissen, um Teilprozesse des Schreibens angemessen zu koordinieren“

⁹ Becker-Mrotzek und Schindler (2007: 13) verwenden den Terminus „Wissenstyp“ als Oberbegriff.

und „ein gewisses Maß an ‚Problemlöse-Wissen‘“, da beim Texteschreiben auch immer Entscheidungen getroffen werden müssen (Baurmann/Pohl 2009: 88–89).

Allerdings ist die Kategorisierung des Problemlösewissens als Wissensart zu hinterfragen. So sehen Mandl et al. (1993: 191) das „Problemlösen“ nicht als eine Form von Wissen an, sondern als Fertigkeit. Sie definieren „Problem“ und „Strategie“ folgendermaßen:

Von einem Problem wird gesprochen, wenn ein Individuum ein Ziel hat, allerdings nicht weiß, wie es dieses erreichen soll. In einer solchen Situation erweist sich seine Wissensstruktur als unzulänglich. Im Rahmen des dann einsetzenden Problemlöseprozesses wird auf mentale Operationen zurückgegriffen, die das vorhandene unvollständige Wissen verwenden, um Lösungswege zu finden. Dieser Prozeß beruht sowohl auf verfügbarem Sachwissen über die zu bewältigende Situation als auch auf der Umorganisation, dem situationsspezifischen Einsatz und der neuartigen Verknüpfung dieses Wissens im Sinne entsprechender Problemlöseprozeduren. Dieses sind spezielle Fertigkeiten hochkomplexer Art, für deren Ausbildung die in Abschnitt 7.3 dargestellten Merkmale des Fertigkeitserwerbs gelten. Diese Problemlösefertigkeiten werden als Strategien bezeichnet.

Diese Auffassung des Problemlösens nutzen Becker-Mrotzek und Schindler (2007: 16) in ihrer Aussage über das Anforderungsniveau von Schreibaufgaben:

Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss.

Becker-Mrotzek und Schindler (2007) differenzieren daher vier Wissensarten. Dieser Strukturierung folgt auch das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Knorr 2019d, Kapitel 4.4; 2021b). In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN dagegen wird diese Aufteilung kritisch beleuchtet, was zu einer Integration des Problemlösewissens in das prozedurale Wissen führt (vgl. Kapitel 5).

Der Begriff *Wissensbereich* kann im Deutschen synonym zu Wissensgebiet verwendet werden. Ein Wissensgebiet bezeichnet ein „Gebiet menschlichen Wissens, auf dem wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen“ (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 2893). In der schreibwissenschaftlichen Literatur wird der Begriff Wissensbereich für die inhaltliche Differenzierung von Wissen verwendet (vgl. Dengscherz 2019: 115). So unterscheiden Bereiter und Scardamalia (1987) in ihren Modellen *knowledge telling* und *knowledge transforming* zwischen inhaltlichem Wissen (*content knowledge*) und Diskurswissen (*discourse knowledge*). Beaufort (2005) zeigt den Zusammenhang auf zwischen Genre-Wissen (*genre knowledge*), rhetorischem Wissen (*rhetorical knowledge*), Wissen über den Gegenstand (*subject*

matter knowledge), Wissen über den Schreibprozess (*writing process knowledge*) und Wissen über den Diskurs und die Diskursgemeinschaft (*discourse community knowledge*).

In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN und der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG wird anstelle des Begriffs Wissensbereich der Begriff Anforderungsbereiche verwendet. Auf diese Weise kann die Abhängigkeit modelliert werden, die zwischen der jeweiligen Wissensart und dem Wissen besteht, das benötigt wird, um die Anforderung umzusetzen. Eine solche Form der Modellierung nehmen (Becker-Mrotzek/Schindler 2007) in ihrem Schreibkompetenzmodell vor. Dieses bildete gemeinsam mit dem Kompetenzmodell „wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ von Knappik (2013) die Vorlage für die Entwicklung des sprachensensiblen Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens (Knorr 2019d, 2021b), dessen Weiterentwicklung die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN ist.

Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) besteht aus einer Matrix, deren y-Achse Wissensarten und deren x-Achse Anforderungsbereiche des Schreibens benennt (vgl. Abbildung 12). Die Wissensarten entsprechen einer lernpsychologischen Kategorisierung, wie sie bspw. Mandl und Spada (1988) vornehmen. In der schulischen Schreibdidaktik wird diese Einteilung bspw. von Ossner (2006) verwendet.

Die Dimension der Anforderungen unterteilen Becker-Mrotzek und Schindler (2007) in sechs Anforderungsbereiche: *Medium*, *Orthographie*, *Lexik*, *Syntax*, *Textmuster* und *Leserorientierung*. Die Anforderungsbereiche werden in Form eines Schalenmodells noch einmal zusammengefasst. Die innerste Schale ist die *Sprachproduktion im engeren Sinne*, in der *Lexik* und *Syntax* angesiedelt sind. Darüber befindet sich die *Textproduktion im engeren Sinne*, bei der *Textmuster* und *Leserorientierung* hinzukommen. Die *Orthographie* wird in die Schale *Textproduktion im weiteren Sinne* gefasst, um anzudeuten, dass *Orthographie* eine Sonderrolle beim Schreiben spielt. Die äußerste Schale bilden die *domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens*. Diese Schale wird durch das *Medium* besetzt.

Jede Zelle in der Matrix ist benannt, wobei Becker-Mrotzek und Schindler (2007) nicht näher ausführen, was sich hinter den Benennungen verbirgt. Hierdurch entsteht eine theoretische Lücke. Auch sind zwei Felder im Anforderungsbereich *Medium* nicht näher charakterisiert, sondern mit einem Fragezeichen versehen. In den Beschreibungen der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN (vgl. Abbildung 5, S. 94) und der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG (vgl. Abbildung 15, S. 159) werden diese Lücken geschlossen.

Knappik (2013) entwickelte ihr „Kompetenzmodell ‚Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende‘“ auf der Grundlage von Textanalysen und Interviews mit Hochschullehrenden. Ihr Modell soll als Instrument zur Diagnose der Textkompetenz von Lehrenden dienen und „Hilfen und Anregungen bereitstellen,

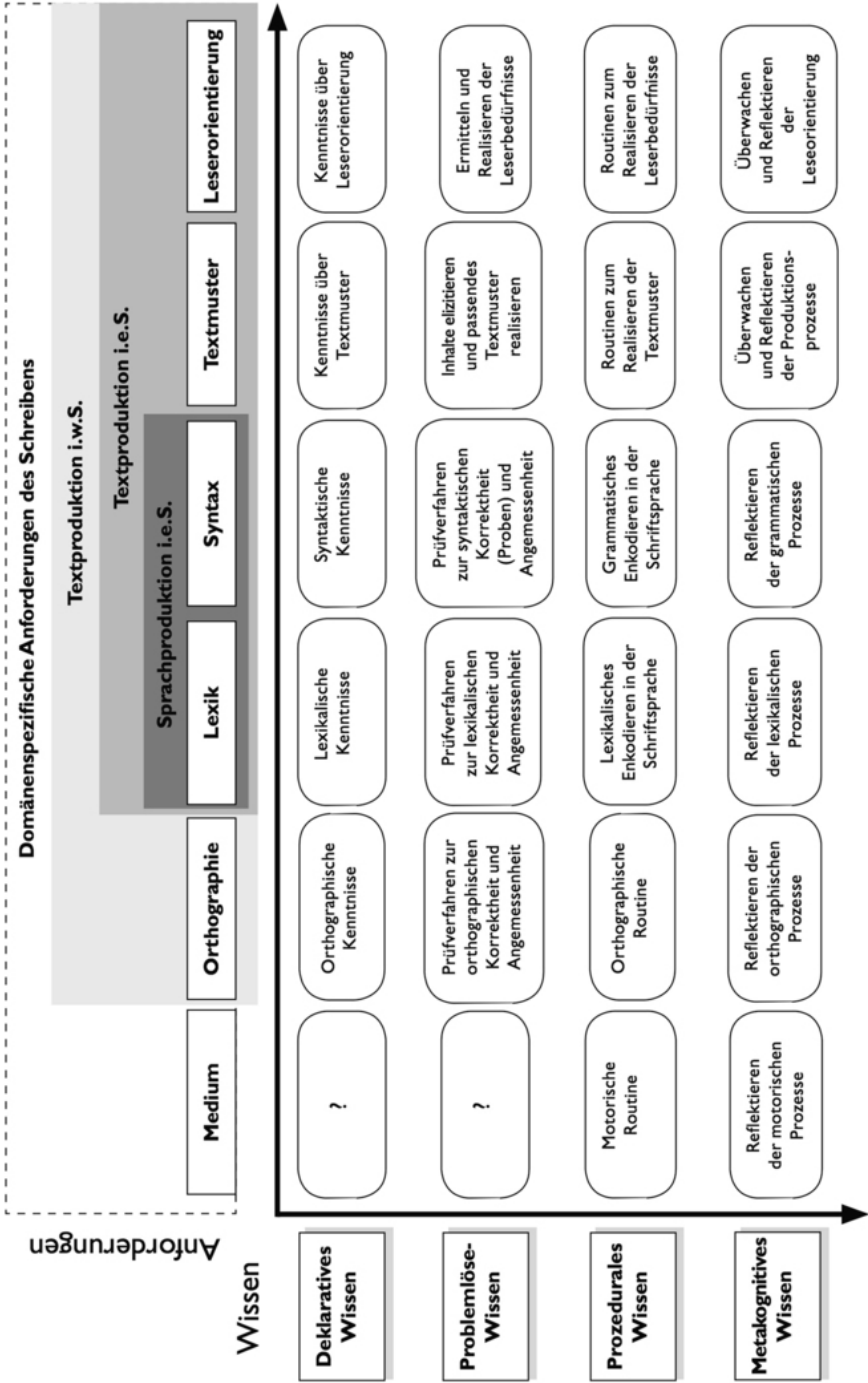


Abb. 12 Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 24)

Studierende bei der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen – mit dem übergeordneten Ziel, durch Schreiben reflexive Professionalisierung vorzubereiten und zu ermöglichen“ (Knappik 2013: 7). Das Instrument zielt darauf, den Schreibkompetenz-IST-Zustand zu ermitteln und den angehenden Lehrkräften Perspektiven für die Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz aufzuzeigen. Dem diagnostischen Teil folgen daher eine Reihe von Übungsvorschlägen, Literaturtipps und mögliche Lernziele.

Drei Bereiche bilden gemeinsam die Textkompetenz, die Lehramtsstudierende entwickeln sollen: „Reflexive Professionalisierung“, „Textorganisation“ und „Sprachliche Korrektheit“ (vgl. Abbildung 13).

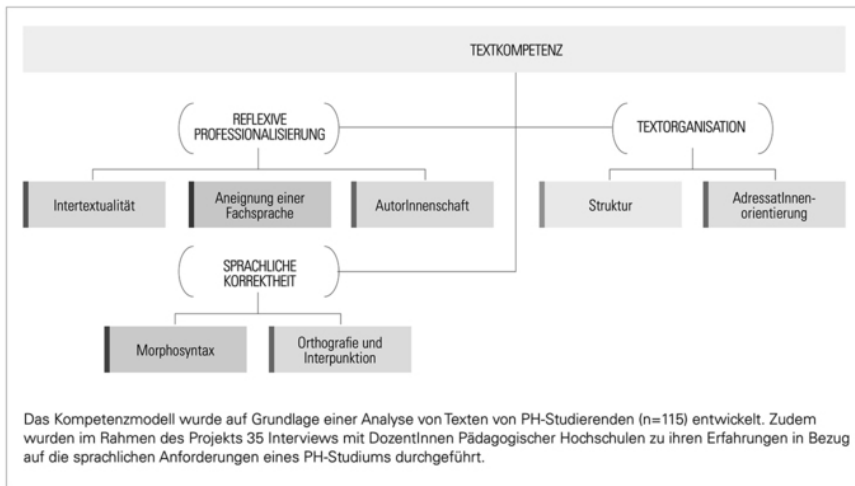


Abb. 13 Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ (Knappik 2013: 8)

Die „reflexive Professionalisierung“ unterteilt Knappik in die Anforderungen „Intertextualität“, „Aneignung einer Fachsprache“ und „AutorInnenchaft“. Der Bereich „Textorganisation“ enthält die Anforderungen „Struktur“ und „AdressatInnenorientierung“. „Morphosyntax“ sowie „Orthographie und Interpunktion“ werden unter „Sprachliche Korrektheit“ gefasst.

Die einzelnen Anforderungen werden wie folgt charakterisiert:

Intertextualität: Intertextualität wird als wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Texte aufgefasst, weshalb der korrekte Umgang mit Fachliteratur gegeben sein muss (Knappik 2013: 14).

Aneignung einer Fachsprache: Knappik unterscheidet in Anlehnung an Ehlich zwischen der alltäglichen Wissenschaftssprache und Fachsprache. Die alltägliche Wissenschaftssprache beschreibt das, „was [...] zwischen den Fachtermini“ steht“

(Ehlich 1999: 8), während die Fachsprache der „raschen und genauen Verständigung zwischen Fachleuten“ dient (Knappik 2013: 18).

AutorInnenschaft: Im Vordergrund stehen die kritische Auseinandersetzung mit Wissen und die Entwicklung einer eigenen Perspektive, die sich im Aufbau der Argumentation widerspiegelt (Knappik 2013: 10).

Struktur: Thematisiert werden einerseits textorganisatorische Aspekte auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, andererseits wird der Umsetzung von „Leserführung“ Raum gegeben (Knappik 2013: 12).

AdressatenInnenorientierung: Besonders für Lehrkräfte besteht die Notwendigkeit, ein Bewusstsein für die Diversität ihrer Adressat*innen zu entwickeln, damit sie sich in ihre zukünftigen Leser*innen hineinversetzen und entsprechend sprachlich agieren können. Perspektivwechsel können diesen Prozess unterstützen (Knappik 2013: 17).

Morphosyntax: Ein Ergebnis der Textanalysen von Knappik ist, dass Studierende teilweise große grammatische Schwierigkeiten haben. Hierzu gehören u. a. das Prinzip der Subjekt-Prädikat-Kongruenz und der Verbstellung im Satz. In die Diagnosebögen hat sie die am häufigsten vorgekommenen Abweichungen aufgenommen (Knappik 2013: 19).

Orthographie und Interpunktion: Auch in diesem Bereich beschränkt sich Knappik auf die am häufigsten auftretenden Abweichungen von der Norm. Dies sind die Groß-/Kleinschreibung und die Verwendung von dass/das im Bereich Orthographie und eingebettete Nebensätze sowie Infinitivgruppen mit „zu“ im Bereich Interpunktion (Knappik 2013: 20).

Die Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen erfolgt über eine vierstufige Skala, deren Endpunkte mit „nicht“ bzw. „durchgängig“ bezeichnet sind. Zudem kann eine Einschätzung darüber erfolgen, ob die erbrachte Leistung „angemessen“ bzw. „nicht angemessen“ ist. Was unter Angemessenheit verstanden wird, gibt Knappik nicht vor, sondern fordert „das Kollegium“ dazu auf, sich hierüber auszutauschen (Knappik 2013: 8).

Im Unterschied zu dem Modell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) stellt Knappik (2013) die Anforderungsbereiche dar, ohne die Bezüge zu Wissensdimensionen herzustellen. Dafür enthält das Modell von Knappik Anforderungen, wie die der „AutorInnenschaft“, die bei Becker-Mrotzek und Schindler nicht aufgeführt sind. Um die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens systematisch zu beschreiben, wurden beide Ansätze in dem „sprachensensiblen Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ zusammengeführt und um die Dimension SPRACHE erweitert (vgl. Abbildung 14, S. 89). Die Erweiterung ist notwendig, da in den vorhandenen Kompetenzmodellierungen sprachliche Anforderungen nur auf die Sprache des zu produzierenden Textes bezogen werden. So wird in den Modellen von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) und Knappik (2013) nicht berücksichtigt, auf welches kommunikative Repertoire Schreibende zurückgreifen und welche Her-

ausforderungen sich hieraus ergeben. Eine Integration einer Dimension **SPRACHE** soll diese Lücke in der Modellierung wissenschaftlicher Schreibprozesse schließen. Im folgenden Abschnitt wird daher der Zusammenhang zwischen Sprachen und Textproduktion näher beleuchtet.

4.3 Sprachen und Textproduktion

Individuelle Mehrsprachigkeit und Literalität sind Einflussfaktoren, die in der Schreibforschung benannt werden, deren Zusammenspiel jedoch bislang wenig untersucht ist. Dies findet Feilke (2014: 36) „erstaunlich“, da die literale Bildung u. a. Grundlage für das Verständnis im Umgang mit Texten und deren Produktion ist.

Die Funktion, die sprachliches Wissen in kompetenzorientierten Ansätzen einnimmt, ist für die hier zu entwickelnde **SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG** von besonderem Interesse. Denn sprachliches Wissen wird bspw. von Kruse und Jakobs (1999: 22) einerseits als „Ressource“, andererseits als „Constraint“ beschrieben. So stellte Portmann-Tselikas (1991: 427) bereits in den 1990er Jahren fest:

Die im Vergleich zu Muttersprachigen beschränkte Flexibilität und Wendigkeit im Sprachgebrauch kann von den Fremdsprachigen zum Teil dadurch ausgeglichen werden, dass sie gezielt mit diesen Beschränkungen rechnen und sie in ihre konzeptuelle Planung einbeziehen.

Die Mehrsprachigkeitsforschung zeigt, dass es vielfältige Strategien gibt, um mit sprachlichen Herausforderungen umzugehen (vgl. Dengscherz 2019; Manchón/Matsuda 2016; Portmann-Tselikas 1991: 427). Gleichzeitig stellt das individuelle kommunikative Repertoire die Basis jeglicher Sprachproduktion dar. Unter den Annahmen, dass Selbstreflexion ein Schlüssel für den Erwerb von Schreibkompetenz ist (Magogwe et al. 2015; Sennewald 2020) und Schreiben eine spezifische Form der Sprachproduktion ist, kann die Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Kompetenzen als Bedingung für die Weiterentwicklung von Schreibkompetenz angesehen werden. Um eine solche Reflexion durchführen zu können, bedarf es einer Bewusstheit dem eigenen kommunikativen Repertoire gegenüber (Wildemann et al. 2020). Doch ist diese Thematik in der aktuellen Forschung unterrepräsentiert (Akbulut et al. 2020: 2). Es geht also einerseits darum, zu ergründen, wie Schreibende ihre eigenen Sprachen wahrnehmen und einsetzen, andererseits um die Möglichkeit, diesen Einsatz zu modellieren und somit theoretisch fassbar zu machen.

Schreibprozessmodelle, wie sie zuvor diskutiert wurden, weisen diesbezüglich ein Desiderat auf. So werden zwar teilweise motivationale Faktoren in die Modellierung einbezogen, der Zusammenhang zwischen affektiven Faktoren und dem Sprachenlernen wird jedoch nur wenig thematisiert. Dabei zeigen Untersuchungen aus dem Bereich des Sprachenlernens die Bedeutung der affektiven Einstellungen (vgl. Nardi 2006; Reeg 2014: 13).

Dengscherz (2023) schließt diese Lücke und präsentiert ihr „Resources-Interrelations Model (RIM)“, das die Reflexion des Einsatzes sprachlicher Ressourcen (*Language Practices*) in spezifischen Schreibsituationen anregen soll. Hierfür zeigt sie die komplexen Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung, dem Schreibprozess, den individuellen Ressourcen und Einstellungen gegenüber Sprachen, den individuellen biographischen Hintergrund sowie den Rahmenbedingungen auf, denen schriftsprachliches Handeln unterliegt. Das Modell sieht Dengscherz (2023: 92) zum einen als möglichen Ausgangspunkt für Analysen, in denen sprachliches Handeln vor dem Hintergrund vielfältiger Einflussfaktoren untersucht werden soll. Zum anderen zeigt sie einen Weg auf, wie das Modell einen Beitrag zur Selbstreflexion leisten kann, indem es auf die eigene Person bezogen werden kann. Es soll dabei unterstützen, persönliche Herausforderungen zu identifizieren und Erklärungen für das eigene Verhalten zu finden.

Über die Arbeit von Dengscherz hinaus bedarf es einer weiteren Integration von Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung in schreibwissenschaftliche Modellierungen. Denn die Mehrsprachigkeitsforschung liefert einen differenzierten Blick auf den Umgang mit Sprachen. So hat sich in diesem Diskurs der Begriff „Plurilingualismus“ (*plurilingualism*) etabliert (Lengyel 2017: 154). In Bezug auf ein Individuum können dabei drei Auffassungen unterschieden werden:

- a) [...] Zustand, in dem mehr als eine Sprache angeeignet wird, b) [...] fluider, dynamischer Sprachbesitz, der biographischen Veränderungen unterliegt und c) [...] kommunikatives Repertoire, das auch Sprachmischungen umfasst. (Lengyel 2017: 154)

Der „Zustand, in dem mehr als eine Sprache angeeignet wird“ bezieht sich laut Lengyel auf die Lernerfahrungen bei der Sprachaneignung. Für die Betrachtung der Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens wird die Perspektive der Lernerfahrungen auf literale Erfahrungen erweitert, um auch mediale Erfahrungen einbeziehen zu können. Das „kommunikative Repertoire“ wird genutzt, um anfallende Aufgaben sprachlich zu bearbeiten. Es enthält zudem die Möglichkeit der Sprachmischung. „Zustand“ und „kommunikatives Repertoire“ bilden gemeinsam die Basis, auf der sprachlich gehandelt werden kann. (Lengyel 2017: 154)

Die Darstellung von Lengyel hat den Vorteil, dass sie die Erwerbsreihenfolge von Sprachen nicht thematisiert. Diese Auffassung deckt sich mit Beobachtun-

gen, dass es Personen gibt, die sehr viel lieber – und damit in der Regel auch qualitativ besser – in einer Sprache schreiben, die in der Erwerbsreihenfolge als Fremdsprache eingestuft werden muss. Da diese Personen aber in dieser Sprache wissenschaftssprachlich sozialisiert sind und häufig auch sehr viel mehr Übung in der Verwendung dieser Sprache beim wissenschaftlichen Schreiben haben, erweist sich das wissenschaftliche Schreiben in ihrer Erstsprache häufig als anspruchsvoller als in der – vermeintlichen – Fremdsprache. Hierin zeigt sich der Einfluss von Sprachpraxis auf das Schreiben.

Die Abkehr von einer Klassifizierung von Sprachen in Erst-, Zweit- oder Fremdsprache hat zudem den Vorteil, dass sprachliches Wissen im Sinne von Kruse und Jakobs (1999: 22) gleichzeitig als „Ressource“ und „Constraint“ beschrieben werden kann. Wenn allerdings die im linguistischen Diskurs etablierten Begriffe nicht verwendet werden sollen, stellt sich die Frage nach einer Alternative.

In der didaktisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung wird der Zusammenhang zwischen Identität und Sprachen seit langem beforscht (vgl. für einen Überblick Krumm 2020). In der Bildungspolitik werden Sprachkenntnisse ab den 1990er Jahren als „Ressource“ für die Gesellschaft und die Bildung erkannt (Neumann 2009). Um die vorhandene Mehrsprachigkeit von Schüler*innen sichtbar und damit als potentielle Ressource für Lehrkräfte und Schüler*innen gleichermaßen wahrnehmbar zu machen, entwickelte Neumann (1991) die „Sprachenportraits“. Es handelt sich dabei um eine menschliche Kontur, die farbig ausgemalt werden kann. Für jede Sprache wird eine Farbe verwendet und in dem Körper verortet (vgl. Krumm/Jenkins 2001).

Das Sprachenportrait wurde stetig weiterentwickelt und wird heute in verschiedenen Kontexten vielfältig eingesetzt (vgl. Gogolin 2014). Es hat sich als Instrument etabliert, über das eigene kommunikative Repertoire zu reflektieren und mit anderen ins Gespräch zu kommen. In dieser Funktion kann es auch an Hochschulen und in der Schreibberatung eingesetzt werden.

In der Studie „Sprachidentität und Schreiben“ (Knorr 2019e) untersuche ich, welche Sprachen beim wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden eingesetzt werden. Zunächst fertigten 16 Proband*innen ein Sprachenportrait an, dann sollten sie schriftlich darlegen, wie sie ihre Sprachen beim wissenschaftlichen Schreiben einsetzen. Ziel der Studie war es, den Zusammenhang zwischen der affektiven Einstellung zum eigenen kommunikativen Repertoire und dem Einsatz der Sprachen beim Schreiben zu explorieren. Es zeigte sich, dass die Proband*innen die Möglichkeit, alle Gedanken und Gefühle sprachlich ausdrücken zu können, eng mit einem Sich-Wohlfühlen verbinden, während Einschränkungen in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zu einem Gefühl der Unsicherheit führen.

Das Gefühl des Sich-Wohlfühlens bzw. des Sich-Unsicher-Fühlens steht im Zusammenhang mit der Sprachbewusstheit und hat vielfältige Facetten. Eine Facette ist die Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz. Eine Sprache, die

bspw. in der Schule als Fremdsprache gelernt worden ist, wird teilweise als Sprache wahrgenommen, die man mehr oder weniger gut spricht. So bezeichnet ein*e Teilnehmer*in solche Sprachen als „Handlungssprachen“, die je nach Situation „unterschiedlich gerne“ gesprochen werden (Knorr 2019e: 701).

Auch thematisieren Proband*innen der Studie und Ratsuchende in Schreibberatungen, die Verbindung zwischen dem Land, in dem sie geboren und teilweise aufgewachsen sind, und einer eigenen oder auch fremdzugeschriebenen Erwartungshaltung, dass sie diese Sprache „können“ müssen. So beschreibt ein*e Teilnehmer*in der Studie das Sprachenportrait folgendermaßen (das Beispiel ist aus Knorr (2019e: 699) übernommen):

(2) – Usbekisch ist in Usbekistan, meiner Heimat, die Hauptsprache. Seitdem ich in Deutschland lebe, ist es mir manchmal sehr peinlich, wenn ich gefragt bin, ob ich Usbekisch kann. Ich kann nämlich nicht, oder nicht so gut, dass ich es wirklich behaupten kann. In der Schule hatte ich Usbekisch als Zweitsprache, es war aber nie meine Zweitsprache. Ich beherrschte Grammatik sehr gut, aber sprechen konnte ich nicht wirklich. Usbekistan ist multikulturell, da wohnen Menschen verschiedener Nationalitäten, es wird aber überall von meisten Russisch gesprochen, insbesondere in der Hauptstadt, wo ich gewohnt habe. In der Schule war das gesamte Unterricht auf Russisch, an der Uni auch. In meiner Familie war Russisch immer die Familiensprache. Usbekisch habe ich an den Knien angesiedelt, weil Knien für mich ein Bereich der Unsicherheit sind. Man sagt auch eben in bestimmten Situationen, man hat weiche Knien. (Sprachenportrait 15)

Die sprachliche Lebenswelt vieler Menschen lässt sich nicht auf eine einfache Formel von Geburts- oder Herkunftsland und einer damit verbundenen sprachlichen Kompetenz verbinden (vgl. Dirim/Auer 2004). In sprachbiographischen Metadaten von KoLaS finden sich Einträge, die dies verdeutlichen. So hat ein in Kurdistan geborener Promovend Kurdisch nie schreiben gelernt, da er in der Schule türkisch alphabetisiert worden ist (KoLaS, Code 01-05-81). Und eine in Deutschland geborene Studentin mit der Familiensprache Deutsch fühlt sich des Deutschen nicht mächtig, da ihre Talog-sprechende Mutter mit ihr ausschließlich deutsch gesprochen hat, obwohl diese selbst kaum Deutsch konnte. Und obgleich sie eine erfolgreiche Bildungskarriere eingeschlagen hat und ein Studium absolviert, hat sie nach wie vor das Gefühl, die Sprache nicht richtig zu beherrschen. Das Deutsche ist für sie keine Sprache, in der sie sich wohlfühlt (KoLaS, Code 24-03-11).

Dass die Lebenswelt vieler Personen sprachlich sehr viel bunter ist als für viele Personen ohne Migrationsgeschichte, zeigt auch folgendes Beispiel:

(3) – Zurück zu Sprachen, dadurch dass meine Eltern aus einem Land kommen, aber zu zwei verschiedenen ethnischen (Sprach-) Gruppen gehören, wurde Zuhause immer viel

durcheinander gesprochen. Meine Eltern haben sich in Thailand, Bangkok kennengelernt. Sie haben in der Öffentlichkeit Thai gesprochen, da sie illegale politische Flüchtlinge waren und es einfach gefährlich war, sich als Birmane zu outen. In Birma gibt es eine Hauptsprache, Birmanisch, welches aber nur die Hauptsprache ist, weil es eine große Mehrheit dieser Volksgruppe gibt. Sie ist mit den anderen Volkssprachen in Birma überhaupt nicht sprachverwandt. Trotzdem wird jedem unter dem Militärregime die birmanische Sprache ab der 1. Klasse beigebracht.

Ich habe durch meine Mutter Tai Yai gelernt. Mein Vater spricht Mizo. Die beiden Sprachen Tai, Englisch und Birmanisch, heutzutage sprechen sie aber statt Thai Deutsch miteinander. Meine Eltern hatten viele multikulturell vielfältige Freunde. Es wurde viel Englisch bei uns mit Freunden gesprochen.

Die Sprachen meiner Eltern spreche ich heute nicht mehr. Irgendwann hatte ich als Kind eine Blockade, nichts mehr zu verstehen oder keine fremde Sprache als eben nur Deutsch sprechen zu können. Das erkläre ich mir dadurch, dass ich schon im Kindergarten durch meine Sprachvielfalt aufgefallen bin. Ich habe mich irgendwann geschämt. Ganz schrecklich, wenn ich heute daran denke, wie sehr ich mich geschämt habe, dass meine Eltern kein Deutsch sprechen oder ich so anders bin als meine deutschen Mitschüler.

Später erst mit 15 ging diese Blockade eine wenig auf und ich konnte plötzlich peu à peu sehr viel wieder von der Sprache meiner Mutter und Birmanisch verstehen. Im Studium habe ich dann an der Uni Birmanisch richtig schreiben und sprechen gelernt. Allerdings ist eine Blockade geblieben, das flüssige Sprechen und die Scham nun meine eigene Sprache nicht richtig auszusprechen.

Was lateinische Sprachen angeht, lerne ich die relativ schnell. Ich lerne sie im Land besser und kann sie dann auch komischerweise akzentfrei sprechen. Wenn ich in Deutschland bin, hört man bei mir schon einen leichten deutschen Akzent. Vielleicht ist es das unterbewusste „nicht auffallen wollen“ oder eine Schutzfunktion in der Fremde zu adaptieren. Das weiß ich nicht. (KoLaS, Code 13-24-24)

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird das Phänomen Scham auch auf einer Machtebene diskutiert. Macht zeigt sich dann in der Verwendung einer legitimen bzw. illegitimen Sprache, was bei Lernenden ebenfalls zu Unsicherheiten oder Scham führen kann (vgl. Tajmel 2017: 268–292; Tajmel/Hägi-Mead 2017: 28 und 146).

Das Gefühl, sich aufgrund der eigenen, vermeintlich nicht ausreichenden Sprachkompetenz zu schämen, ist ein häufig auftretendes Phänomen (vgl. Dirim 2013). Es kann dazu führen, dass Personen ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit verstecken, um nicht aufzufallen (Knorr 2019e: 695). Dieses Phänomen kann als Indiz herangezogen werden, weshalb es für die Mehrsprachigkeitsforschung so schwierig ist, Evidenz dafür nachzuweisen, dass individuelle Mehrsprachigkeit „einen bedeutsamen Vorteil für den Bildungserfolg mit sich bringt“ (Edele et al. 2020: 151).

Der ethnographische Diskurs in der Soziolinguistik kann hier nicht vollständig aufgearbeitet werden. Studien wie die von Dirim und Auer (2004) und die hier aufgeführten Beispiele bilden die Motivation, nach einem Weg zu suchen, das individuelle kommunikative Repertoire in die Modellierung wissenschaftlicher Schreibkompetenz einzubeziehen.

Aber nicht nur negative, sondern auch positive Emotionen und Sozialisations-effekte sollen berücksichtigt werden. So sind mir Personen bekannt, die aufgrund ihrer (wissenschaftlichen) Biographie in bestimmten Situationen und Kontexten eine Sprache bevorzugen, die man unter der Perspektive des Spracherwerbs oder der traditionellen Fremdsprachendidaktik als *Fremdsprache* bezeichnet würde. Diese vermeintliche Fremdsprache ist für diese Personen aber alles andere als *fremd*. Vielmehr hat sich diese Sprache zur Wohlfühlsprache entwickelt, die sie gerne und bevorzugt einsetzen.

Da die in der Linguistik übliche Terminologie von Erst-, Zweit- oder Fremdsprache auf didaktische oder erwerbsgeschichtliche Zusammenhänge rekurriert und weder emotionale Faktoren noch lebensweltliche Vielfalt in der sprachlichen Einstellung berücksichtigt, werden im Folgende die Begriffe *Wohlfühlsprachen*, *Arbeitssprache(n)* und *weitere Sprachen* verwendet und die Definitionen hierfür aus Knorr (2019e: 701, Hervorhebungen im Original) übernommen.¹⁰

Arbeitsdefinition: Wohlfühlsprache, Arbeitssprache(n), Weitere Sprachen

Wohlfühlsprache: Sprache, in der Gedanken und Emotionen ohne Einschränkungen ausgedrückt werden können. Im Sinne eines Translanguaging werden keine Einzelsprachen unterschieden, sondern von einem Sprachsystem ausgegangen. Bei monolingualen Personen besteht dieses Sprachsystem aus einer Sprachvarietät, bei mehrsprachigen Personen aus mehreren.

Arbeitssprache(n): Sprache, die in bestimmten Situationen genutzt wird oder werden muss, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Das kommunikative Ziel ist an einen Handlungsrahmen gebunden, der die Sprache vorgibt. Eine Person kann über mehrere Arbeitssprachen verfügen, weshalb der Terminus einen Plural enthält. Arbeitssprachen werden in der eigenen Einschätzung so weit ‚gekonnt‘, dass ihr Einsatz möglich ist.

Weitere Sprachen: Weitere Sprachen sind einerseits solche, die zum kommunikativen Repertoire einer Person gehören, aber im Arbeitskontext selten bzw. gar nicht verwendet werden. Andererseits werden darunter Sprachen gefasst, die nach eigener

10 Meine Definition von Arbeitssprache unterscheidet sich in der Perspektivierung von der Verwendungsweise in der Translationswissenschaft. Dort werden die Sprachen, in denen professionell kommuniziert werden soll, als Arbeitssprache bezeichnet (vgl. Dengscherz 2019: 539). Ich verwende den Terminus aus der Sicht der Sprachnutzenden.

Einschätzung nach ‚weniger‘ oder ‚eher nicht‘ gekonnt werden oder die aufgrund einer geringen Verwendungsfrequenz teilweise wieder vergessen worden sind.

Die Berücksichtigung sprachbiographischer Erfahrungen und wissenschaftsprachlicher Sozialisation erfolgt unter dem Begriff *sprachensensibel* bzw. *Sprachensensibilität* (Knorr 2024c). Im Gegensatz zu der Verwendung des Begriffs *sprachensensibel*, der im bildungswissenschaftlichen Diskurs meist als Attribut zu „Unterricht“ verwendet wird und die Einbeziehung von sprachlichen Aspekten in den Unterricht meint (vgl. Giesau/Woerfel 2018), verwende ich den Plural des Types *sprach**, um die Rolle und Einflussnahme sprachlicher Vielfalt auf das wissenschaftliche Schreiben begrifflich fassen zu können.

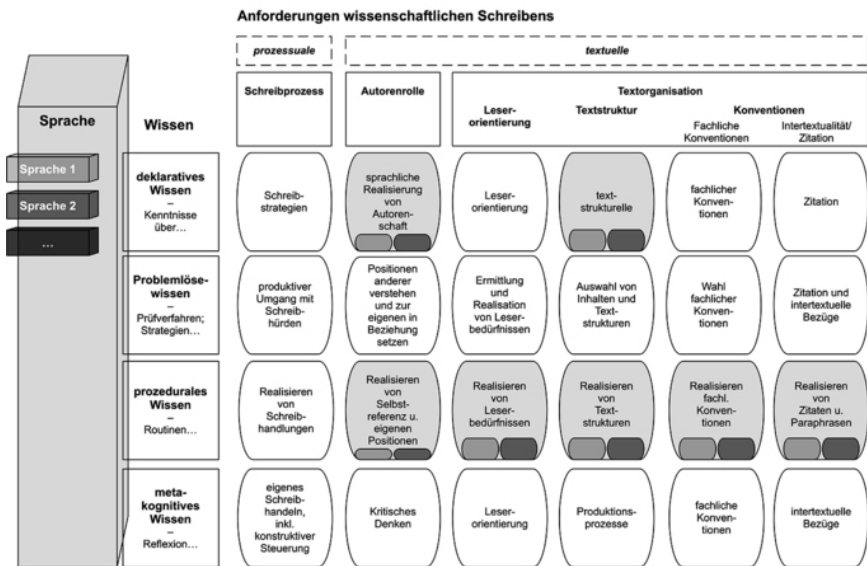
4.4 Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens

Aus der Auseinandersetzung mit den Kompetenzmodellierungen zum wissenschaftlichen Schreiben und der Rolle, die Sprachen hierbei einnehmen, entstand das *sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* (Knorr 2019d).

Das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens hat die gleiche Matrix-Struktur wie das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007, vgl. Abbildung 12, S. 79). Auf der x-Achse sind die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens aufgeführt, auf der y-Achse die Wissensarten. Die Zusammenfassung der Anforderungsbereiche in engere bzw. weitere Aspekte der Textproduktion wird jedoch nicht übernommen. Stattdessen werden die einzelnen Anforderungsbereiche, wie Lexik und Medium, weiter differenziert und weitere, wie Schreibprozess und Konventionen, hinzugefügt. Darüber hinaus werden die Anforderungen in *prozessuale*, *textuelle*, *sprachliche*, *sprachformale* und *mediale Bereiche* zusammengefasst. Auf eine detaillierte Beschreibung der Anforderungsbereiche wird an dieser Stelle verzichtet, um Dopplungen zum Kapitel 5 SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN zu vermeiden.

Die Dimension *Sprache* ist als dreidimensionaler Kasten links neben der Matrix eingefügt und hellgrau eingefärbt. Die Dimension *Sprache* enthält sämtliche sprachlichen und literalen Erfahrungen. Innerhalb dieser Dimension können zusätzlich Einzelsprachen identifiziert werden. Einzelsprachliche Kenntnisse sind in dunklen Grautönen gesetzt. Die unterschiedlichen Einfärbungen werden in der Matrix genutzt, um anzudeuten, bei welchen Anforderungen auf gesamtsprachliche und literale Erfahrungen zurückgegriffen werden kann und bei welchen Anforderungen einzelsprachliche Kenntnisse dominant sind. So sind sprachliche und sprachformale Anforderungen im Bereich des deklarativen Wissens nur einzelsprachlich zu modellieren. Wenn eine Person bspw. einen bestimmten Fachausdruck (Anforderungsbereich Fachsprache) nur in einer Sprache kennt, aber die Schreibaufgabe

die Benennung in einer anderen Sprache erfordert, kann dies abgebildet werden. Das Modell ist so angelegt, dass individuell vorliegende sprachliche und literale Kenntnisstände und Erfahrungen beschrieben werden können.



Im Zuge der Rezeption des Modells durch die schreibwissenschaftliche Community und in der (selbst)kritischen Reflexion des Ansatzes wurde das Modell überarbeitet. So wird aus der Dimension *Sprache* in Knorr (2021b) die Dimension *Sprach(en)reservoir und Literalitätserfahrungen*. Als sprachliches Reservoir wird „sämtliches sprachliche Wissen“ einer Person verstanden, das „biografischen Veränderungen“ unterliegt (Knorr 2021b: 7). Zudem sind in Knorr (2021b) die Einzelsprachen mit Buchstaben indexiert, um dem Eindruck entgegen zu wirken, dass Einzelsprachen in einer aufsteigend geordneten Reihenfolge abgebildet werden können.

Neben diesen inhaltlichen Änderungen wurde auch die Art der Visualisierung einer kritischen Reflexion unterzogen, da sowohl die Anordnung in die Breite, die sich durch die Anlehnung an die Modellierung von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) ergeben hatte als auch die Darstellung des Einflusses der Dimension *Sprache* bzw. *Sprach(en)reservoir und Literalitätserfahrungen* auf die Matrixstruktur aus Anforderungen und Wissen die Rezeption und Verständlichkeit nicht optimal unterstützten. In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN werden daher die Achsen Wissen und Anforderungen getauscht und die sprachlichen und literalen

Einflüsse direkt an den Zellen der Matrix visualisiert, wodurch der Gesamteindruck und die Rezeptionsmöglichkeiten verändert werden (vgl. Kapitel 5).

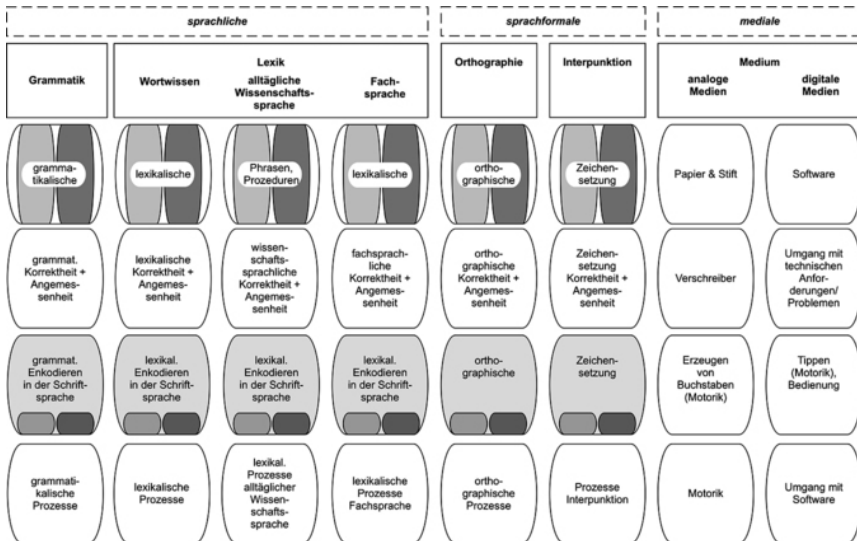


Abb. 14 Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens (Knorr 2019d).

4.5 Zwischenfazit

Wissen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten ist das handlungsfeldspezifische Wissen von Schreibberatenden an Hochschulen. In diesem Kapitel wurde der Schwerpunkt auf den Prozess der wissenschaftlichen Textproduktion gelegt. Wissenschaftliche Textproduktion als einen Prozess zu begreifen, der Einflüssen unterliegt, aber auch gestaltet werden kann, ist eine Voraussetzung und eine Basis für Schreibberatungen. Schreibprozessmodelle werden von Schreibberatenden genutzt, um bei Ratsuchenden Wissen über den Textproduktionsprozess aufzubauen. Das Kaskadenmodell akademischer und wissenschaftlicher Textproduktion kann in zweifacher Hinsicht eingesetzt werden: Es unterstützt Schreibberatende dabei, selbst Wissen über den Textproduktionsprozess aufzubauen und ihren eigenen Schreibprozess zu reflektieren. Darüber hinaus kann es in Beratungssituationen genutzt werden, um Ratsuchenden sowohl die Prozesshaftigkeit wissenschaftlicher Textproduktion zu erläutern als auch die Reflexion der Ratsuchenden über ihren aktuellen Stand innerhalb des Prozesses anzustoßen. Damit wird ein wichti-

ger Bereich der Schreibberatung abgedeckt, in dem es um die Beratung zum und die Begleitung des Prozesses der Textproduktion an sich geht. Solche prozessorientierten Beratungen bilden in vielen schreibdidaktischen Einrichtungen einen Schwerpunkt der Arbeit.

Eine Bewältigung der Prozessorganisation allein führt jedoch nicht zu einem Text. Vielmehr sind für die Bewältigung von Schreibprojekten auch die Anforderungen zu thematisieren, die eine Schreibaufgabe mit sich bringt. Gleichzeitig sollten sprachliche Einflüsse abgebildet werden können, die Schreibende aufgrund ihrer Sprachbiographie mitbringen. Denn in konkreten Schreibberatungssituationen wird auf den aktuellen Stand des „Sprachbesitzes“ von Ratsuchenden Bezug genommen. Die sprachlichen Kenntnisse der Zielsprache, in der der Text produziert wird, steht in Wechselwirkung zum kommunikativen Repertoire und den literalen Erfahrungen. Um diese näher betrachten zu können, wurde das *sprachsensible Kompetenzmodell wissenschaftliches Schreiben* entwickelt.

Das Kompetenzmodell bildet den Ausgangspunkt für die im nächsten Kapitel präsentierte SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN. Sie beschreibt die Anforderungen wissenschaftlicher Textproduktion. Dazu gehören prozessuale ebenso wie textuelle und mediale Anforderungen. Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN bildet den Bezugspunkt für die Beschreibung der Anforderungen an Schreibberatende, die im zweiten Teil dieser Schrift mittels der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG verortet werden.

5 Systematik Wissenschaftliches Schreiben

Die beiden Systematiken, also die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN und die im zweiten Teil vorzustellende SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG, sind generisch aufgebaut. Das bedeutet, dass sie erweitert und an andere Kontexte angepasst werden können. Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN fokussiert auf individuelle Schreibprozesse in der Academia. Kollaboratives Schreiben wird nicht abgebildet, könnte jedoch durch eine Erweiterung des prozessualen Anforderungsbereichs beschrieben werden.

Die Struktur beider Systematiken ist eine Matrix, die aus den Dimensionen «Anforderung» und «Wissen» bestehen. Um die Begrifflichkeiten der Systematik im Folgenden als Benennung zu kennzeichnen, werden sie in französische Anführungszeichen «...» gesetzt.

«Anforderungen» sind Dimensionen wissenschaftlicher Textproduktion. Ihre Strukturierung ergibt sich aus den in Kapitel 3 dargelegten empirischen Grundlagen und der Auseinandersetzung mit der schreibwissenschaftlichen Forschung. Die Abschnitte dieses Kapitels folgen der Anordnung der Anforderungen in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN.

Die Dimension «Wissen» ist in drei Wissensarten gegliedert: deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen (vgl. Kapitel 4.2): Das deklarative Wissen beinhaltet das Faktenwissen. Das prozedurale Wissen (oder Handlungswissen) befähigt eine Person zum konkreten Handeln und ist eng mit strategischen Fertigkeiten verbunden. Das metakognitive Wissen ermöglicht die Steuerung des eigenen Handelns.

Becker-Mrotzek und Schindler (2007) differenzieren noch zwischen Problemlösewissen und prozeduralem Wissen (vgl. Abbildung 12), wobei sie betonen, dass „der Übergang“ zwischen den Wissenstypen „fließend“ ist (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 9). Da eine strikte Trennung zwischen Problemlösewissen und prozeduralem Wissen nicht möglich ist und in der „Tradition der Kognitionswissenschaft“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000) die Unterscheidung nicht durchgehend getroffen wird, wird in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN – und im Anschluss auch in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – das Problemlösewissen unter dem prozeduralen Wissen subsumiert. Die Konzentration auf die Unterscheidung von Fakten-, Handlungs- und Kontrollwissen bietet eine ausreichende Differenzierungstiefe, um die Anforderungen beschreiben zu können.

Dem metakognitiven Wissen kommt für das Lernen und das Training eine besondere Bedeutung zu:

Dennoch ist erstaunlich, daß bei erwachsenen Personen, die bereits über umfangreiches Fakten- und Veränderungswissen verfügen, durch relativ kurzfristige Strategietrainingsverfahren generalisierbare Leistungssteigerungen erzielbar sind. Derartige Veränderungen sind möglich, wenn das Wissen über Fakten, spezifische Transformationen und globale heuristische Strategien in sehr unterschiedlichen Problembereichen erworben worden ist und in neuartigen Situationen unter bewußter Kontrolle eingesetzt werden kann. (Putz-Osterloh 1988: 2601).

Die Systematik ermöglicht eine präzise Beschreibung von Anforderungen in Bezug auf den jeweiligen Wissenstyp. Dieses Prinzip der Beschreibung wird hier auf das wissenschaftliche Schreiben und später auf die Schreibberatung angewendet. Denn obgleich die These von Putz-Osterloh (1988) hier nicht empirisch validiert werden kann, wird sie als zutreffend angenommen und hieraus werden forschungstheoretische und didaktische Implikationen abgeleitet.

Die lernpsychologische Betrachtung von Wissen verbinde ich mit dem kognitionswissenschaftlichen Ansatz der *Cognitive Load Theory* (Schnotz/Kürschner 2007), die von einer begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgeht. Jeder kognitive Prozess beansprucht kognitive Kapazität. Beim Lernen wird vorhandenes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis transferiert, um es dort mit dem neuen Wissen zu verbinden. Es kommt zur Konstruktion, Erweiterung oder Umstrukturierung des Langzeitgedächtnisses, die das Arbeitsgedächtnis belasten (Niegemann 2008: 45). Schemabildung trägt dazu bei, die kognitive Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu erhöhen, indem mehrere einzelne Einheiten auf einer höheren Ebene zusammengefasst werden (Schnotz/Kürschner 2007: 474–475). Diese Prozesse sind besonders bei der Wissensorganisation zu berücksichtigen.

Bereits Flower und Hayes (1980) verfolgten einen solchen Ansatz, wenn sie Textproduktionen als „Jonglieren mit Bedingungen“ (*juggling with constraints*) bezeichneten. Die Systematiken können somit als Versuch verstanden werden, die verschiedenen Anforderungen oder *constraints* herauszuarbeiten, mit denen Schreibende bzw. Schreibberatende umgehen lernen müssen. Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive ist es dann ein Ziel, die kognitive Belastung so zu begrenzen, dass eine Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Eine Strategie der Begrenzung kann es sein, die Anzahl der gleichzeitig zu bearbeitenden Anforderungen zu reduzieren, indem man sich (möglichst bewusst) zunächst auf einzelne konzentriert und die Komplexität erst nach und nach steigert.

Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN charakterisiert die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens in Bezug auf die drei Wissensarten (vgl. Abbildung 15). Im Gegensatz zum sprachensensiblen Kompetenzmodell gibt es keine eigene Dimension für Sprachen und literale Erfahrungen mehr. Stattdessen wird das kommunikative Repertoire in die Systematik integriert. Auf diese

Weise wird der Einfluss des kommunikativen Repertoires direkt in den einzelnen Anforderungen sichtbar gemacht.

Das kommunikative Repertoire wird zur Bearbeitung sprachlicher Aufgaben genutzt und kann auch „Sprachmischung“ beinhalten (Lengyel 2017: 154). Es ist also gleichzeitig Basis und Potenzial für sprachliches Handeln. Da wissenschaftliches Schreiben eine sprachgebundene kognitive Leistung ist, beeinflusst das kommunikative Repertoire sämtliche Anforderungen, die in der Systematik dargestellt sind. Die Praxis zeigt jedoch, dass Schreibende sich häufig auf die Nutzung der Zielsprache des Textes konzentrieren und ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen nicht ausschöpfen (Knorr et al. 2015).

Sprachliche Kenntnisse und literale Erfahrungen sind in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN wie folgt dargestellt:

- Jeder Grauton steht für eine Sprache.
- Ist eine Zelle grau eingefärbt, sind einzelsprachliche Kenntnisse in der Sprache des Zieltextes zwingend erforderlich, um die Anforderung zu erfüllen.
- Liegen hinter einer grau eingefärbten Zelle zwei weitere Zellen in dunkleren Grautönen, besteht die Möglichkeit, das gesamte kommunikative Repertoire für die Bewältigung der Anforderung einzubeziehen. Dass hier drei (und nicht vier oder mehr) Zellen visualisiert sind, ist eine Setzung, um die Systematik visuell nicht zu überfrachten.
- Nicht eingefärbt sind Zellen, in denen sprachliche Kenntnisse eine untergeordnete Rolle spielen, um die Anforderung zu erfüllen.
- Die Zelle «Tastaturschreiben» ist gepunktet eingefärbt. Damit wird dargestellt, dass der Automatisierungsgrad des Tastenschreibens moderierend auf die Schreibflüssigkeit einwirkt. Ein hoher Automatisierungsgrad beim Tastenschreiben in einer Sprache A fördert die Schreibflüssigkeit in dieser. Derselbe hohe Automatisierungsgrad kann hemmend wirken, wenn in einer Sprache B getippt werden muss. Typisch sind Vertipper bei ähnlichen Schreibungen, bspw. wie bei dem Wort „Adresse/address“. Wird automatisiert auf Deutsch getippt, ist die Wahrscheinlichkeit, das englische Wort mit nur einem „d“ zu schreiben, sehr hoch. Auch die Gewöhnung an verschiedene Tastaturlayouts greift moderierend ein (vgl. Breuer 2015).

Das individuelle kommunikative Repertoire kann in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN abgebildet werden. Gegebenenfalls können weitere Sprachen hinzugefügt werden. So kann die Sprache des Zieltextes festgelegt und als Wohlfühl- oder Arbeitssprache identifiziert werden. Darüber hinaus können alle weiteren Sprachen integriert und geprüft werden, inwieweit sie als Ressource herangezogen werden können, um die Schreibaufgabe zu bewältigen.

Die Erfüllung sprachlicher und sprachformaler Anforderungen wird maßgeblich durch produktive sprachliche Kenntnisse in der Zielsprache des Textes beeinflusst.

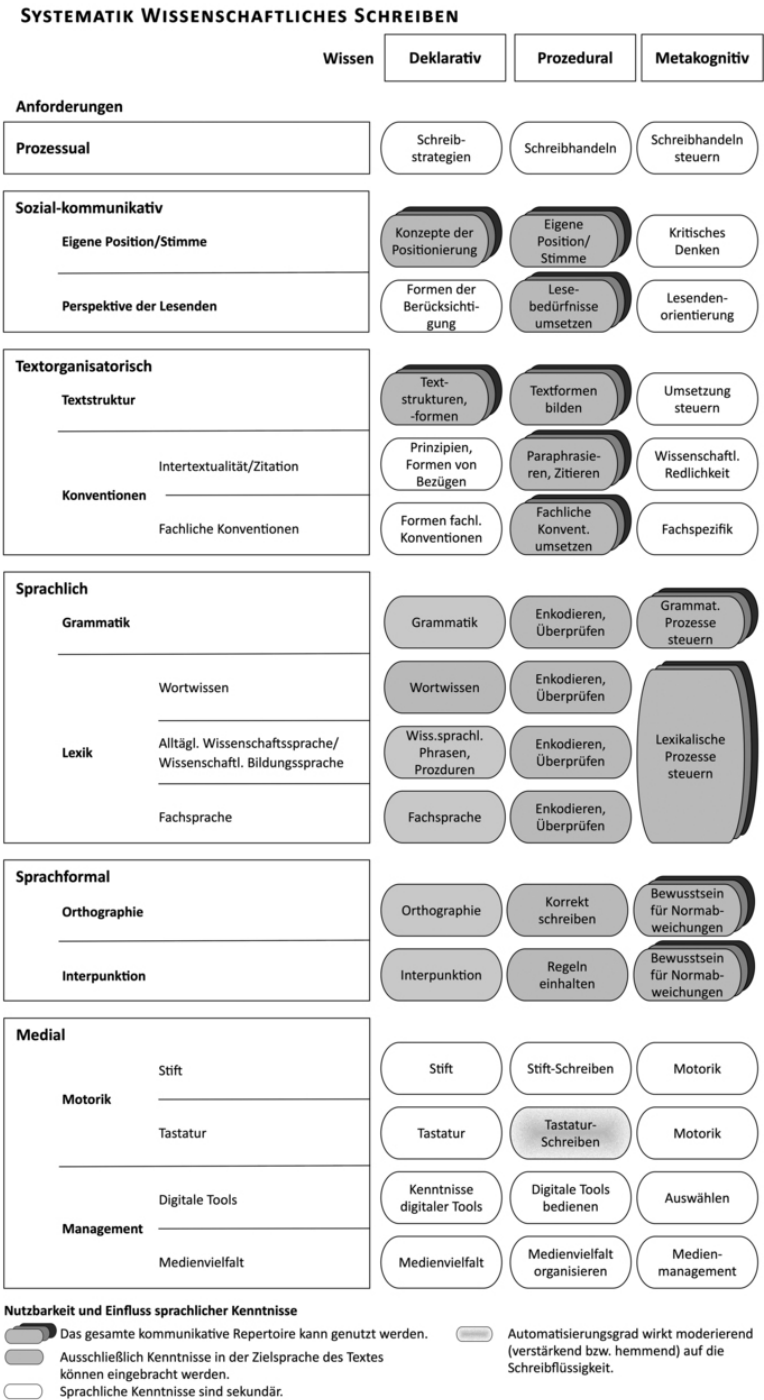


Abb. 15 SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

Je geringer das sprachliche oder sprachformale deklarative Wissen in der Zielsprache des Textes ist, desto eher neigen Schreibende dazu, einen Großteil ihrer Aufmerksamkeit auf diese Anforderungen lenken, wie Beobachtungen aus der Schreibberatung zeigen (vgl. Kapitel 10.2.2).

In den folgenden Kapiteln werden die Anforderungsbereiche der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN charakterisiert und die drei Wissensarten für jeden Anforderungsbereich beschrieben.

5.1 «Prozessuale Anforderungen»

«Prozessuale Anforderungen» ergeben sich aus der Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe eines Textproduktionsprozesses, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Modelle des Schreibprozesses und der Textproduktion, wie sie in Kapitel 4 vorgestellt und diskutiert worden sind, zeigen die Komplexität auf. Die Dauer der Beschäftigung und die Vielzahl und Verschiedenheit der auszuführenden Handlungen, die sich gegenseitig beeinflussen oder sogar bedingen, ist für alle Schreibenden eine Herausforderung.

Um diese Herausforderungen zu bewältigen und das eigene Schreibhandeln konstruktiv steuern zu können, bedürfen Schreibende Kenntnisse über Schreibstrategien, Schreibphasen und Schreibtypen sowie deren Zusammenspiel. Schreibstrategien sind „mentale Programme für die Steuerung der Textproduktion“ (Bräuer/Schindler 2011: 1/6) und können bewusst eingesetzt werden, um eine anstehende Aufgabe zu bewältigen. In jeder Schreibphase können verschiedene Strategien eingesetzt werden, um den Textproduktionsprozess aktiv zu gestalten.

In der Findungsphase bedarf es kreativer Techniken, um den Prozess der Ideengenerierung voranzubringen. Diese können textueller, visueller oder struktureller Natur sein.

Textuelle kreative Techniken sind bspw. die *écriture automatique* und das *freewriting*. In beiden Fällen geht es darum, die Kreativität und den Fluss der Gedanken nicht durch bewusste Kontrolle des Schreibens zu beschränken. Die *écriture automatique* orientiert sich an einer Beschreibung von Breton in seinem „Manifeste du surréalisme“ 1924, die hier in einer übersetzten Fassung wiedergegeben wird:

Lassen Sie sich etwas zum Schreiben bringen, nachdem Sie es sich irgendwo bequem gemacht haben, wo Sie Ihren Geist soweit wie möglich auf selber konzentrieren können. Versetzen Sie sich in den passivsten oder den rezeptivsten Zustand, dessen Sie fähig sind. Sehen Sie ganz ab von Ihrer Genialität, von Ihren Talenten und denen aller anderen. Machen Sie sich klar, daß die Schriftstellerei einer der kläglichsten Wege ist, die zu allem und jedem führen. Schreiben Sie schnell, ohne vorgefaßtes Thema, schnell genug, um nichts zu

behalten, oder um nicht versucht zu sein, zu überlegen. Der erste Satz wird ganz von allein kommen, denn es stimmt wirklich, daß in jedem Augenblick in unserem Bewußtsein ein unbekannter Satz existiert, der nur darauf wartet ausgesprochen zu werden. Ziemlich schwierig ist es, etwas darüber zu sagen, wie es mit dem folgenden Satz geht; ohne Zweifel gehört er unserer bewußten Tätigkeit und zugleich der anderen an – wenn man annimmt, daß die Tatsache, einem ersten Satz geschrieben zu haben, ein Minimum an Wahrnehmung mit sich bringt. Es spielt übrigens keine Rolle: gerade darin liegt zum großen Teil der Wert des surrealistischen Spiels. Immerhin wird sich die Interpunktion dem völlig kontinuierlichen Wortfluß zweifelsohne widersetzen, obgleich sie so unerläßlich scheint wie die Bildung von Knoten auf der vibrierenden Saite. Fahren Sie so lange fort, wie Sie Lust haben. Verlassen Sie sich auf die Unerschöpflichkeit dieses Raunens. Wenn ein Verstummen sich einzustellen droht, weil Sie auch nur den kleinsten Fehler gemacht haben: einen Fehler, könnte man sagen, der darin besteht, daß Sie es an Unaufmerksamkeit haben fehlen lassen – brechen Sie ohne Zögern bei einer zu einleuchtenden Zeile ab. Setzen Sie hinter das Wort, das Ihnen suspekt erscheint, irgendeinen Buchstaben, den Buchstaben l zum Beispiel, immer den Buchstaben l, und stellen Sie die Willkür dadurch wieder her, daß Sie diesen Buchstaben zum Anfangsbuchstaben des folgenden Wortes bestimmen. (Breton 1986: 29–30)

Hornung (2002) verwendet die *écriture automatique* als eine Form des assoziativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht, damit die Lernenden ihrer „inneren Sprache“ (Vygotskij 2000 [1925]) eine Form geben können. Damit soll die *écriture automatique* die Diskrepanz überwinden, die zwischen dem „inneren Sprechen“, also dem „Sprechen zu sich selbst“, das ohne Regeln auskommt, und dem „schriftlichen Sprechen“ besteht, das grammatischen und syntaktischen Regeln folgt (Vygotskij 2000 [1925]: 317).

Das Loslösen von Regeln, von formalen Anforderungen und von der Steuerung der Gedanken verfolgt auch Elbow (1998 [1981]) mit der Technik des *freewriting*. Seine Annahme ist, dass sich Schreibende in einer Dichotomie aus Kreativität (*create*) und Kontrolle (*control*) bewegen. Überwiegt die Kontrolle – dies ist bspw. immer dann der Fall, wenn Schreibende glauben, die erste Formulierung müsse gleich die Endfassung sein – unterliegen die Prozesse der Ideengenerierung und des Formulierens einer Zensur (*censoring*). Deshalb liegt beim *freewriting* der Schwerpunkt auf der kreativen Assoziation von Gedanken. Formalia werden bewusst ausgeblendet.

Die Technik des *freewriting* wird in vielfachen Variationen praktiziert und in Ratgebern empfohlen (vgl. bspw. Carlock et al. 2018; Clark 2021; Hacker/Sommers 2015; Lahm 2016; Werder 1992, 1993; Wolfsberger 2016 [2007]). Variationen des *freewriting* verwendet bspw. Scheuermann (2012), die mehrere, hintereinander ausgeführte *freewriting*-Einheiten (sie nennt diese Übung „Fokussprint“) zu einer

„Schreibstaffel“ verbindet. Dabei bilden ein oder zwei Begriffe aus dem Produkt des ersten *freewriting* die Assoziationspunkte für die nächste Runde. Auf diese Weise können sich Schreibende schnell tiefer in ein Thema hineindenken.

Handschriftliches Schreiben führt beim *freewriting* zu anderen Ergebnissen als Tastenschreiben. So berichten es Studierende, die bei mir beide Varianten ausprobiert haben. Die Technik der *écriture automatique*, Gedankenlücken handschriftlich mit „lllllll“ zu füllen, führt zu anderen Gedanken als das Tippen des Buchstaben „l“ auf der Tastatur. Sie fühlen sich dann „mehr mit sich verbunden“. Dies werte ich als Indiz dafür, dass es ihnen auf diese Weise besser gelingt, ihre innere Sprache zur Geltung kommen zu lassen.

Neben der Technik des *freewriting* und der *écriture automatique* haben Schreibdidaktiker*innen Übungen und Anregungen entwickelt, um den Prozess des Anfangens und des Findens anzuregen. Vielfältig stellen Schreibzentren ihre Lehr- und Übungsmaterialien über ihre Web-Seiten frei zugänglich oder auch über hochschulinterne Zugänge zur Verfügung. Exemplarisch sei hier auf das Online Writing Lab der TU Darmstadt (www.owl.tu-darmstadt.de) und das der Purdue University (<https://owl.purdue.edu>) verwiesen.

In der (Text-)Formulierungsphase besteht die Herausforderung für Schreibende darin, Gedanken zu linearisieren und zu versprachlichen. Die Modellierung dieses kognitiven Prozesses war und ist Gegenstand der kognitiv-orientierten Schreibforschung und Schreibdidaktik (vgl. Kapitel 4). Dabei wird nach Typisierungen beim Schreiben gesucht, um strategisches Vorgehen erklären zu können und damit lehrbar zu machen.

Ortner (2000: 346–356) weist zu Recht darauf hin, dass die Verwendung des Begriffs „Typ“ problematisch ist. Er plädiert für die Verwendung von „Schreibstrategie“. In der Forschungsliteratur findet sich der Begriff „Schreibtyp“ ebenso wie (überindividuelle) „Schreibstrategie“. Ich verwende den Begriff Schreibtyp als kognitive Metapher, um Gespräche mit Ratsuchenden über Schreibstrategien initiieren zu können (vgl. Kapitel 11.1.1).

Für die Entwicklung von Schreibtypen bzw. Schreibstrategien werden überwiegend Fallstudien durchgeführt. In Studien zwischen 1980 und 2000 wurden die Daten mittels Beobachtung, Lautem Denken und/oder retrospektiven Interviews erhoben und ausgewertet. Seit der Digitalisierung des Schreibens können auch Keylogging- und Screenshot-Daten einbezogen und trianguliert werden (vgl. Heine et al. 2014). Die Schwierigkeit der „Produkt-Prozeß-Ambiguität“ (Krings 1992: 48) bleibt jedoch weiterhin bestehen. Diese methodische Schwierigkeit führt zu einem Desiderat in der empirischen schreibwissenschaftlichen Forschung. Ortner (2000: 356) konstatiert: „Noch immer dominieren die spontanen Einzelbeobachtungen.“

Ortner (2000: 356–564) selbst analysiert Reflexionen von Schriftstellern. Leitfragengestützte narrative Interviews mit Wissenschaftler*innen stellen die empi-

rische Basis der Studie von Keseling (2004: 145) dar. Girgensohn und Sennwald (2012: 118) und Scheuermann (2011: 32–61) verwenden Fallbeschreibungen.

Auch wenn sich durch den Einsatz digitaler Werkzeuge die Möglichkeiten zur Beobachtung von Schreibprozessen verbessert haben (vgl. Heine et al. 2014), bleibt es weiterhin eine Herausforderung, von der Analyse von Einzelfällen (vgl. bspw. Aufgebauer 2021; Dengscherz 2019) hin zu einer datengeleiteten Forschung zu kommen. Für eine solche Forschung ist eine größere Anzahl von Probanden notwendig, um zu belastbaren Ergebnissen zu erzeugen, die auch nachgenutzt werden könnten (vgl. Andresen 2021). Ein Verfahren, bei dem Schreibprozessdaten mit Hilfe syntaktischen Parsings visuell aufbereitet werden (vgl. Mahlow et al. 2022), könnte den notwendigen methodischen Sprung darstellen.

Vor diesem Hintergrund sind Typisierungen von personenspezifischen Schreibstrategien nie als absolut zu verstehen. Sie können in Schreibberatungen als Anregungen und Reflexionsmomente für Schreibende genutzt werden, um über ihr eigenes Schreibhandeln nachzudenken.

Molitor (1985) unterscheidet auf der Basis von Fallstudien zwei Formen personenspezifischer Schreibstrategien: *bottom up* und *top down*. Als Differenzierungskriterium nimmt sie die „Richtung der Planungsprozesse“. Beim *bottom up*-Planen wird „von lokaler zu globaler Ebene“ vorgegangen, beim *top down*-Planen dagegen „von globaler zu lokaler Ebene“ (Molitor 1984: 22). Die „Häufigkeit des Richtungswechsels“ von *top down*-Planung zu *bottom up*-Planung und umgekehrt stellt für Molitor (1984: 22) ein Indiz für die Bevorzugung einer Schreibstrategie dar, da sie „Aufschluß darüber geben kann, ob der Autor eine sequentielle Strategie mit getrennten Phasen oder eine parallele Strategie mit interaktiven Phasen der Textproduktion bevorzugt“.

Galbraith (2009) nutzt das Konzept des *self-monitoring*, um empirisch zu untersuchen, wie Schreibende neue Ideen entwickeln und neues Wissen aufbauen. Galbraith (2009) referiert Snyder für die Charakterisierung von *high self-monitors* und *low self-monitors*.

High self-monitors are, in Snyder's words, 'particularly sensitive to the expression and self-presentation of relevant others in social situations and use these cues as guidelines for monitoring (i. e., regulating and controlling) their own verbal and non verbal self-presentation'. By contrast, low self-monitors' 'self-presentation and expressive behavior ... seems, in a functional sense, to be controlled from within by their affective states (they express it as they feel it) rather than moulded and tailored to fit the situation'. (Galbraith 2009): 56–57

Wie bei Elbow (1998 [1981]) geht es um die Dichotomie von *Create* und *Control* im Denken und Arbeiten. Galbraith (2009) stellt eine Verbindung zwischen der Anzahl

der neu generierten Ideen und Qualität der Verbindung dieser Ideen zum eigenen Wissen her. Er kommt hierbei zu folgenden Ergebnissen: *High Self-Monitors* nutzen gerne Planungswerkzeuge wie Outline, Gliederung, Mind-Maps, um sich daran zu orientieren. Allerdings führt dies nicht zu einer kohärenten Repräsentation des Wissens über das Thema. *Low Self-Monitors* produzieren mehr neue Ideen, wenn sie einfach drauflosschreiben, und durch die Verbindung von geplantem und ungeplantem Schreiben entwickeln sie kohärente Gedanken. (Galbraith 2009: 58)

Bräuer (2009; 2014) greift den Ansatz von Galbraith auf und zieht Parallelen zum Lernstil nach Kolb¹¹. Er bezeichnet die *low self-monitors* als „Strukturschaffende“ und die *High Self-Monitors* als „Strukturfolgende“. Strukturschaffende charakterisiert Bräuer (2014: 262, Hervorhebung im Original) als Schreibende, „bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert (auch als *bottom up* bezeichnet)“. Sie schreiben „lieber drauflos, als dass sie den angezielten Text detailliert planen“ (Bräuer/Schindler 2010: 2). Als Strukturfolgende bezeichnet er solche, „deren Schreiben darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur (z. B. Gliederung) anzulegen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen (auch als *Top-Down* bezeichnet)“ (Bräuer 2014: 263, Hervorhebung im Original).

Eine ähnliche Prozess-Kategorisierung entwickelt Boehm (1993). Sie bezeichnet *Beethovians* als Entdeckende, die während des Schreibens ihre Ideen generieren und erst während des Schreibprozesses herausfinden, was sie sagen wollen. *Mozartians* dagegen planen häufiger und mehr. Sie erstellen Gliederungen und Textentwürfe. Neben diesen beiden Gruppen identifiziert sie *The Combinations*, die nicht eine spezifische Methode oder Schreibstrategie verfolgen, sondern ihre Strategien an die jeweilige Aufgabe und Situation anpassen.

Anstelle von eindeutigen Typisierungen ordnet Ortner (2000) Schreibstrategien auf einer Skala an, deren Pole den „Grad der Zerlegung“ des Schreibprozesses bilden (Ortner 2000: 379). Seine Charakterisierungen der verschiedenen Ausprägungen der Schreibstrategien sind äußerst feingliedrig, so dass sie im Kontext von Schreibberatung nur schwer anwendbar sind. Für Schreibberatungen ist es notwendig, schnell und mit wenigen vorliegenden Informationen Aussagen über mögliche Ausprägungen von Schreibstrategien treffen zu können und auf diese Weise ins Gespräch mit den Ratsuchenden zu kommen.

Genau aus diesem Bedürfnis heraus entwickelten Arnold et al. (2012) den „Berliner Schreibtypentest“. Hierfür nutzten sie verschiedene Schreibtypologien bzw.

11 Bräuer (2009; 2014) verweist auf Kolb (1984); Bräuer und Schindler (2010) nutzen Kolb (1985). Beide Fassungen nicht mehr verfügbar. Ich habe daher die Weiterentwicklung aus dem Jahr 2013 „The Kolb Learning Style Inventory 4.0“ (Kolb/Kolb 2013) eingesehen.

Schreibstrategien, reduzierten sie jedoch auf vier Typen, die sie „anschaulich“ bezeichneten (Arnold et al. 2012: 83):

Abenteurerin (= StrukturschafferIn, DrauflosschreiberIn)

Eichhörnchen (= SammlerIn/Recherche-Fan und SpringerIn/PuzzlerIn)

GoldgräberIn (= StrukturfolgerIn, PlanerIn)

ZehnkämpferIn (= MehrversionenschreiberIn)

Die einzelnen Typen basieren auf einer Kombination verschiedener Schreibstrategien, die „eigentlich nicht zusammengehören“ (Arnold et al. 2012: 84). Der Test zielt jedoch nicht auf eine korrekte Beschreibung einzelner Strategien; vielmehr soll auf spielerische Art und Weise eine Verbindung zwischen Arbeitsphasen (Start, Schreibprozess und Endversion) und den dabei eingesetzten Strategien hergestellt werden.

Der Test beinhaltet vier Fragen: Je eine zur Start- bzw. Endphase und zwei zum Schreibprozess selbst. Zu jeder Frage gibt es vier Antwortoptionen, von denen eine gewählt werden muss. Jede Antwortoption ist einem Schreibtyp zugeordnet. Für die Auswertung werden die Häufigkeiten der gewählten Schreibtypen gezählt, so dass am Ende eine Zuordnung zu einem oder mehreren Schreibtypen erfolgt.

Für das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität haben wir mit dem Einverständnis von Arnold, Chirico und Liebscher den Test adaptiert und eine elektronische Fassung daraus erstellen lassen. Die Antworten werden ohne Rückschlüsse auf die Person gespeichert.

Für die Publikation 2022 habe ich die Daten auf der Basis von 1957 Tests analysiert (Knorr 2022: 90–91). Bis zum März 2024 haben sich die Teilnahmen auf 3906 verdoppelt. Trotz dieses Anstiegs an ausgefüllten Tests bleibt die prozentuale Verteilung der Schreibtypenkombination nahezu identisch, wie Abbildung 16 zeigt.

Eindeutig einem Schreibtyp zuzuordnen sind nur 6,5% bzw. 6,6% der Teilnehmenden. Alle anderen Schreibenden sind Mischtypen, wobei die Kombination 2:1:1 mit 43,6% bzw. 43,4% den größten Anteil stellt (2022 n=854; 2024 n=1695). Mit 29,0% bzw. 29,3% folgt die Kombination 3:1 (2022 n=568; 2024 n=1143). Die Kombination 2:2 ist mit 16,2% sehr viel geringer vertreten (2022 n=318; 2024 n=612). Alle vier Schreibtypen vereinen nur 4,5% bzw. 5,0% in sich (2022 n=89; 2024 n=197).

In der Gruppe der eindeutigen Schreibtypen dominieren Architekt*innen mit 71,9% (2022 n=92, N=128) bzw. 69,0% (2024 n=179, N=259). Der Anteil der eindeutigen Architekt*innen an der Gesamtheit der Schreibenden beträgt 4,7% bzw. 5,0% (2022 n=92, N=1865; 2024 n=179, N=3906). Die Stabilität in den Daten bestärkt die Schlussfolgerung, dass „ein überwältigender Anteil der Schreibenden,

nämlich 95,3%, nicht vollständig planerisch beim Textverfassen vorgeht, sondern auch andere Strategien verfolgt“ (Knorr 2022: 91).

Diese Erkenntnis bildet den Ausgangspunkt für eine prozessorientierte Schreibberatung, die ich hier vertrete. Denn wer verschiedene Schreibtypen in sich vereint, spürt häufig eine innere Zerrissenheit oder kognitive Dissonanz. Der Berliner Schreibtypentest kann in der Schreibberatung als Instrument eingesetzt werden, um zu erklären, warum bestimmte Hürden und Widersprüche im Schreibhandeln auftreten. Durch die metaphorische Benennung der Typen können Beratende an die Alltagserfahrung von Ratsuchenden anschließen, um so möglicherweise erste Schritte einer Introvision anzuregen.

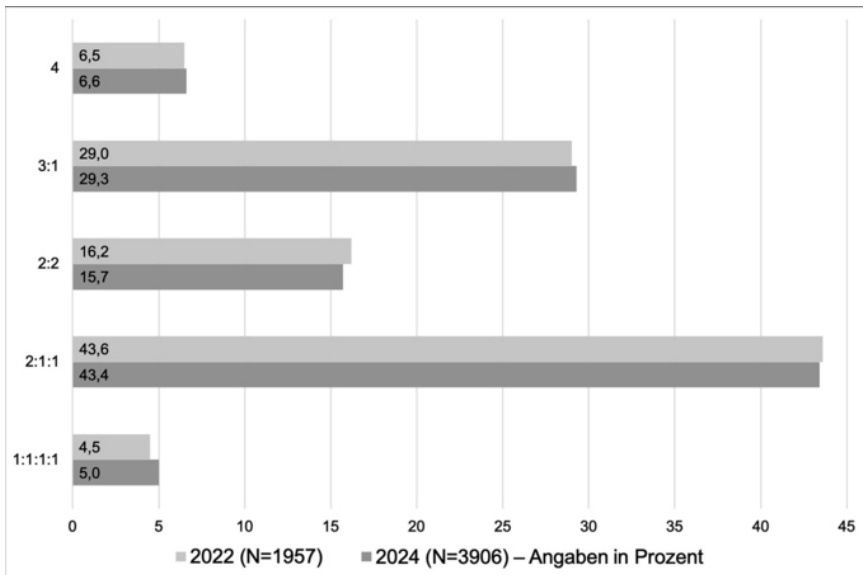


Abb. 16 Verhältnis der Schreibtypenkombinationen und deren Vergleich zu zwei Zeitpunkten (2022 und 2024)

Der Berliner Schreibtypentest ist aus schreibwissenschaftlicher Sicht zu hinterfragen, da er nicht trennscharf genug ist. Für die Schreibberatung hat er sich jedoch als äußerst hilfreiches Instrument erwiesen (vgl. Knorr 2022). Denn ein Gespräch über Schreibstrategien und Schreibtypologien kann in doppelter Hinsicht genutzt werden: Zum einen wird bei Ratsuchenden deklaratives Wissen über Schreibstrategien und Schreibtypen aufgebaut; zum anderen wird über die Selbstreflexion metakognitives Wissen aufgebaut, das für die Bewältigung prozessualer Herausforderungen in der (Text-)Formulierungsphase erforderlich ist. Prozessuale Schreibkompetenz zeigt sich darin, wie gut es Schreibenden gelingt, die verschiedenen Anforderungen

zu priorisieren, anliegende Aufgaben bzw. nächste Schritte zu identifizieren und auszuführen. Individuelle Vorlieben und Eigenheiten zu erkennen und anzunehmen, erfordert eine Auseinandersetzung mit sich selbst. Wie die Schreibforschung zeigt, ist die Selbstreflexion der Schlüssel zur Bewältigung dieser Aufgabe, da sie zwischen mentalen Vorstellungen, wie eine Handlung zu sein hat bzw. sein sollte, und dem tatsächlichen Handeln vermitteln kann (vgl. Kapitel 6.3).

Neben der Selbstreflexion ist es die Schreiberfahrung in Bezug auf die zu schreibende Textform, von der angenommen werden kann, dass sie die Art und Weise der Bewältigung der Schreibaufgabe beeinflusst. Allerdings erfasst der Berliner Schreibtypentest hierzu keine Daten. Hier zeigt sich ein weiteres Forschungsdesiderat. Denn es wäre zu überprüfen, ob mit zunehmender Schreibkompetenz die individuellen Herausforderungen stetig abnehmen oder ob es bestimmte Handlungsmuster gibt, die dazu führen, dass einige Herausforderungen in der Bewältigung eines Schreibprozesses immer wieder auftreten – unabhängig vom Grad der Schreibkompetenz. Eine daraus abgeleitete, auf Gesprächen mit anderen Schreibdidaktiker*innen beruhende Annahme ist, dass die Anforderungen der Schreibaufgaben in einem ähnlichen Maße zunehmen wie die Schreibkompetenz selbst. Auch erfahrene Schreibende können auf Anforderungen stoßen, die für sie neu sind, für die sie keine Handlungsschemata abrufen können. In solchen Situationen scheinen Handlungsmuster aufzutreten, die Schreibende typischerweise zum Umgang mit neuen Herausforderungen einsetzen.

Für Schreibberatungen ergäbe sich hieraus folgendes Forschungsdesign: Wenn es gelänge, typische Reaktionen auf neue Anforderungen zu identifizieren, könnte dies genutzt werden, um die daraus resultierenden individuellen Herausforderungen zu erkennen und zu reflektieren. Notwendig hierfür wären diachron angelegte Studien. Es müssten also in einem großen Umfang Schreibprozesse, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, aufgezeichnet und als Korpora zur Verfügung gestellt werden. Und es müssten entsprechende maschinelle Verfahren zur Aufbereitung der Daten entwickelt werden.

Erste Schritte hierzu werden bereits gegangen. So gelingt es Mahlow et al. (2022) mit ihrer Methode zur Visualisierung von Textgeschichten, das Schreibverhalten („Writing habit“) von Schreibenden zu charakterisieren:

For example, considering all relevant sentence histories and looking at the text history, we can characterize the Writing habit of A as Writing in a sequence of short production episodes and immediate revisions at the point of inscription. (Mahlow et al. 2022: 33)

Allerdings ist das Ergebnis von Mahlow et al. (2022) ein eher punktuelles, da bislang nur wenige Schreibprozesse analysiert wurden. Es besteht also noch weiterer Forschungsbedarf.

Deklaratives Wissen: Schreibstrategien

Zum deklarativen Wissen über prozessuale Anforderungen gehören Kenntnisse über den Prozess, wie Texte entstehen (Modelle des Schreibprozesses, vgl. Kapitel 4.1) und welche Strategien zu welchem Zeitpunkt wie eingesetzt werden, um die jeweilige Anforderung zu erfüllen. Deklaratives Wissen über Schreibstrategien stellt daher die Bausteine, auf die prozedural während des Schreibhandelns zurückgegriffen wird. Zudem kann es genutzt werden, um die Selbstreflexion über das eigene Schreibhandeln anzustoßen. So kann Wissen über Schreibtypen und die mit den verschiedenen Typen verbundenen Stärken und Herausforderungen aufgebaut werden, das dann mit dem eigenen Schreibhandeln in Beziehung gesetzt werden kann.

Prozedurales Wissen: Schreibhandeln

Die Ausführung von Handlungen jeglicher Art, die einen Beitrag zum Fortschreiten des Textproduktionsprozesses beitragen, gehört zum prozeduralen Wissen. Schreibhandlungen sind alle Handlungen, die im Rahmen eines Textproduktionsprozesses anfallen, also auch Leseprozesse und Verstehensprozesse.

Zeiten, in denen der Prozess nicht in dem gewünschten Maße voranschreitet, gehören zum wissenschaftlichen Schreiben dazu. Denn Wissensaufbau und Erkenntnisgenerierung sind anstrengend und erfordern Kraft, die in der Auseinandersetzung mit sich selbst gewonnen wird. Gerät der Prozess ins Stocken, ist Wissen erforderlich, um diese Hürde zu überwinden. Kenntnisse über Schreibstrategien, die als deklaratives Wissen vorliegen, können hierfür genutzt werden.

Metakognitives Wissen: Schreibhandeln steuern

Das Ziel der konstruktiven Steuerung ist das Gelingen des Textproduktionsprozesses. Reflexion des eigenen Schreibhandelns unterstützt die Auseinandersetzung mit sich selbst. Konstruktiv kann das eigene Schreibhandeln nur gesteuert werden, wenn es gelingt, sich selbst mit seinen Eigenheiten anzunehmen und entsprechend geeignete Strategien für die Aufgabenbewältigung zu wählen. Schreibende sind daher gefordert, sich selbst in der Rolle des*der Schreibenden wahrzunehmen und sich auf sich selbst einzulassen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Vorstellung über den *idealen* Schreibprozess und das *tatsächliche* Tun ist für Studierende häufig ungewohnt. Deklarative Kenntnisse über verschiedene Vorgehensweisen beim Schreiben unterstützen den Reflexionsprozess.

5.2 «Sozial-kommunikative Anforderungen»

Unter «sozial-kommunikativen Anforderungen» werden Anforderungen gefasst, die in der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik als die anspruchsvollsten gelten und gleichzeitig mit dem angestrebten Kompetenzniveau wissenschaftlichen Schreibens verbunden sind. In den verschiedenen fachlichen Diskursen werden unterschiedliche Perspektiven auf diese Anforderungen eingenommen. Dementsprechend unterscheiden sich auch die Begrifflichkeiten, mit denen sie bezeichnet werden. Mit der Bezeichnung der Anforderung als «sozial-kommunikative» wird eine diskursübergreifende Begriffskombination verwendet.

In der deutschsprachigen linguistischen Forschung sind es vor allem die Arbeiten von Steinhoff (2007a) und Pohl (2007, 2010), die mit ihren Studien zeigen, wie sich wissenschaftliche Schreibkompetenz entwickelt und welche erreicht werden soll.

Als Ziel wissenschaftlicher Textkompetenz definiert Steinhoff (2007a: 137) das „Äquilibrium“, das erreicht ist, „wenn der Sprachgebrauch des Schreibers mit dem wissenschaftssprachlichen Common sense kompatibel ist“. Ist ein*e Schreibende*r fähig, „kontextadäquat“ zu formulieren, hat er*sie ein „Entwicklungsniveau“ einer „kontextuellen Passung“ erreicht. Bis Studierende dieses Niveau erreicht haben, herrscht ein „kontextinadäquater Sprachgebrauch“ vor. In Rückbezug auf Piaget stellt Steinhoff (2007a) zwei Verfahren vor, die Schreibende nutzen, um sich dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch anzunähern: die *Transposition* und die *Imitation*. Bei der Transposition wird versucht, „neue Probleme mit alten, bekannten Verfahren und Mitteln zu lösen“ (Steinhoff 2007a: 137). Bei der Imitation „üben sich [Schreibende] im Gebrauch einer Sprache, die sie (noch) nicht beherrschen“ (Steinhoff 2007a: 143). Eine Zwischenstufe auf dem Weg zur kontextuellen Passung ist die *Transformation*. Kennzeichen dieser Entwicklungsstufe sind nach (Steinhoff 2007a: 146–148) „Brüche“ oder „Abweichungen“ vom kontextadäquaten Sprachgebrauch, wie sie sich bspw. in ungewöhnlichen oder falschen Kollokationen zeigen. Sicherer kontextadäquater Sprachgebrauch zeigt diese Brüche nicht mehr.

Die kontextuelle Passung konstituiert sich im *konventionellen* und *postkonventionellen Sprachgebrauch*. Konventionell ist der kontextadäquate Sprachgebrauch, wenn alle Textprozeduren und Muster korrekt verwendet werden. Beim postkonventionellen Schreiben beherrschen Schreibende wissenschaftliche Muster so gut, dass sie kreativ mit ihnen umgehen können. Allerdings betont (Steinhoff 2007a: 139):

Kreativität i. S. von Postkonventionalität setzt ein umfassendes Wissen über Konventionen und eine kritische Reflexion dieser Konventionen voraus; sie steht mithin eher am Ende als am Anfang der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten.

Pohl (2007) zeigt in seiner Studie zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, wie sich das Schreiben von Studierenden entwickelt. Auf Texte angewendet zeigt sich diese „Entfaltungsbewegung der Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ Pohl (2007: 488) am „epistemischen Relief wissenschaftlicher Texte“ (Pohl 2010).

Beim Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz durchlaufen Studierende laut Pohl ebenfalls verschiedene „Entwicklungsniveaus“. In der Regel beginnen sie mit einem „gegenstandsbezogenen“, das sich über ein „diskursbezogenes“ hin zu einem „argumentationsbezogenen Schreiben“ entwickelt (Pohl 2007: 489–491). Schreibende, die argumentationsbezogen schreiben können, sind fähig, intertextuelle Bezugnahmen „vollends explizit“ zu kontrollieren, so dass „Eigenes und Fremdes klar voneinander unterschieden sind“ (Pohl 2007: 491). Schreibende sind dann zudem in der Lage, „mehrzügig“ und auf allen Textebenen zu argumentieren. So ist es ihnen möglich, Einleitung und Schlussteil „konklusiv“ miteinander zu verbinden. Pohl (2007: 491) bezeichnet dies als „konklusiv-epistemische Funktion“ des Argumentierens, die über die „kommunikativ-epistemische“ Funktion, bei der intertextuelle Bezüge hergestellt werden, hinausgeht.

Intertextuelle Bezüge haben neben dieser konklusiv-epistemischen Funktion noch weitere Funktionen. So zeigt Jakobs (1999b: 123–126), dass Zitation und Verweisung auch als Mittel der Beziehungsgestaltung verwendet werden, wodurch sie eine spezifische Funktion in der Argumentation einnehmen. Textproduktion wird unter dieser Perspektive ein Akt des sozialen Handelns. In der schreibwissenschaftlichen Forschung wird dieses Phänomen unter den Stichwörtern „Diskurs- bzw. Praxisgemeinschaften“ (Pogner 2007) oder „communicative practice“ (Bazerman 2013: 14) gefasst und untersucht. Um ein Mitglied in der Diskursgemeinschaft zu werden, ist es für Schreibende erforderlich, die kommunikativen Regeln der Diskursgemeinschaft zu kennen und anwenden zu können. Diese Entwicklung geht einher mit der Entwicklung einer eigenen Stimme (*voice*) (vgl. Barnett et al. 2020; Tardy 2016), die besonders auf mesostruktureller Ebene zum Tragen kommt (vgl. Portmann-Tselikas 2018).

Es kommen hier also zwei Anforderungen zusammen: Zum einen müssen Schreibende in der Lage sein, zwischen verschiedenen Textebenen zu wechseln und den Überblick über den gesamten Text und die gesamte Argumentation zu behalten. Zum anderen ist es notwendig, dass sie selbst eine Stimme (*voice*) entwickeln, um in der Vielstimmigkeit von Zitation und Verweisung die eigene Position herausstellen zu können. Die Art und Weise der sprachlichen Umsetzung dieser Anforderung führt zu einem persönlichen sprachlichen Stil, der für Lesende erkennbar wird. In der Anforderung «Eigene Position/Stimme» werden diese Aspekte modelliert. Schreibdidaktische Tipps zum Planen von Textstrukturen sollen Schreibende dabei unterstützen, sich an diese Form des Schreibens heranzuarbeiten (vgl. Hacker/Sommers 2015: Chapter C). Im nächsten Abschnitt wird auf die mit der Entwick-

lung von Stimme (*voice*) verbundenen sprachlichen Anforderungen näher eingegangen.

Eine bislang in der schreibwissenschaftlichen Forschung wenig beachtete Herausforderung für Schreibende ist die Textmenge. Schriftliche Prüfungsleistungen während des Studiums sind in der Regel nicht länger als 20 Seiten. Vielfach werden kürzere Texte geschrieben. Der Seitenumfang einer Bachelor-Abschlussarbeit ist geringer als der einer Master-Arbeit. Je nach Fach variiert die empfohlene oder vorgeschriebene Seitenanzahl. Als typisch kann jedoch eine Zahl von ca. 30 Seiten für eine Bachelor- und ca. 50–80 Seiten für eine Master-Arbeit angenommen werden. Bei monographisch angelegten Dissertationsschriften geben Betreuende gerne ca. 200 Seiten an, um ihren Promovierenden eine Orientierung zu geben. Habilitationsschriften dürfen diesen Umfang noch einmal verdoppeln. Die Anforderung, Überblick über den bereits produzierten Text zu behalten, um ein kohärentes Produkt zu erzeugen, steigt mit zunehmender Seitenzahl. Die schreibwissenschaftliche Forschung konzentriert sich überwiegend auf studentisches Schreiben. Die spezifischen Anforderungen, die sich für Promovierende und Habilitierende ergeben, eröffnen daher ein weiteres Forschungsfeld.

Der Begriff der Kohärenz wird in der Textlinguistik verwendet, um Textprodukte sowohl auf grammatischer als auch inhaltlicher Ebene zu analysieren. Dabei wird ein Text als eine „sprachliche und zugleich kommunikative Einheit“ aufgefasst, die „in sich kohärent ist“ und „als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 2005: 17).

Die kommunikative Funktion beinhaltet die Einbeziehung der Lesenden. Schreibende sind also gefordert zu antizipieren, wie ihr Textprodukt auf Lesende wirkt und was diese benötigen, um der Argumentation folgen zu können. Bereiter (1980) bezeichnet das hierfür benötigte Wissen als *social cognition*. Dieses Wissen eröffnet die Möglichkeit, dass Schreibende potentielle Lesende einbeziehen und somit kommunikativ schreiben können (*communicative Writing*).

Solange Schreibende noch ausschließlich gegenstandsbezogen schreiben, sind sie in der Regel nur im geringen Maße oder auch gar nicht in der Lage, Bedürfnisse von Lesenden zu antizipieren. Die Entwicklung einer Vorstellung von den Lesenden (*audience*) gehört deshalb zu einem Schwerpunkt schreibdidaktischer Literatur, die sich mit der Entwicklung argumentativer Fähigkeiten beschäftigt (vgl. Barnett et al. 2020: 123–127; Beinke et al. 2016).

Argumentieren in einer konklusiv-epistemischen Funktion erfordert also inhaltliches, diskursives, argumentatives und sprachliches Wissen. Die «Perspektive auf Lesende» bildet vor diesem Hintergrund eine eigene Anforderung.

5.2.1 «Eigene Position und Stimme»

Im Laufe eines Studiums sollen Studierende nicht nur fachliches Wissen erwerben, sondern auch lernen, sich kritisch mit Inhalten auseinanderzusetzen. Bereits die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kritik bildet hierbei einen ersten Schritt. Denn die Alltagsbedeutung von Kritik, die mit Kritisieren, Beanstanden und Bemängeln einhergeht, ist durch die fachsprachliche Bedeutung zu ersetzen. Der Begriff *Kritik*, abgeleitet vom griechischen *kritikē*, bedeutet die „Kunst der Beurteilung“ (Schischikoff 1982: 380). Auf den philosophischen Diskurs zum kritischen Denken soll hier nicht weiter eingegangen werden. Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen und die Rolle, die das Schreiben in diesem Prozess einnimmt, sind jedoch Aspekte, die in der Schreibwissenschaft betrachtet werden. So nehmen Barnett et al. (2020) und Kruse (2010) das kritische Denken aus schreibdidaktischer Perspektive als Ausgangspunkt, um in Techniken des Argumentierens einzuführen. Im funktional-pragmatisch geprägten Diskurs der Schreibdidaktik wurde eine Didaktik der „eristischen Literalität“ entwickelt (vgl. Feilke et al. 2016b; Steinseifer et al. 2019a). Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die „für ein kooperatives wissenschaftliches Ringen um die Wahrheit notwendigen sprachlichen Mittel sowie die darauf bezogenen Fähigkeiten und ihre Aneignung“ (Steinseifer et al. 2019b: 7). Für die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung stellt die Entwicklung einer kritischen Denkfähigkeit das Hauptziel der Entwicklung von Schreibkompetenz im Studium dar (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2022: 1).

Eine kritische, im Sinne einer abwägenden und beurteilenden, Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen und Erkenntnissen bedarf einer Position. Denn erst dann kann die Forderung von Knappik (2013: 10) erfüllt werden, dass Schreibende eine „kritische Distanz“ zu bestehendem Wissen entwickeln müssen. Kruse (2012: 14) betont, dass die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung ein „Verständnis für die soziale Dimension des wissenschaftlichen Schreibens“ voraussetzt und dass dieses erst im Laufe des Studiums erworben wird.

Wie die eigene Position in einem Text dargelegt werden kann, basiert u. a. auf den Vorstellungen von wissenschaftlicher Praxis und Wissenschaftssprache. Aus soziokultureller Sicht stellt Karsten (2024) dar, wie die Entwicklung einer eigenen Position mit der Identitätsentwicklung und Enkulturationsprozessen verbunden ist. Als Indikator für die eigene Positionierung in einem Text wird der Umgang mit Selbstreferenz angesehen, wobei sprachliche und fachliche Einflüsse einbezogen werden sollten (vgl. Hyland 2001). Kruse (2007) stellt für mehrsprachiges Schreiben daher sprachliche Mittel zur Konstruktion von Selbstreferenz des Deutschen dem Englischen gegenüber. Karsten (2024: 150) referiert den Ansatz von Hermans, der zwischen „internen und externen Ich-Positionen“ unterscheidet. Als Beispiel für eine interne Ich-Position nennt sie das Empfinden „Ich-als-Studentin“. Die externe

Ich-Position ist dagegen dialogisch konstituiert. Die Entwicklung eines „Dialogical Self“ ist für Karsten (2024: 151) daher für die wissenschaftliche Schreibentwicklung zentral.

Eine sprachwissenschaftlicher Perspektive nimmt Steinhoff (2007b) ein. Er zeigt in seiner korpuslinguistischen Studie zum Ich-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten, dass es drei Formen des Ich-Gebrauchs gibt:

- Das „Verfasser-Ich“ wird verwendet, um den eigenen Text zu kommentieren und dient der Führung der Lesenden (vgl. Steinhoff 2007b: 13).
- Das „Forscher-Ich“ wird in „argumentativ geprägten Textprozeduren“ verwendet, die sich auf fachliche Inhalte beziehen, mit denen sich die Autorin bzw. der Autor kritisch auseinandersetzt (Steinhoff 2007b: 17).
- Das „Erzähler-Ich“ findet sich in „autobiographischen narrativen Textpassagen“, in denen „private“ Erfahrungen“ dargelegt werden. (Steinhoff 2007b: 21–22).

Während das „Verfasser-Ich“ und „Forscher-Ich“ von Experten als mögliche Formen der Selbstreferenz akzeptiert werden, wird das „Erzähler-Ich“ in wissenschaftlichen Texten „nicht toleriert“ (Steinhoff 2007b: 23). Dies führt Steinhoff darauf zurück, dass private Erfahrungen im Kontext „verallgemeinerbarer Forschungsergebnisse“ als „nicht relevant“ eingestuft werden. Belege für diese Ich-Verwendung findet Steinhoff nur im Korpus der studentischen Texte (Steinhoff 2007b: 21–22).

Ich habe den Ansatz von Steinhoff für eine korpusbasierte Studie aufgegriffen, um zu zeigen, wie Studierende um eine angemessene Form der Selbstreferenz ringen (Knorr 2021c). Studentische Schreibberatende haben den Ich-Gebrauch in studentischen Texten in Anlehnung an Steinhoff (2007b) kategorisiert. Im qualitativen Abschnitt der Studie betrachte ich Beispiele mit nicht übereinstimmender Codierung, weil diese aus Lehr-/Lernperspektive bedeutsam sind. Es zeigt sich, dass – je nach Wissensstand und Erwartungen der Rater*innen – unterschiedliche Zielhypothesen an den Text angelegt werden, um die Ich-Instanz zu kategorisieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Ich-Gebrauch in den studentischen Texten nicht immer mit einer eindeutigen kommunikativen Absicht verbunden ist, sondern dass „verschiedene kommunikative Handlungen sich verschränken oder die sprachliche Form Interpretationsspielraum zulässt“ (Knorr 2021c: 156). Uneindeutigkeiten im Ich-Gebrauch und die Vermengung von Erzähler- und Forscher-Ich können aus schreibdidaktischer Perspektive betrachtet und als „sprachlogisches Zittern“ bezeichnet werden, das ein typischer „Hinweis auf das Ringen um Präzision der Aussage, der Argumentation und um die Verwendung der Fachsprache sein kann“ (Honegger/Sieber 2012: 39).

In Verbindung mit der eigenen Position ist die Ausarbeitung der eigenen Stimme (*voice*) zu betrachten. Denn die Stimme (*voice*) prägt u. a. die Art und Weise, wie Inhalte in Texten präsentiert werden. Auch hier ist die Form der Konstruktion von Selbstreferenz entscheidend. So differenziert Bazerman (1988) zwischen folgen-

den Stimmen, die mit unterschiedlichen argumentativen Funktionen verbunden sind: Um neutral Inhalte deskriptiv darzustellen („simply reports on things“, ebd.: 75) werden überwiegend deagentivierte sprachliche Mittel verwendet. Um jedoch Lesende zu überzeugen und der eigenen Argumentation Gewicht zu verleihen („authoritative voice“, ebd.: 86), werden eher direkte Formen der Selbstreferenz (Ich-Gebrauch) verwendet.

Um Textvernetzungen sprachlich so darzustellen, dass die eigene Argumentation und Position deutlich werden, benötigen Schreibende nicht nur formale Kenntnisse über Zitation und Verweisung (vgl. Kapitel 5.3.2.1), sondern auch Strategien für deren Verbalisierung. Bazerman (2013) weist Autor*innen die Aufgabe zu zu entscheiden, was und wie sie zitieren. Er sieht eine Textkonstruktion als Drama (*drama*), in dem verschiedene Akteure miteinander interagieren:

The constructed drama of multiple voices ultimately serves to set off the quoted's position, to carry off the writer's intentions and advance the writer's own voice: at the head of the parade he or she is marshaling, as the humble servant of past wisdom, as the encompassing spirit who can synthesize and embrace multitudes, or as the shining light that cuts through the veil of misguided foolishness. (Bazerman 2013: 177–178)

Bazerman bleibt mit seiner Ausführung im semantischen Feld des Dramas, wodurch er selbst mit dem Konzept der Stimme spielt und seine eigene Argumentation vorantreibt.

Im Bereich der Textlinguistik setzt sich Portmann-Tselikas (2018) mit dem Konzept der Stimme und der Vielstimmigkeit in Texten auseinander. Er betrachtet hierfür die Mesoebene wissenschaftlicher Texte. Ein Kennzeichen der Mesoebene ist „eine gewisse Eigenständigkeit“ der Elemente, so dass sie sich aus dem Textganzen „relativ leicht herausheben“ lassen. (Portmann-Tselikas 2011: 28). Portmann-Tselikas (2018: 6) verbindet die Fähigkeit, „mehrstimmig“ schreiben zu können, mit der Qualität eines Textes:

Der mehrstimmige Abschnitt nötigt die Schreibenden dazu, ihre Festlegungen in Ko- und Kon-Text so zu situieren, dass sie als begründete Positionierungen gelesen werden können. Er steht für eine textuelle Strategie des wissenschaftlichen Handelns, die Genauigkeit im Denken und Prägnanz im Ausdruck fordert und fördert. Diese Prägnanz, wenn es gelingt, sie auf den ganzen Text zu übertragen, macht die Qualität eines Textes aus, denn sie begründet seine Originalität, sie reduziert Beliebigkeit und Unklarheit und sie erhöht Transparenz und kritische Kontrollierbarkeit.

Stimme, eigene Position und Textqualität gehören also zusammen und stellen in der Verbindung eine komplexe Anforderung im Erwerb wissenschaftlicher Schreib-

kompetenz dar. Für Studierende mit wenig wissenschaftlicher Schreiberfahrung ist das mehrstimmige Argumentieren unter Berücksichtigung einer eigenen Position herausfordernd. Texte, in denen Zitat an Zitat gereiht wird, und damit Inhalte referiert, aber nicht eingeordnet bzw. nicht „elaboriert“ (Portmann-Tselikas 2013: 6) werden, können die Folge sein.

Denn die persönliche Haltung zur Wissenschaft und sich selbst sowie die Art und Weise, wie man sich in seinen Text einbringen kann und möchte, beeinflussen den Umgang mit der eigenen Rolle und die Herausbildung einer eigenen Stimme. Somit ist Mut und Selbstbewusstsein notwendig, das Wagnis einzugehen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 94), eine eigene Position in einem wissenschaftlichen Diskurs zu formulieren. So ein Selbstbewusstsein kann erst aufgebaut werden kann, wenn textorganisatorische Anforderungen der Textproduktion nicht mehr die vollständige kognitive Kapazität des Schreibhandelns erfordern. In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN werden deshalb diese Anforderungen auf Wissensformen abgebildet. Auf diese Weise können einzelne Elemente identifiziert und ggf. gezielt bearbeitet werden.

Deklaratives Wissen: Konzepte zur Positionierung

Schreibenden können Konzepte über wissenschaftliche Sozialisationsprozesse und Vielstimmigkeit in wissenschaftlichen Diskursen vermittelt werden. Hierfür sind Kenntnisse über wissenschaftliche Praktiken in verschiedenen Fächern hilfreich (vgl. Kapitel 6.2). Ziel ist es, ein Verständnis für verschiedene fachlich geprägte Formen der Wissenschaftskommunikation und Kenntnisse über ihre sprachlichen Umsetzungen aufzubauen.

Persönliche sprachliche und literale Erfahrungen können einbezogen und auf diese Weise für die Textproduktion nutzbar gemacht werden.

Prozedurales Wissen: Eigene Position/Stimme

Die gedankliche Arbeit, Positionen anderer zu verstehen und zu eigenen in Beziehung zu setzen, ist eine anspruchsvolle kognitive Tätigkeit, da fachliches Wissen mit sprachlichem verbunden werden muss. Das Herausarbeiten der eigenen Position wird über das metakognitive Wissen gesteuert. Das Handlungswissen umfasst Strategien, mit denen dieser kognitive Prozess bewältigt werden kann. Hier besteht eine enge Verbindung zum «Informationsmanagement». Die eigene Position wird in der Evaluation von Wiedergaben aus anderen Texten deutlich und die eigene Stimme in der Art und Weise, wie diese Evaluation versprachlicht ist.

Fachspezifische Einflüsse werden wirksam, wenn es um die Art der Versprachlichung geht. Diese werden in Kapitel 5.3.2 thematisiert. Das gesamte kommunikative Repertoire kann für die kognitive Arbeit der Evaluation von Wiedergaben genutzt

werden. Die konkrete sprachliche Umsetzung orientiert sich dann an der Zielsprache des Textes.

Metakognitives Wissen: Kritisches Denken

Ein Ziel hochschulischer Bildung im europäischen Wissenschaftsverständnis ist die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten und die Fähigkeit, Gegenstände und Fragestellungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten, Positionen und Meinungen gegeneinander abzuwägen, sie zu einander in Beziehung zu setzen und Schlüsse ziehen zu können – also: zu argumentieren. Die Fähigkeit, eigene Gedanken so darzulegen, dass sie für andere nachvollziehbar und prüfbar sind, ist wesentlicher Bestandteil wissenschaftlicher Praxis.

Überspitzt formuliert, enthält das metakognitive Wissen die kognitive Essenz wissenschaftlicher Praxis: die kritische Auseinandersetzung mit Wissen anderer und die Darstellung seiner Weiterentwicklung, die wiederum zur Diskussion gestellt wird.

5.2.2 «Perspektive der Lesenden»

Studierende durchlaufen im Zeitraum der Textproduktion einen eigenen Erkenntnisprozess, da sie sich im Verlauf der Textproduktion neues Wissen aneignen. Spuren dieses Erkenntnisprozesses zeigen sich u. a. in der Nutzung des Erzähler-Ichs (vgl. Knorr 2021c) und in monologisch orientierten Vertextungsmustern (vgl. Pohl 2007: 353–358). Um einen Text für Lesende verständlich produzieren zu können, ist die Antizipation der Bedürfnisse der Lesenden als Vertextungsstrategie notwendig (vgl. Pohl 2007: 359). Es bedarf also eines Perspektivwechsels auf Seiten der Schreibenden.

Um einen solchen Perspektivwechsel vollziehen zu können, ist es erforderlich, sich von seinem internalisierten mentalen Modell des Textes zu lösen und ein neues kognitives Modell zu konstruieren, das aus dem Text heraus erzeugt wird. In der schreibdidaktischen Literatur werden deshalb die Fragen „Wer sind meine Lesenden?“ und „Was möchte ich meinen Lesenden mitteilen?“ am Anfang von Planungsprozessen thematisiert (vgl. Hacker/Sommers 2015: C1-a, 3). Barnett et al. (2020) zeigen für den Aufbau von Argumentationen, welche Funktion die Antizipation der Erwartungen von Lesenden an verschiedenen Stellen hat. So thematisieren sie den Aufwand (*effort*), den Lesende beim Nachvollziehen von Argumentationslinien aufbringen müssen (ebd.: 15–16), oder wie Schreibende sicherstellen, dass Lesende an bestimmten Textstellen dasselbe denken (ebd.: 27) oder den Ideen des Schreibenden tatsächlich folgen können (ebd.: 29).

Dass diese Anforderung extrem herausfordernd ist, zeigt sich in der Praxis u. a. in Inkonsistenzen bzw. Lücken in der Argumentation. Eine Argumentation so aufzubauen, dass sie für Lesende nachvollziehbar ist, ist umso schwieriger, je tiefer

Schreibende in der Thematik verfangen und mit dem eigenen Erkenntnisprozess beschäftigt sind. In diesem Stadium fehlt häufig die Distanz, die notwendig ist, um eine Außenperspektive einnehmen und somit die Perspektive der Lesenden berücksichtigen zu können. Übergänge und Zwischenschritte werden ausgelassen, da sie für die Schreibenden selbstverständlich sind und deshalb Lücken beim Lesen des eigenen Textes nicht auffallen. Eine Distanz zum Inhalt des Geschriebenen und die Fähigkeit, das eigene Wissen über den Inhalt vorübergehend auszublenden, sind notwendig, um eine inhaltliche Prüfung des eigenen Textes vornehmen zu können und tatsächlich nur das Formulierte zu lesen.

Neben dieser inhaltlichen Perspektive ist im Kontext hochschulischen Schreibens auch die sprachformale Seite zu thematisieren. Ein sprachformal korrekter Text ist Service für Lesende und zeigt zudem eine Wertschätzung Lesenden gegenüber (vgl. Kapitel 5.5). Dementsprechend sollten Texte, die zu einer Begutachtung eingereicht werden, sprachformalen Gütekriterien entsprechen. Die Wirklichkeit ist jedoch eine andere, wie Studien zeigen (vgl. Bremerich-Vos/Scholten-Akoun 2016; Scholten-Akoun et al. 2012). Schreibende sind gefordert, eine Bewusstheit für den Umstand zu entwickeln, dass sprachformale Korrektheit die Haltung beeinflusst, mit der ihr Text gelesen – und begutachtet – wird. Lehrende möchten als Lesende wertgeschätzt werden.

Darin zeigt sich eine weitere Besonderheit: Während argumentative Schwächen im Text mit inhaltlichen und prozessualen Aspekten wissenschaftlichen Schreibens in Beziehung gesetzt werden, werden sprachliche und sprachformale Normabweichungen von Gutachtenden teilweise mit sprachlichen Kompetenzen verbunden. Diskriminierungen können die Folge sein, wenn Wohlfühlsprachen- und Arbeitssprachenschreibende unterschiedlich behandelt werden (vgl. Kalpaka 2015). Schreibberatende müssen deshalb besonders sensibel agieren, um die verschiedenen Anforderungsbereiche auseinanderzuhalten. Denn aus schreibwissenschaftlicher Perspektive ist das „Ringens der Schreiberin um eine begrifflich präzise und kohärente Einbettung der gewünschten Aussage“ erwünscht, auch wenn dies auf sprachlicher Ebene zu Fehlern führen kann (Honegger/Sieber 2012: 38) (vgl. Kapitel 5.4). Die sprachformale Ebene bleibt hiervon unberührt (vgl. Kapitel 5.5).

Den eigenen Text am Ende noch einmal auf argumentative Konsistenz sowie sprachliche und sprachformale Korrektheit zu prüfen, fällt vielen Studierenden schwer. Denn diese Überprüfung stellt eine weitere Anstrengung dar, die Kraft (und Zeit) kostet (vgl. Kapitel 4.1.4). Diese Kraft fehlt am Ende eines Textproduktionsprojektes ungeübten Schreibenden häufig. Sie schreiben bis zum letzten Punkt, sind „fertig“ und geben ab. Erst mit zunehmender Professionalisierung des Schreibhandelns gelingt es Schreibenden mehr und mehr, den Perspektivwechsel zu berücksichtigen und eine Fertigstellungsphase in ihren Zeitplan zu integrieren, in der entsprechende Überprüfungen des eigenen Textes stattfinden können.

Deklaratives Wissen: Formen der Berücksichtigung

Der Aufbau deklarativen Wissens über die Perspektive von Lesenden erfolgt auf der Grundlage der Sensibilisierung für die Thematik. Sie ist also eng mit dem Aufbau metakognitiven Wissens verbunden. Beispiele und Textanalysen können genutzt werden, um Wissen darüber aufzubauen, wie Lesende in wissenschaftlichen Texten berücksichtigt werden. Kontrastives Arbeiten mit verschiedenen Sprachen bietet sich hierfür ebenso an wie die Einbeziehung verschiedener Fachkulturen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Prozedurales Wissen: Lesebedürfnisse umsetzen

Für Studierende ist die Frage, welche Informationen im Text für Lesende bereitgestellt werden müssen und welches Wissen vorausgesetzt werden kann, häufig mit Unsicherheiten verbunden. Diese Unsicherheiten bieten jedoch eine Lernchance, da ihr Auftreten bedeutet, dass Studierende den Aspekt der Lesebedürfnisse antizipieren. Ist diese Bewusstheit vorhanden, können Strategien erarbeitet werden, wie Lesebedürfnisse ermittelt werden können. So können sie sich fragen, wie für die Arbeit grundlegende Begriffe oder Konzepte verstanden werden sollen, damit Leser*innen der Argumentation folgen können. Diese sollten dann eingeführt und definiert werden.

Das prozedurale Wissen stellt sowohl die Konzepte als auch die sprachlichen Mittel bereit, um Lesebedürfnisse sprachlich zu realisieren. Das kommunikative Repertoire kann deshalb für das Verständnis der Konzepte genutzt werden. Zielsprachliche Kenntnisse bilden die Basis für die konkrete sprachliche Umsetzung, wobei hier zwischen den verschiedenen sprachlichen und sprachformalen Anforderungen differenziert werden muss (vgl. Kapitel 5.4 und 5.5).

Metakognitives Wissen: Lesendenorientierung

Das Wissen über die Notwendigkeit, die Perspektive von Lesenden einzubeziehen, und die Fähigkeit zur sprachlichen Umsetzung dieser Lesebedürfnisse wird durch das Verständnis der Konzeption von Lesendenorientierung und das Repertoire an sprachlichen Mitteln gesteuert. Eine Sensibilisierung für den Aspekt der Lesendenorientierung ermöglicht eine Ausrichtung des eigenen Schreibhandelns auf diesen. Eine besondere Bedeutung kommt der Überprüfung der Lesendenorientierung in der Fertigstellungsphase zu. Das metakognitive Wissen um die Lesendenorientierung trägt dazu bei, die erforderliche Kraft aufzubringen, den eigenen Text aus einer fremden, distanzierten Perspektive zu betrachten und zu überprüfen.

5.3 «Textorganisatorische Anforderungen»

Die «textorganisatorischen Anforderungen» zeigen sich einerseits in der Konstruktion der «Textstruktur» und andererseits in der Art und Weise, wie «Konventionen» im Text sprachlich umgesetzt werden.

In der textlinguistischen Forschung wird seit langem daran gearbeitet, Merkmale und Strukturen wissenschaftlicher Texte zu beschreiben. Die Forschung hierzu ist diversifiziert und verfolgt vielfältige Ansätze, um Textformen zu klassifizieren (vgl. Göpferich 1995: 70–76). Hinzu kommen unterschiedliche theoretische Verortungen, was sich in der Fachterminologie niederschlägt. So wird im US-amerikanischen Diskurs der Begriff *Genre* verwendet (vgl. Biber/Conrad 2019; Hyland 2015; Swales 1990). In den Anfängen der deutschsprachigen Textlinguistik wurden die Begriffe „*Textklassen*, *-typen*, *-sorten* noch ganz unterterminologisch nebeneinander benutzt“ (Adamzik 2019: 139; Giesau/Woerfelen im Original). Daneben entwickelte Ehlich die Funktionale Pragmatik, in der der Begriff *Textart* verwendet wird (vgl. Ehlich 1983, 1986). Graefen (1997) analysiert die verschiedenen Verwendungen der Begriffe und argumentiert schließlich für die Verwendung des Begriffs *Textart*. Pohl und Steinhoff (2010) nutzen den Begriff *Textform*. Sie argumentieren, dass *Textform* „ein bisher weder in sprachwissenschaftlichen noch in sprachdidaktischen Zusammenhängen eingeführter und terminologisch fixierter Begriff zu sein“ scheint (Pohl/Steinhoff 2010: 5). Pohl und Steinhoff (2010: 5) verbinden die Bezeichnung *Textform* mit *Schreibanlässen*, die stets in einem „Erwerbs- oder Lernzusammenhang“ stehen. Auch wenn sie schulische Schreibanlässe betrachten und näher ausführen, gilt dieser Zusammenhang auch für hochschulisches Schreiben.

Da die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN das Phänomen der Textorganisation im Allgemeinen beschreiben, keine Texttypologien erstellen und auch keine Zuordnung zu einem bestimmten theoretischen Diskurs vornehmen möchte, wird im Folgenden der Begriff *Textform* verwendet, um Textklassen zu beschreiben, die als Prüfungsleistungen an Hochschulen erbracht werden müssen.

5.3.1 «Textstruktur»

Die «Textstruktur» orientiert sich in der Regel an der Textform. So können bspw. Hausarbeiten von Essays oder Protokollen unterschieden werden. Jedoch variieren die Anforderungen innerhalb einer Textform, da sie eine fachliche und teilweise durch einzelne Lehrende individualisierte Prägung aufweisen. Dies führt dazu, dass die Entwicklung einer Textstruktur für Studierende – besonders in der Anfangsphase des Studiums – als herausfordernd wahrgenommen wird. Verstärkt wird dieser Eindruck durch noch nicht entwickelte Kompetenzen für sozial-kommunikative Funktionen des Schreibens und ein geringes Wissen über diskursspezifische Formulierungsmuster. Der Wunsch nach konkreten Vorgaben und *best practice*-Beispielen

entspringt dem Bedürfnis nach Orientierung und einem dichotomischen Denken, bei dem es nur richtig oder falsch gibt. Um die Anforderungen der Textstruktur bewältigen zu können, ist ein Verständnis für konventionelle sprachliche Handlungsmuster in wissenschaftlichen Texten notwendig. Dazu gehört die Akzeptanz, dass es vielfältige Perspektiven und Möglichkeiten zur Bewältigung einer Aufgabe gibt.

Deklaratives Wissen: Textstrukturen, Textformen

Studierende wünschen sich häufig *best practice*-Beispiele als Orientierung für eine Textform. Wird so ein Beispiel als Blaupause für die eigene Textproduktion verwendet, wird jedoch nicht notwendigerweise deklaratives Wissen aufgebaut. Vielmehr besteht die Gefahr, dass das *best practice*-Beispiel unreflektiert mit anderen Inhalten gefüllt wird. Um deklaratives Wissen über Textstrukturen und Textformen aufzubauen, ist eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen von Texten und den kommunikativen Funktionen verschiedener Textbestandteile (wie der Einleitung, Darstellung des Forschungsstandes, Schluss) erforderlich. Auf diese Weise kann ein Verständnis für die Zwecke von Textteilen aufgebaut werden. Ebenso können Texte verschiedener Textformen (Genres, Textsorten, Textarten) miteinander verglichen werden oder auch Texte derselben Form, die in unterschiedlichen Sprachen vorliegen.

Prozedurales Wissen: Textformen bilden

In der Textproduktion sind Schreibende gefordert, innerhalb der Textform Inhalte zu platzieren und die verschiedenen kommunikativen Funktionen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene eines Textes zu erfüllen. Textschemata und Textprozeduren dienen als Reservoir, aus dem Schreibende während der Produktion schöpfen können, um zu einem angemessenen Produkt zu gelangen.

Als herausfordernd erweist sich die Produktion von Textformen, wenn über die Textform zu wenig Kenntnisse vorliegen. Dies ist immer dann der Fall, wenn eine Textform von Studierenden das erste Mal produziert wird. Es werden also Strategien benötigt, wie mit dieser Unsicherheit umgegangen und Wissen über die zu produzierende Textform aufgebaut werden kann.

Schreibende können ihr gesamtes kommunikatives Repertoire einsetzen, um inhaltliche Anforderungen (was soll dargelegt werden) getrennt von den rhetorischen Anforderungen (wie sollen Inhalte formuliert werden) zu bearbeiten.

Metakognitives Wissen: Umsetzung steuern

Bei der Realisierung von Textformen müssen diverse Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen getroffen werden: Auf der Makroebene gilt es, eine für die Textform angemessene Grobstrukturierung zu wählen. Auf der Mesoebene müssen

darzustellende Inhalte ausgewählt und in einer Weise angeordnet werden, dass eine Argumentationslinie bzw. ein *roter Faden* entsteht. Um entsprechende Entscheidungen zu fällen, wird auf das deklarative Wissen zurückgegriffen. Steuerung bedeutet also auch, dass Schreibende sich bewusst machen können, wenn ihnen entsprechendes deklaratives Wissen fehlt. Sie benötigen in solchen Fällen prozedurales Wissen im Umgang mit fehlendem Wissen. Hier zeigt sich die Verbindung zur prozessualen Anforderung der Steuerung des Schreibhandelns, da fehlende deklarative Kenntnisse über Textformen zu Schreibhürden werden können.

Ziel des Aufbaus metakognitiven Wissens über Produktionsprozesse ist daher, die Wahl von Inhalten und Textstrukturen sowie deren sprachliche Realisierung zu einem bewussten Akt zu machen und nicht der Intuition oder dem Zufall zu überlassen.

5.3.2 «Konventionen»

Wissenschaftliche Texte sind geprägt von Konventionen. Diese betreffen allgemeine Regeln für die Wissenschaftskommunikation sowie fachspezifische Ausprägungen dieser Regeln. Konventionen sind „Regeln des Umgangs, des sozialen Verhaltens, die für die Gesellschaft als Verhaltensnormen gelten [u. deren Nichtbeachtung als Verstoß angesehen wird]“ (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 1548). Konventionen müssen erlernt werden. Hierfür benötigen Studierende Gelegenheiten. Die Strategie der Imitation und der Transposition sind besonders am Beginn des Studiums und für fremdsprachlich Schreibende von großer Bedeutung, um sich in Konventionen „hineinzuschreiben“ (Hornung 1997: 76–78).

In der Domäne Wissenschaft haben Konventionen verschiedene Ausprägungen. So gehören Konventionen zum Umgang mit dem geistigen Eigentum anderer zu den allgemein gültigen Regeln (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013). Diese werden als Anforderung «Intertextualität und Zitation» gefasst. Die fachspezifischen Einflüsse werden in der Anforderung «fachliche Konventionen» beschrieben.

5.3.2.1 «Intertextualität und Zitation»

Zum wissenschaftlichen Handwerk gehört der sichere Umgang mit Texten anderer im eigenen Schreibhandeln. Besonders für Studienanfänger ist diese Anforderung mit einer großen Unsicherheit verbunden: Denn es wird ihnen vermittelt, dass sie nicht plagiieren dürfen. Hierdurch wächst die Furcht, versehentlich etwas falsch zu machen. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wünschen sich Studierende daher konkrete Vorgaben, was sie dürfen oder nicht, wobei sie diese Vorgaben vielfach auf Formalia reduzieren. Dieses Verhalten ist nachvollziehbar, da es einfacher ist, Vorgaben zur Formatierung umzusetzen als zur inhaltlich-strukturellen Gedankenentwicklung. Ein Verständnis für die Funktion von Intertextualität in

der wissenschaftlichen Argumentation (vgl. Jakobs 1999b) wird in der Regel erst im Verlauf des Studiums aufgebaut (vgl. Jakobs 1999a).

Verkompliziert wird die Situation dadurch, dass sich Konventionen nicht auf die Dichotomie richtig/falsch reduzieren lassen. Lehrende stellen Studierenden daher häufig frei, welche Konvention sie verwenden; sie fordern nur eine konsistente Anwendung der gewählten Konvention. In Beratungsgesprächen thematisieren Studierende häufig ihre Verunsicherung im Umgang mit dieser Handlungsanweisung. Die Freiheit, selbst entscheiden zu dürfen bzw. zu müssen, steht im Widerspruch zu ihrer schulischen Erfahrung, eindeutige Vorgaben zu bekommen. Es bedarf eines Verständnisses für das kommunikative Handeln in der Wissenschaft sowie der Fähigkeit, sprachlich und inhaltlich angemessen zu paraphrasieren bzw. wörtliche oder indirekte Zitate korrekt und den Konventionen gemäß produzieren zu können. Dieses Verständnis verbunden mit den sprachlichen Realisierungsfähigkeiten bildet die Voraussetzung, um die Anforderungen im Bereich «Intertextualität und Zitation» bewältigen zu können.

Es können drei Zitationskonventionen unterschieden werden: Autor-Jahr-System, Fußnoten-System, Nummernsystem. Für viele Fächer hat sich die Verwendung genau eines Zitationssystems etabliert. So sind philosophische oder literaturwissenschaftliche Texte vielfach im Fußnoten-System geschrieben. Psychologische, linguistische oder betriebswirtschaftliche Texte sind überwiegend im Autor-Jahr-System verfasst und Texte aus dem MINT-Bereich arbeiten häufig mit dem Nummernsystem. Hier zeigt sich also bereits ein fachspezifischer Einfluss in der Wahl des Zitationssystems. Innerhalb der Zitationssysteme gibt es diverse Zitationsstile, die von Fachgesellschaften, Verlagen oder anderen Institutionen entwickelt worden sind. Wenn Schreibende keine Anweisung zur Nutzung eines bestimmten Stils bekommen, können sie wählen oder selbst einen eigenen Stil kreieren. Darin zeigt sich die Freiheit, die mit Konventionen einhergeht: Einerseits handelt es sich um eine Festlegung. Wenn man sich entschieden hat, einer Konvention zu folgen, dann sollte diese auch konsequent angewendet werden. Andererseits ist man frei in der Entscheidung, ob man einer Konvention folgen oder eine eigene entwickeln möchte. Jedoch bedarf es, um diese Freiheit souverän nutzen zu können, eines grundlegenden Verständnisses für den Zusammenhang von Zitationskonvention, fachspezifischen Einflüssen und der Rolle, die Intertextualität beim Schreiben einnimmt.

Deklaratives Wissen: Prinzipien und Formen von Bezügen

Um ein Verständnis für Prinzipien und Formen der Intertextualität und Zitation aufzubauen, ist eine Auseinandersetzung mit kommunikativen Praktiken in der Wissenschaftskommunikation notwendig. Dies betrifft Kenntnisse über die Ziele von Wissenschaft (z. B. das Generieren von neuem Wissen) ebenso wie Kenntnisse

darüber, wie diese Ziele sprachlich erreicht werden sollen. Auf diese Weise wird die Benutzung eines Zitationsstils in einen größeren Zusammenhang gestellt.

In einem nächsten Schritt kann ein Verständnis für den funktionalen Unterschied zwischen Zitat und Paraphrase erarbeitet werden. Die Wiedergabe von Inhalten aus Fachtexten in eigenen Worten wird – besonders zu Beginn des Studiums – gerne vermieden. Stattdessen wird lieber auf wörtliche Zitate zurückgegriffen (vgl. Ruhmann 2000: 45). Damit soll dem versehentlichen Verfälschen der Gedanken bei ihrer Wiedergabe entgegengewirkt werden. Diese Tendenz verstärkt sich bei Personen, die in einer Arbeitssprache schreiben. Doch hat die Verwendung eines Zitats noch eine andere Wirkung, die eng mit dem Anforderungsbereich «Perspektive der Lesenden» verbunden ist: Beim wörtlichen Zitieren wird die Verantwortung für die Interpretationsleistung auf die Lesenden verschoben. Das Aneinanderreihen von Zitaten ist daher häufig ein Indikator für Unsicherheiten in der Verstehensleistung durch die Schreibenden selbst. Der Aufbau eines Verständnisses für die Funktion von Zitaten im Unterschied zu Paraphrasen wirkt der Unsicherheit entgegen.

Prozedurales Wissen: Paraphrasieren und Zitieren

Das prozedurale Wissen umfasst Strategien zur Entscheidung, wie Inhalte eines anderen Textes in den eigenen Text eingebunden werden sollen. Hierbei sind argumentative Aspekte ebenso zu berücksichtigen wie formale. Argumentative Aspekte betreffen die Funktion der Wiedergabe im Text. So kann eine Wiedergabe bspw. genutzt werden, um die eigene Position zu belegen, oder sie kann Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung sein. Je nach Funktion müssen Schreibende entscheiden, ob eine wörtliche oder eine paraphrasierte Wiedergabe sinnvoll ist. Für diese Überlegungen könnten Schreibende auf ihr gesamtes kommunikatives Repertoire zugreifen, da diese Überlegungen auf einer konzeptionellen Ebene anzusiedeln sind.

Zielsprachliche Kenntnisse sind erst nach dieser Entscheidung notwendig. So sind bei wörtlichen Wiedergaben Ausschnitt und Umfang festzulegen und eine Rahmung zu formulieren. Dies kann ein eigener Satz sein, wenn das Zitat für sich stehen kann, oder ein Teilsatz, in den das Zitat hineinformuliert wird. Beim Paraphrasieren wird nicht nur sprachliches, sondern auch inhaltliches Wissen benötigt, um eine Aussage in eigene Worte kleiden zu können.

Metakognitives Wissen: Wissenschaftliche Redlichkeit

Die Reflexion über Prinzipien und Formen von Intertextualität stützt die Fähigkeit, in eigenen Texten sprachlich angemessen zu handeln, da sie den Abgleich des eigenen Schreibhandelns mit dem Wissen über die Prinzipien und Formen der im eigenen Text produzierten intertextuellen Bezüge und die Wiedergabe von Inhalten aus anderen Fachtexten ermöglicht. Es handelt sich also um Prinzipien der

wissenschaftlichen Redlichkeit, die sich im Handwerk des Umgangs mit Wissen anderer zeigen.

5.3.2.2 «Fachliche Konventionen»

Wissenschaftliche Schreibsozialisation zeigt sich u. a. darin, dass sich Schreibende fachliche Konventionen aneignen, um innerhalb dieser Konventionen sicher und angemessen sprachlich handeln zu können (vgl. Hyland 2004; Pogner 2012). Allerdings liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, ob textbezogene, fachliche Konventionen an deutschen Hochschulen angesprochen und explizit vermittelt werden. Eine Untersuchung der fachspezifischen Anlagen zur Rahmenprüfungsordnung der Leuphana Universität Lüneburg ergab, dass hier wenig bis keine textbezogenen Aussagen getroffen werden (Brümmendorf 2024). Dies kann als Indiz für ein sogenanntes *hidden curriculum* gewertet werden, also implizite, nicht direkt formulierte Anforderungen, die von Dozierenden dennoch erwartet werden (vgl. Hall 2005: 14; Knorr/Brinkschulte 2019: 66).

Um fachliche Konventionen in eigene sprachliche Handlungen umsetzen zu können, bedarf es einer Bewusstheit ihnen gegenüber. Diese kann bspw. erlangt werden, indem unterschiedliche fachliche Prägungen durch Kontrastierung herausgearbeitet werden. Ein besonderes Gewicht kann dies in interdisziplinären Studiengängen bekommen, in denen Dozierende mit unterschiedlichen fachlichen Sozialisationen lehren. Denn selbst wenn Dozierende explizit auf ihre fachliche Verortung hinweisen und diese mündlich thematisieren, sind die Gründe und die Folgen, die sich daraus für die Textproduktion ergeben, für Anfänger*innen häufig nicht ersichtlich. Eine Kenntlichmachung fachlicher Einflüsse in Texten ist deshalb erforderlich, damit Studierende diese in ihr eigenes Schreibhandeln überführen können.

Deklaratives Wissen: Formen fachlicher Konventionen

Die Sensibilisierung für die Existenz fachspezifischer Prägungen der schriftsprachlichen Kommunikation bildet den Ausgangspunkt für den Aufbau deklarativen Wissens über Formen fachlicher Konventionen. Diese Sensibilisierung kann über eine wissenschaftstheoretische Darstellung der Fächer erfolgen oder direkt in der kontrastiven Arbeit mit Texten aus verschiedenen Fächern. In der Arbeit mit Texten können bspw. typische Textstrukturen oder Unterschiede in den Zitationskonventionen herausgearbeitet werden. Auf diese Weise werden Orientierungslinien für die Produktion eigener Texte geschaffen.

In der angemessenen Verbindung von methodischem Wissen mit Argumentationsmustern zeigt sich Schreibkompetenz mit konventioneller Passung. Denn die Verfahren und Methoden, mit denen Wissen in einem Fach generiert werden, sind eng verbunden mit der Art und Weise, wie dieses Wissen schriftlich präsentiert

werden kann bzw. – laut Konvention – präsentiert werden soll. In einigen Fächern haben sich im Laufe der Zeit Standards herausgebildet, die als Vorgaben genutzt werden können bzw. müssen. So hat die American Psychological Association den Zitationsstil APA entwickelt, auf den kurz näher eingegangen werden soll. Denn der APA-Stil wird häufig von Lehrenden als Zitationsstil empfohlen oder gefordert.

Der Einsatz der APA-Konvention ist für Lehrende eine Entlastung, da formale Vorgaben sehr genau beschrieben werden (vgl. <https://apastyle.apa.org>). Allerdings ist es dann eigentlich auch notwendig zu bestimmen, ob die APA-Konvention sich ausschließlich auf die Form von Literaturverweisen beziehen soll oder ob die darüber hinaus gehenden Regelungen einbezogen werden sollen. Wenn der APA-Stil als fachliche Konvention verstanden werden soll, ist eine kritische Reflexion vonnöten, wie sich die Vorgaben auf das sprachliche Handeln auswirken. Zu Beginn des Studiums bietet der APA-Stil genau die Orientierung, die sich Studierende wünschen: Er beschreibt eine Textform, nämlich den psychologischen Artikel, eindeutig und stellt sowohl Regeln als auch Anleitung für dessen Konstruktion und die Art der Argumentation bis hin zur diskriminierungssensiblen Sprache (*bias-free language*) zu Verfügung (APA 2023). Wie Gespräche mit Studierenden zeigen, ist ihnen häufig nicht klar, wie sie die Empfehlung von Lehrenden, den APA-Stil zu verwenden, umsetzen sollen. Denn sie wissen nicht, ob sie sich auf die Vorgaben für die Gestaltung des Literaturverzeichnisses konzentrieren können oder sämtliche Vorgaben erfüllen sollen. Und wenn sie den Eindruck haben, dass sie sich auch argumentativ und sprachlich dem Stil annähern sollen, fühlen sie sich oftmals überfordert. Gleichzeitig wird in dieser Überforderung sichtbar, dass sie über den Stil und die dahinterliegende Konvention nachdenken, was aus schreibberaterischer Perspektive vorteilhaft ist.

Um also deklaratives Wissen über fachliche Konventionen aufzubauen, genügt die Anwendung eines spezifischen Zitationsstils nicht. Vielmehr ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Zitationsstilen und deren Auswirkungen auf die Präsentation von Wissen in einem Text sowie der Explikation des Zusammenhangs zwischen Lernen, Wissensgenerierung, Methoden und Argumentation innerhalb eines Fachs erforderlich.

Prozedurales Wissen: Fachliche Konventionen umsetzen

Entscheidungen, wie fachliche Konventionen umgesetzt werden können, setzen deklaratives Wissen über die entsprechenden Konventionen voraus. Fachliche Konventionen können auf allen Textebenen wirksam werden. Auf der Makroebene sind daher die Strategien eng mit den Anforderungen «Perspektive der Lesenden» und «Textstruktur» verbunden, um bspw. fachspezifische Argumentationsmuster aufbauen zu können. Auf der Mikroebene sind Strategien zum Umgang mit Fachsprache erforderlich.

Metakognitives Wissen: Fachspezifik

Eine Bewusstheit darüber zu entwickeln, dass fachliche Konventionen existieren und diese in Texten realisiert werden, ist ein wichtiger Baustein wissenschaftlicher Sozialisation. Denn das sprachliche „Handeln im Fach“ (Pogner 1999) gehört zu den Fähigkeiten, die nicht nur in der Wissenschaft benötigt werden, sondern in allen beruflichen Feldern, in denen geschrieben werden muss.

5.4 «Sprachliche Anforderungen»

Die «sprachlichen Anforderungen» beim Schreiben können in die Bereiche «Grammatik» und «Lexik» unterteilt werden. In beiden wirken sich einzelsprachliche Kenntnisse besonders aus, da das sprachliche Wissen in verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich sein kann. Von den vier sprachlichen Kompetenzbereichen Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen werden vor allem die Bereiche Schreiben und Lesen benötigt, also die produktive und rezeptive Kompetenz, textuelle Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu produzieren. Je weiter ausgebaut die einzelsprachlichen Kompetenzen in diesen Bereichen sind, desto größer ist das kommunikative Repertoire, aus dem geschöpft werden kann. Und je größer dieses Repertoire ist, desto flexibler und variabler kann mit sprachlichen Anforderungen umgegangen werden. Agieren Schreibende in mehrsprachigen Handlungsräumen, gelingt dies ihnen umso besser, je flexibler ihre Strategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen sind (vgl. Dengscherz 2019: 32; Portmann-Tselikas 1991: 427).

Ob bzw. inwieweit die Umsetzung sprachlicher Anforderungen in einen Text gelungen ist, beurteilen Lesende. Und ihre Beurteilung hängt wesentlich damit zusammen, welche Normen und welches Bezugsraster sie an den Text anlegen. Schreibdidaktische Ansätze wie die von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006), Feilke et al. (2019) oder Knappik (2013) verwenden ebenso wie Ansätze der Sprachkritik (Schiewe/Wengeler 2005) die sprachliche Angemessenheit als Bezugsrahmen. Hier zeigt sich ein weiteres Desiderat im Umgang mit sprachlichen Anforderungen in mehrsprachig agierenden institutionellen Handlungsräumen, wie es Hochschulen mittlerweile sind. Denn wie schwierig die praktische Umsetzung des Gleichheitsanspruchs in Bezug auf sprachliche Anforderungen sind, zeigt Kalpaka (2015). Sie diskutiert u. a. die Herausforderung im Umgang mit sprachlicher Angemessenheit in studentischen Texten: Sollen Lehrende eine Art „Nachteilsausgleich“ für fremdsprachliches Schreiben geben oder führt dies zu einer Diskriminierung derjenigen, die nicht zu dieser Gruppe gehören?

Der Umgang mit sprachlichen Anforderungen ist Teil des *hidden curriculums*, das bereits in Kapitel 5.3.2.2 in Bezug auf fachliche Konventionen thematisiert worden ist. Da Hochschulen Teil eines sprachlich-kulturellen Handlungsraums sind

(Jakobs 1997b), unterliegen sie sprachenpolitischen Einflüssen. So zeigt Shohamy (2006) u. a., welchen Einfluss Sprachenpolitik als *hidden agenda* auf die Bildung nimmt. Damit Hochschulen ihren Studierenden einen Rahmen für den sprachlichen Kompetenzerwerb bieten können, sind sie gefordert, die Herausforderungen einer multilingualen Welt auch in Bezug auf ihre Anforderungen an sprachliche Kompetenzen zu diskutieren. Hier leisten die TU Darmstadt (vgl. Bradlaw et al. 2022) und die TU Dresden (vgl. Dobstadt et al. 2023) eine notwendige und daher äußerst beachtenswerte Pionierarbeit.

Verschärft wird die Situation durch die rasante Entwicklung von KI-basierten Tools. Solange keine Handlungsvorgaben von Seiten der Institution existieren, welche sprachlichen Kompetenzen als so wertvoll erachtet werden, dass die Studierende sie selbst erwerben sollten, entsteht ein Sog, sprachliche Handlungen an die Technik auszulagern.

5.4.1 «Grammatik»

Unter «Grammatik» wird sprachliches Regelwissen zusammengefasst, mit dem in einer Sprache regelkonforme Wörter und Sätze der Zielsprache des Textes gebildet werden. So können Arbeitssprachen-Schreibende bspw. das Herstellen von Kongruenz oder die Wortstellung als herausfordernd empfinden. (Zur Unterscheidung von Wohlfühl- und Arbeitssprache siehe S. 98).

Deklaratives Wissen: Grammatik

Für Wohlfühl Sprachen-Schreibende ist das grammatikalische Wissen in ihrer Sprache in der Regel automatisiert. Arbeitssprachen-Schreibende erarbeiten sich dagegen grammatikalisches Wissen bewusst. Hierin zeigt sich auch die Fluidität im Sprachgebrauch: Aus einer Arbeitssprache kann eine Wohlfühl Sprache werden, wenn die Sprachproduktion so automatisiert ist, dass sie ohne Einschränkungen und bewusstes Überlegen verwendet werden kann, so dass kein Unsicherheitsgefühl im Gebrauch mehr auftritt.

Prozedurales Wissen: Enkodierung und Überprüfung

Wohlfühl Sprachen-Schreibende verfügen über ausreichende Kenntnisse, um automatisiert grammatisch korrekte Sätze zu produzieren. Bei Arbeitssprachen-Schreibenden kann der Grad der Automatisierung unterschiedlich ausgeprägt sein, so dass hier eventuell zusätzliche und bewusste Strategien notwendig sind, um grammatisch korrekte Sätze zu produzieren. Allerdings weisen nicht nur Texte von Arbeitssprachen-Schreibenden grammatikalische Normabweichungen auf, sondern auch die von Wohlfühl Sprachen-Schreibenden. Ursachen für solche Normabweichungen liegen daher nicht nur im Umfang des deklarativen Wissens. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass Störungen im Produktionsprozess

selbst zu grammatikalischen Normabweichungen führen können. Beobachtungen von Textproduktionsprozessen zeigen, dass grammatikalische Normabweichungen bspw. dann entstehen, wenn Schreibende in einem Satz Über- oder Bearbeitungen vornehmen und Satzglieder umstellen oder Teile eines Satzes neu formulieren. Grammatikalische Anforderungen werden in solchen Fällen durch die Bearbeitung inhaltlicher Anforderungen überlagert.

Neben der Produktion gehören daher auch Strategien zum Überprüfen der grammatikalischen Korrektheit zum prozeduralen Wissen. Die Kenntnis und Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln, wie einer Grammatikprüfung, kann das prozedurale Wissen erweitern.

Metakognitives Wissen: Grammatikalische Prozesse steuern

Das metakognitive Wissen steuert nicht nur die Sprachproduktion, sondern ist besonders im Prozess der Überprüfung des Outputs gefordert. Sich dieses Umstands bewusst zu sein und seine eigenen Texte auf grammatikalische Angemessenheit zu prüfen, kann durchaus herausfordernd sein. Ein aktiver Zugriff auf grammatisches Regelwissen bzw. eine Bewusstheit darüber, wie Hilfsmittel zu Kontrollzwecken eingesetzt werden können, bilden eine Voraussetzung, um diesen Prozess steuern zu können. Hilfsmittel können Nachschlagewerke oder elektronische Werkzeuge zur Textüberprüfung sein. Für beide gilt, dass metakognitives Wissen darüber aufgebaut werden muss, für welche Prüfungen sich welches Werkzeug eignet und wie die Ergebnisse von Prüfungen eingeschätzt werden können.

Das vorhandene kommunikative Repertoire kann hier genutzt werden, um Aufmerksamkeit auf diese Prozesse zu lenken. Personen, die über viel Sprachlernerfahrung verfügen und es gewohnt sind, sich bewusst mit Grammatik auseinanderzusetzen, sind hier im Vorteil, da davon ausgegangen werden kann, dass sie über ein ausgeprägtes metakognitives Wissen über Grammatik verfügen.

5.4.2 «Lexik»

Das Wortwissen wird hier unter der Perspektive von Mehrsprachigkeit betrachtet (Franceschini 2016). In erkenntnisgenerierenden Prozessen ist es Schreibenden möglich, ihr gesamtes kommunikatives Repertoire zu nutzen (vgl. Dengscherz 2019). Je nach Schreibstrategie setzen Schreibende auch während der Textproduktion verschiedene Sprachen ein (Lange 2015). Das Textprodukt selbst unterliegt dann jedoch den sprachlichen (und textuellen) Anforderungen einer Zielsprache, weshalb in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN die Zellen des deklarativen und prozeduralen Wissens entsprechend gekennzeichnet sind. Es ist eine bewusste Entscheidung von Schreibenden, eine andere Sprache als die Zielsprache des Textes zu verwenden oder mehrsprachig zu schreiben (Knorr et al. 2015). Besonders für Arbeitssprachen-Schreibende kann es sinnvoll sein, ihr gesamtes

kommunikatives Repertoire im Verlauf der Textproduktion nutzen (Dengscherz 2019), um lexikalische Anforderungen zu bewältigen. Spätestens in der Fertigstellungsphase des Textes muss die Kontrolle der Anpassung an zielsprachliche Anforderungen vorgenommen werden.

Bei jeder Sprachproduktion wird auf das produktive mentale Lexikon zugegriffen (Herrmann/Grabowski 1994). Hayes (2012) modelliert diese Prozesse auf dem „resource level“, auf dem das Langzeit- und das Arbeitsgedächtnis angesiedelt sind. Je größer und differenzierter das mentale Lexikon ist, desto mehr Möglichkeiten haben Schreibende, ihre Gedanken auszudrücken.

Um zwischen verschiedenen Lernanforderungen unterscheiden zu können, wird der Anforderungsbereich «Lexik» in drei Unterbereiche gegliedert: «Wortwissen», «Alltägliche Wissenschaftssprache/Wissenschaftliche Bildungssprache» und «Fachsprache». Die Unterscheidung ermöglicht also eine Differenzierung der damit verbundenen Anforderungen.

5.4.2.1 «Wortwissen»

Das «Wortwissen» bezeichnet die Fähigkeit, allgemeinsprachliche Wörter produzieren zu können.

Deklaratives Wissen: Wortwissen

Das deklarative Wissen entspricht dem allgemeinsprachlichen Lexikon. Dieses kann für verschiedene Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sein. Hilfsmittel wie Wörterbücher können eingesetzt werden, um das eigene Wortwissen zu erweitern.

In frühen Phasen der Textproduktion kann fehlendes Wortwissen in der Zielsprache des Textes durch die Nutzung anderer Sprachen ausgeglichen werden. Das fertige Textprodukt muss dann jedoch den Anforderungen der Zielsprache genügen.

Prozedurales Wissen: Enkodieren und überprüfen

Sich alltagssprachlich auszudrücken, ist für Wohlfühlsprachen-Schreibende ein automatisierter Prozess. Dementsprechend leicht sollten Enkodierung und Prüfung der lexikalischen Angemessenheit fallen. Für Arbeitssprachen-Schreibende beeinflusst der produktive Zugang auf das Wortwissen im mentalen Lexikon den Grad der Leichtigkeit der Enkodierung. Die Prüfung bezieht sich auf die Angemessenheit des gewählten Ausdrucks für den Handlungsraum und die Schreibaufgabe.

Metakognitives Wissen: Lexikalische Prozesse steuern

Die Steuerung der Enkodierung sprachlicher Ausdrücke und die Prüfung ihrer Angemessenheit und Korrektheit erfolgt über das metakognitive Wissen. Die Steue-

rung umfasst den gesamten lexikalischen Anforderungsbereich, um Prozesse abzudecken, in denen bspw. überlegt wird, einen Alltagssprachlichen Begriff durch einen Fachbegriff zu ersetzen oder in denen die Alltagssprachliche Verwendung eines Wortes auf seine Eignung als Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache hin geprüft werden muss.

Das kommunikative Repertoire unterstützt die Steuerungsprozesse, wenn bspw. bewusst sprachkontrastiv gearbeitet wird, um Bedeutungen und Verwendungsweisen von Ausdrücken zu hinterfragen und zu kontrollieren. Der Einsatz von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern sollte stets kritisch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen hinterfragt werden.

5.4.2.2 «Alltägliche Wissenschaftssprache/Wissenschaftliche Bildungssprache»

Die «Alltägliche Wissenschaftssprache/Wissenschaftliche Bildungssprache» stellt für alle Personen mit wenig wissenschaftlicher Schreiberfahrung unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund eine Herausforderung dar, da es sich hierbei vielfach um „idiomatische Wortkombinationen, sogenannten Fügungen“ handelt, die aus der Alltagssprache entlehnt sind (Graefen/Moll 2011: 17). Redder (2014: 28) hebt die „besondere Funktionalisierung von sprachlichen Ausdrucksmitteln der Nicht-Wissenschaftssprache“ hervor, die für eine „qualitativ gesteigerte Wissensgewinnung“ steht.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird der Begriff *Bildungssprache* für ein ähnliches sprachliches Phänomen verwendet, das von Redder (2014: 26, Hervorhebung im Original) als „*Beschreibungskategorie* von recht hoher Vagheit“ bezeichnet wird. Der Begriff knüpft an Forschungsergebnisse des englischsprachigen Raums an, die den unterschiedlichen Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit schulischem Bildungserfolg untersuchen (Lange 2020). Bildungssprache bezeichnet im Sinne von Habermas (1977) ein sprachliches Register, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin/Lange 2011: 108).

Feilke et al. (2016b) verbinden den funktional-pragmatischen Diskurs mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs und verwenden deshalb den Begriff der „wissenschaftlichen Bildungssprache“ (Feilke et al. 2016b: 149). Sie betonen, dass die Beherrschung einer solchen wissenschaftlichen Bildungssprache „nicht nur die Teilnahme an wissenschaftlicher Kommunikation [ermöglicht], sondern sie entscheidet mit über den Studienerfolg und ist deshalb hochgradig förderungswürdig“.

Mit dieser neuen Terminologie umgehen sie die Problematik der Einbindung von Fachtermini in spezielle theoretische Diskurse und Konzepte. Dadurch wird auch eine Erweiterung des Diskurses möglich. So stellen Feilke et al. (2016b) die Verbindung zum internationalen Diskurs der Pragmatik her, indem sie auf Hyland

(1998) Bezug nehmen, der Phänomene der wissenschaftlichen Bildungssprache unter dem Begriff *academic metadiscourse* untersucht.

Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN ist diskursübergreifend aufgestellt, weshalb eine Übernahme theoriegebundener Termini problematisch ist. Allerdings hat sich in den letzten Jahren der Terminus *Alltägliche Wissenschaftssprache* im schreibwissenschaftlichen Diskurs für die Abgrenzung zur Fachsprache etabliert, wobei eine theoretische Diskussion, wie sie Redder (2014) oder Feilke et al. (2016b) führen, noch intensiviert werden muss. Der Begriff *Wissenschaftliche Bildungssprache* bietet sich aus meiner Sicht für den schreibwissenschaftlichen Diskurs an, den Terminus *Alltägliche Wissenschaftssprache* abzulösen, da er verschiedene Perspektiven inkludiert und nicht auf die der Funktionalen Pragmatik beschränkt ist.

Da *Wissenschaftliche Bildungssprache* jedoch noch nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann, trägt dieser Anforderungsbereich den Doppelnamen «Alltägliche Wissenschaftssprache/Wissenschaftliche Bildungssprache». Auf diese Weise wird deutlich gemacht, dass hier eine terminologische Diskussion zu führen ist.

Die Anforderung für Studierende besteht darin, sich die alltägliche Wissenschaftssprache bzw. wissenschaftliche Bildungssprache anzueignen, um sie in ihren schriftlichen Arbeiten angemessen einsetzen zu können. Alltägliche Wissenschaftssprache/wissenschaftliche Bildungssprache existiert in jeder Sprache. Je nach sprachbiographischem Hintergrund können Studierende ihre bildungssprachlichen Erfahrungen für die Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten nutzen, um die Anforderung «Alltägliche Wissenschaftssprache/Wissenschaftliche Bildungssprache» in der Zielsprache des zu verfassenden Textes zu bewältigen.

Deklaratives Wissen: Wissenschaftssprachliche Phrasen und Prozeduren

Die Kenntnis von Phrasen und Prozeduren alltäglicher Wissenschaftssprache/wissenschaftlicher Bildungssprache in einer Sprache bildet das deklarative Wissen. Hilfsmittel wie Wörterbücher oder *phrase banks* können genutzt werden, um das deklarative Wissen zu erweitern.

Prozedurales Wissen: Enkodieren und überprüfen

Die Enkodierung alltäglicher Wissenschaftssprache/wissenschaftlicher Bildungssprache müssen alle Studierenden lernen. Der mit dem Erwerb verbundene Aufwand ist abhängig von den bildungssprachlichen Vorkenntnissen in der Zielsprache des Textes. Die Prüfung der lexikalischen Korrektheit und Angemessenheit ist für das Deutsche aufgrund mangelnder Nachschlagewerke für die alltägliche Wissenschaftssprache/wissenschaftliche Bildungssprache herausfordernd. Im Englischen geben dagegen verschiedene *phrase banks* Auskunft darüber, wie Phrasen wissenschaftssprachlich verwendet werden.

Metakognitives Wissen: Lexikalische Prozesse steuern

Die Steuerung der Enkodierung und Prüfung des Gebrauchs der wissenschaftlichen Bildungssprache erfolgt im Zusammenhang mit dem gesamten lexikalischen Anforderungsbereich (vgl. Abschnitt 5.4.2). Die Identifikation semantischer Unterschiede zwischen alltäglicher Wissenschaftssprache/wissenschaftlicher Bildungssprache und Alltagssprache setzt Sprachensensibilität sowie Sprachlernbereitschaft voraus.

5.4.2.3 «Fachsprache»

«Fachsprache» ermöglicht Mitgliedern eines Fachs eine schnelle und sichere Kommunikation über Fachinhalte. Hoffmann (1987: 53) definiert Fachsprache wie folgt:

Fachsprache — das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.

Die Verwendung des Terminus *Fachsprache* geht in der Fachkommunikationsforschung stets einher mit einer Beschreibung des „fachlich begrenzten Kommunikationsbereichs“ (vgl. Dick 2019; Holste 2023; Schubert 2007). Die fachsprachliche Sozialisation im Rahmen eines Studiums erfolgt also dadurch, dass Studierende sich Kenntnisse in einem bestimmten, abgrenzbaren fachlichen Bereich aneignen. Diese fachlichen Bereiche verfügen über konventionalisierte sprachliche Handlungsmuster, die den Übergang zur alltäglichen Wissenschaftssprache/wissenschaftlichen Bildungssprache markieren. Besonders dieser Übergang kann für Studierende herausfordernd sein (vgl. Roncoroni 2011; Sorrentino 2012, 2015).

Fachsprachliche Kenntnisse zeichnen sich also auch dadurch aus, dass Nutzer*innen in der Lage sind, Begriffe theoretisch und fachlich zu verorten. Hierfür wird Diskurswissen benötigt, um zu entscheiden, welche Begriffe im eigenen Text einer Definition oder Problematisierung bedürfen und welche als für die Lesenden bekannt angenommen werden dürfen.

Im Laufe der wissenschaftssprachlichen Sozialisation eignen sich Studierende mehrere Fachsprachen an, da in der Regel mehrere Fächer (Haupt-/Nebenfach) studiert werden. Zu berücksichtigen ist hierbei auch, in welcher Sprache die fachliche Sozialisation erfolgt. Denn diese nimmt Einfluss auf das fachsprachliche Lexikon. So kann es sein, dass das fachsprachliche Lexikon in einer Arbeitssprache sehr differenziert ist, weil das Studium in dieser Arbeitssprache erfolgt.

Deklaratives Wissen: Fachsprache

Das deklarative Wissen umfasst die Kenntnis von fachsprachlichen Ausdrücken und deren Semantik. Fachsprachliche Ausdrücke können inhaltlich definiert werden.

Da die Semantik jedoch diskursabhängig variieren kann, können Informationen über den Diskurs die Kenntnis über fachsprachliche Ausdrücke anreichern.

Prozedurales Wissen: Enkodieren und überprüfen

Schreibende treffen in der Textproduktion Entscheidungen darüber, welchen Begriff sie verwenden, um einen Sachverhalt oder einen Gegenstand für Lesende eindeutig zu bezeichnen. Fachbegriffe müssen als solche erkannt und ggf. erläutert oder definiert werden. Dauert die Textproduktion lange und ist der Text sehr umfangreich, sind zudem Strategien erforderlich, um die konsistente Verwendung eines Begriffs bzw. die konsistente Bezeichnung eines Sachverhalts oder Gegenstands mit durchgehend demselben Begriff zu prüfen. So kann die Erstellung eines Sachregisters dazu beitragen, terminologische Konsistenz zu erzeugen.

Metakognitives Wissen: Lexikalische Prozesse steuern

Der Umgang mit fachsprachlichen Ausdrücken erfordert eine Bewusstheit über deren Bedeutung und über deren Verwendung im jeweiligen fachlichen Diskurs. Hier zeigt sich die Verbindung zu den fachlichen Konventionen und deren Reflexion. Die Steuerung findet für den gesamten Anforderungsbereich «Lexik» gemeinsam statt (vgl. Abschnitt 5.4.2.1).

5.5 «Sprachformale Anforderungen»

Wie es um die Fähigkeit von Studierenden steht, Texte mit durchgängig korrekter Rechtschreibung und Zeichensetzung zu produzieren, ist empirisch nicht zu beantworten. Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016) betrachten die schriftsprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Sie ließen die Studierenden u. a. einen argumentativen Text zusammenfassen. Die Zusammenfassungen werden mit Hilfe von 39 Variablen analysiert, die auf verschiedenen Dimensionen angesiedelt sind (Martin et al. 2016: 123–124). Die „Richtigkeit“ von Rechtschreibung und Zeichensetzung ist eine Variable, die der sprachlichen Dimension zugerechnet wird (Martin et al. 2016: 127). Die Korrektheit der Rechtschreibung in den „relativ kurze Texte“ (Bremerich-Vos/Weirich 2016: 176) wird mit 4 Kodes (kein Fehler, 1–5 Fehler, 6–10 Fehler, mehr als 10 Fehler) und die der Kommasetzung mit 3 Kodes (kein Fehler, bis zu 5 Fehler, mehr als 5 Fehler) erfasst. Nur 8,5% der analysierten studentischen Texte waren fehlerfrei; 28,1% der Texte enthielten mehr als sechs Fehler bei einer Rater-Übereinstimmung von 75% (Bremerich-Vos/Weirich 2016: 176). Die Kommasetzung war in 6,6% der Texte vollständig korrekt. 57,2% enthielten bis zu fünf Fehler und 36,2% mehr als fünf (Bremerich-Vos/Weirich 2016: 177).

Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016) sehen von einer Bewertung dieser Ergebnisse im Detail ab, da sie diese im Zusammenhang mit der Gesamtaufgabe sehen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass es sich um eine begrenzte Anzahl an Texten handelt und nur eine spezifische Gruppe von Studierenden untersucht wurde. Weitere Studien sind also notwendig, um zu belastbareren Ergebnissen zu gelangen. Nichtsdestotrotz möchte ich die Forderung aufrechterhalten, dass die Fähigkeit, sprachformale Anforderungen zu erfüllen, zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz gehört. Aus schreibdidaktischer Perspektive sind hierbei drei Punkte zu betrachten: die Beschreibung der sprachformalen Norm, die bei der Bewertung studentischer Texte angelegt wird, die Art und Weise, wie sprachformale Anforderungen in die Bewertung einbezogen werden sollen, und der Umgang mit sprachformalen Anforderungen durch die Studierenden selbst.

Die Beschreibung sprachformaler Standards ist im mehrsprachigen Kontext nicht eindeutig zu leisten: Für das in Deutschland geschriebene Deutsche bietet der „Duden“ eine Orientierung für sprachformale Korrektheit (Duden 2020). Allerdings bietet das Nachschlagewerk inzwischen – auch durch die verschiedenen Reformen begründet – immer mehr Alternativen für Schreibungen an. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Sprachen, so auch die deutsche, keine fixe Orthographie aufweisen. Für Schreibende, aber auch für Prüfende, bedeutet dieser Umstand jedoch, dass sie mit einer Variabilität umgehen lernen müssen. Dies kann verunsichernd wirken.

Dass sprachliche Varietäten zum Alltag gehören, wird bei der Betrachtung des geschriebenen Englischen deutlich. So existieren neben der britischen und US-amerikanischen Variante bspw. noch eine durch das Spanische bzw. durch Mehrsprachigkeit geprägte Variante des Englischen. Prüfende müssen sich fragen, wie sie die sprachformalen Anforderungen im Englischen definieren möchten. Hierbei sind die eigenen Sprachkenntnisse einzubeziehen.

Für die Institution Hochschule ergibt sich aus der Perspektive einer kompetenzorientierten Prüfungssicht die Frage, wie eine kriterienorientierte Sprachbewertung jenseits der Nutzung von Fehlerquotienten gestaltet werden kann, da die Verwendung eines Fehlerquotienten „keine Transparenz über die Angemessenheit herstellen kann“ (Senatsverwaltung für Bildung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2017: 12).

Um die sprachformalen Anforderungen zu erfüllen, müssen sich Schreibende dieser Anforderungen bewusst sein und sie müssen über Strategien verfügen, wie sie diese erfüllen können. Denn ein sprachformal korrekter Text stellt auch eine Wertschätzung gegenüber Lesenden dar (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Vielzahl der Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens kann dazu führen, dass Schreibende den sprachformalen Anforderungen weniger Aufmerksamkeit als den inhaltlichen Aspekten schenken. Allerdings können sprachformale Normabweichungen auch ein Ausdruck eines „sprachlogischen Zitterns“ sein, dass „auf das Ringen um Prä-

zision der Aussage, der Argumentation und um die Verwendung der Fachsprache sein kann“ (Honegger/Sieber 2012: 39). Dieses „Zittern“ tritt bei Wohlfühlsprachen-Schreibenden ebenso auf wie bei Arbeitssprachen-Schreibenden und ist daher kein Zeichen mangelnder Kompetenz, sprachformal korrekt schreiben zu können. Allerdings wird es von Gutachtenden als solches nur „selten“ erkannt (Honegger/Sieber 2012: 39). Für Schreibende ist es ebenfalls schwierig bis unmöglich, Normabweichungen selbst zu identifizieren, da sie ansonsten nicht „zitterten“. Erst ein Feedback von anderen kann dieses Problem lösen. Hier zeigt sich ein Potenzial KI-basierter Schreibumgebungen. Denn während bereits heutzutage Rechtschreib- und Grammatikprüfungen viele sprachformale Abweichungen erkennen, könnten KI-basierte Schreibumgebungen einen Schritt weiter gehen und Rückmeldungen auf sprachliche Präzision in einem Fachkontext bieten.

5.5.1 «Orthographie»

Knappik (2013) fokussiert zwei Problemfelder in der Orthographie, weil diese in ihrem Textkorpus am häufigsten vorkommen: Groß- und Kleinschreibung sowie die Unterscheidung dass/das. Unsicherheiten in der Groß-/Kleinschreibung zeigen sich im Umgang mit Nominalisierungen, festen Wortgruppen und im Anschluss an einen Doppelpunkt. Im KoLaS-Korpus finden sich darüber hinaus noch Belege für Unsicherheiten in der Groß-/Kleinschreibung bei der attributiven Verwendung von Adjektiven.

Inwieweit es sich bei diesen Unsicherheiten um individuelle handelt oder um solche, die auf strukturelle Ursachen zurückzuführen sind, soll und kann hier nicht beantwortet werden. Als ein Indiz für eine strukturelle Schwäche des deutschen Bildungssystems können jedoch die Ergebnisse der Vergleichsstudien im Bereich Orthographie angesehen werden (vgl. Stanat et al. 2022; Stanat et al. 2023). Vor diesem Hintergrund und einer weiter zunehmenden Diversifizierung der Studierendenschaft ist zu erwarten, dass die Herausforderungen für Studierende zukünftig weiter zunehmen, den Anforderungsbereich «Orthographie» zu bewältigen. Hochschulen, Fakultäten, Institute bzw. fachliche Zusammenschlüsse innerhalb der Hochschule sind daher gefordert, zu diesem Punkt Stellung zu beziehen und festzulegen, welchen Stellenwert Rechtschreibung zugemessen werden und welche Formen der Rückmeldung Studierende hierzu erhalten sollen.

Dass diese Frage nicht trivial ist, zeigen die Studien von Neumann (2013) und Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016). So konstatiert Neumann (2013: 67–68):

Drei Viertel aller Studierenden im Lehramt empfänden Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache als hilfreich; Studierende mit Migrationshintergrund

bewerten dies noch einmal positiver als Studierende ohne Migrationshintergrund. Fraglich ist allerdings, ob sie diese Rückmeldung zu ihren Seminararbeiten überhaupt erhalten. Erfahrungen in Schreibwerkstätten zur Unterstützung von Studierenden beim akademischen Schreiben sprechen eher nicht dafür.

Und Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016) befragten Studierende u. a. nach Rückmeldungen auf ihre sprachlichen Kompetenzen. Scholten-Akoun (2016: 25) kommt zu dem Ergebnis: „Ein großer Teil der Studierenden war der Ansicht, dass das Feedback der Lehrenden zu ihren schriftlichen Arbeiten erheblich zu wünschen übrig lässt.“

Es stellt sich also die Frage, inwieweit Studierende für ihre Kompetenzentwicklung in diesem Bereich eigenverantwortlich agieren müssen oder ob die Institutionen Strukturen bereitstellen, die die Studierenden hierbei unterstützen. Dies setzt jedoch voraus, dass Hochschulen sich dieser Thematik zuwenden.

Deklaratives Wissen: Orthographische Kenntnisse

Das deklarative orthographische Wissen beinhaltet sowohl Regelwissen der Rechtschreibung in einer einzelnen Sprache als auch die Anwendung dieser Regeln auf einzelne Wörter. Zum orthographischen Regelwissen gehört bspw. die Kenntnis, welche Wörter im Deutschen groß, welche klein geschrieben werden. Diese erweist sich für Studierende, für die Deutsch eine Arbeitssprache ist, als herausfordernd. Andere Regeln, wie die zum Getrennt- und Zusammenschreiben sind teilweise auch für Personen nicht trivial, für die Deutsch eine Wohlfühlsprache ist. Knappik (2013: 20) nennt darüber hinaus „Kleinschreibung trotz Nominalisierung“, „Kleinschreibung nach Doppelpunkt, obwohl ein ganzer Satz beginnt“, „Kleinschreibung bei festen Wortgruppen“ sowie die korrekte Verwendung von *das/dass* als Bereiche, bei denen Studierende unsicher im orthographischen Schreibhandeln sind.

Prozedurales Wissen: Korrekt schreiben

Das prozedurale Wissen beinhaltet die Fähigkeit, die Regeln der Orthographie für die verwendete Sprache bei der Produktion der Wörter einzuhalten. Die Methode, in der alphabetisiert und die Regeln der Schriftsprache erlernt worden sind, scheint den Aufbau des prozeduralen Wissens zu beeinflussen (vgl. Riegler/Weinhold 2018; Röber 2009). Je automatisierter diese Fähigkeit ist, desto weniger kognitive Kapazität müssen Schreibende für die Kontrolle der Sprachproduktion in diesem Bereich aufwenden.

Die Fähigkeit, den eigenen Text auf orthographische Korrektheit zu prüfen, setzt dreierlei voraus: eine Bewusstheit über die Notwendigkeit, überhaupt eine Prüfung vorzunehmen, eine Bewusstheit darüber, welche Norm man als Schreibende*r an seinen Text anlegen möchte bzw. sollte und schließlich die Fähigkeit, Abweichun-

gen von der gewählten Norm zu erkennen. Dass an dieser Stelle die Notwendigkeit, eine Prüfung vorzunehmen, als Bedingung genannt wird, basiert auf der schreibdidaktischen Erfahrung, dass eine abschließende sprachformale Prüfung des eigenen Textes zu den Arbeitsschritten der Fertigstellungsphase gehört. Diese entfällt, wenn Studierende die Formulierungsphase bis direkt zur Abgabe ihres Textes ausreizen. Für die Prüfprozesse bleibt in solchen Fällen keine Zeit.

Verfahren und Strategien, mit denen der eigene Text auf orthographische Korrektheit geprüft werden kann, gehören ebenfalls zum Problemlösewissen. Hierzu zählen die Kenntnisse und Fähigkeiten, wie Rechtschreibprüfungen von Textverarbeitungsprogrammen effektiv genutzt werden können. Scheinbar trivial, aber für einige Studierende nach wie vor herausfordernd: die Nutzung digitaler Werkzeuge, also die Rechtschreibprüfung einzuschalten, die Spracheinstellung entsprechend der verwendeten Sprache im Text zu ändern sowie ein Benutzerwörterbuch anzulegen und zu pflegen oder auf KI-basierte Schreibumgebungen zurückzugreifen. Die Strategie, seinen eigenen Text von einer anderen Person lesen zu lassen, ist als Prüfstrategie hier ebenfalls zu nennen.

Metakognitives Wissen: Bewusstheit für Normabweichungen

Über das metakognitive Wissen werden sowohl die produktiven als auch die prüfenden orthographischen Prozesse gesteuert und – falls notwendig – Lernprozesse angestoßen, um das deklarative Wissen über Orthographie auszubauen. Der Aufbau metakognitiven Wissens unterstützt hier vor allem die Prüfprozesse orthographischer Korrektheit, bei der nicht nur technische Hilfsmittel eingesetzt werden müssen, sondern eine inhaltliche Distanz zum eigenen Text aufgebaut werden muss, damit Normabweichungen wahrgenommen werden können.

5.5.2 «Interpunktion»

Der Anforderungsbereich «Interpunktion» ist in dreierlei Hinsicht für Studierende herausfordernd: 1) in der Einhaltung von Regelwerken zur Verwendung von Satzzeichen, vornehmlich ist hier die Kommasetzung zu betrachten, 2) im wissenschaftssprachlichen Einsatz von Satzzeichen zur Markierung von Intertextualität und 3) im Literaturverzeichnis.

Jede Sprache hat Konventionen zur Verwendung von Satzzeichen. Für das Deutsche existiert ein amtliches Regelwerk, das bspw. im Duden abgedruckt ist (vgl. Duden 2020) oder online nachgeschlagen werden kann.¹² Für die englische Sprache können Werke wie Hacker und Sommers (2015) als Nachschlagewerke und zum Aufbau des Regelwissens herangezogen werden.

¹² <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/komma> (08.08.2024).

Die Rechtschreibreformen der deutschen Sprache führten im Bereich der Interpunktion zu einem Aufweichen von Regeln. So existieren die Grundregeln weiter, darüber hinaus ist es jetzt aber möglich, zusätzliche Kommata einzufügen, um Missverständnissen vorzubeugen. Ob und inwieweit die Umsetzung der Regeln zur Zeichensetzung im Sinne des amtlichen Regelwerks für Studierende anspruchsvoll ist, könnte korpuslinguistisch überprüft werden. Weitere Forschungen wären hier wünschenswert. Lehrende beklagen häufig, dass viele Studierende die sprachformalen Anforderungen nicht angemessen erfüllen können. In der Studie von Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016) geben befragte Lehrende in „Mehrheit (58 %)“ an, dass Zeichensetzungsregeln in Studierendentexten „nur teilweise“ befolgt würden; „34,8 Prozent meinten, dass nur selten oder sehr selten regelkonform geschrieben wird“ (Scholten-Akoun 2016: 21).

Der zweite Bereich betrifft den wissenschaftssprachlichen Einsatz von Satzzeichen, die zur Markierung von Intertextualität erforderlich sind. Hier zeigt sich ein enger Bezug zum Anforderungsbereich Konvention. So fragen Studierende bspw. häufig, ob eine Referenz in die Satzklammer gehört oder nicht. Da es sich hierbei um fachliche Konventionen handelt, ist diese Frage nicht eindeutig, sondern nur im Zusammenhang mit der für den Text geltenden Konvention zu beantworten. So finden sich in philosophischen Diskursen Verwendungsweisen, in denen eine Quelle nach dem abschließenden Punkt eines Absatzes steht. Für Lesende ist dies ein Indikator dafür, dass der Inhalt des gesamten Absatzes dieser Quelle zuzuschreiben ist. In anderen Diskursen ist es üblich, die Quelle in den Satz zu ziehen, so dass der Punkt das letzte Zeichen im Satz ist.

Der dritte Bereich ist die spezifische Verwendung von Satzzeichen in Literaturverzeichnissen. Diese folgen nicht dem amtlichen Regelwerk, sondern teilweise bibliothekswissenschaftlichen Richtlinien oder den Vorgaben des jeweiligen Zitationsstils. Die Zeichensetzung ist daran orientiert, die Bestandteile einer bibliographischen Angabe voneinander zu trennen. Ein typisches Beispiel ist der Umgang mit mehreren Autoren, die je nach Stil durch Kommata, aber auch durch Semikola oder Schrägstriche voneinander getrennt werden. Hinzu kommt eine Problematik, die sich durch den automatischen Import von bibliographischen Angaben in persönliche Literaturverwaltungen ergibt. So wird bspw. in Bibliothekskatalogen zur Abtrennung von Ober- und Untertiteln ein Doppelpunkt mit vorangestelltem und folgendem Leerzeichen verwendet. Werden Katalogeinträge automatisch in die persönliche Literaturverwaltung übernommen, bei denen Ober- und Untertitel nicht in zwei Felder eingetragen werden, wird diese Zeichenkette unverändert importiert. Hier überschneidet sich dieser Anforderungsbereich mit dem medialen. Denn Schreibende benötigen mediales Wissen über die Funktionsweise ihrer persönlichen Literaturverwaltung sowie der Importfunktionen aus Katalogen, um konsistente Einträge in ihrer Datenbank zu erhalten.

Deklaratives Wissen: Interpunktion

Zum deklarativen Wissen gehört das Wissen über Regeln der Zeichensetzung innerhalb der Zielsprache des Textes, das Wissen über die diskursspezifische Verwendungsweise von Satzzeichen zur Markierung von Intertextualität sowie den zitationsstilspezifischen Verwendungsweisen von Satzzeichen.

Prozedurales Wissen: Regeln einhalten

In der Formulierungsphase erleichtert die automatisierte Anwendung von Regelwissen das Formulieren selbst, da nur ein geringes Maß an kognitiver Kapazität für die Umsetzung benötigt wird. Umgekehrt bedeutet dies, dass Unsicherheiten zu Störungen des Produktionsprozesses führen können.

Um den eigenen Text auf eine korrekte und angemessene Zeichensetzung zu überprüfen, ist an erster Stelle ein Problembewusstsein für die verschiedenen Teilbereiche dieser Anforderung notwendig. So können Grammatikprüfungen der Textverarbeitung oder andere prüfende elektronische Werkzeuge (Web-Seiten, spezifische Software) genutzt werden, um Verstöße sprachspezifischer Regeln zu identifizieren. Diese Werkzeuge sind jedoch nicht geeignet, um konventionelle Verwendungsweisen zu überprüfen. Hierfür werden fachspezifische Kenntnisse über verwendete Konventionen benötigt. Der Einsatz von Literaturverwaltungssoftware entlastet Schreibende von der Aufgabe, Zitationen im Text und das Literaturverzeichnis einheitlich zu gestalten.

Metakognitives Wissen: Bewusstheit für Normabweichungen

Das metakognitive Wissen prägt den Umgang mit der Interpunktion sowohl bei der spontanen Produktion als auch bei einer Prüfung des Textes. Je bewusster, also abrufbarer, Regelwissen zur Zeichensetzung ist, desto bewusster kann ihre Verwendung gesteuert werden. Hierbei kann zwischen der Interpunktion innerhalb von Sätzen und der Interpunktion im Rahmen von Zitationskonventionen unterschieden werden.

Damit Prozesse der Interpunktion bei der Produktion von Sätzen gelingen kann, sind grammatische Kenntnisse über den Satzaufbau in der Zielsprache des Textes notwendig, um bspw. Haupt- von Nebensätzen unterscheiden zu können. Der Aufbau metakognitiven Wissens über Interpunktion geht daher einher mit dem Aufbau von Wissen über Sätze und Satzkomponenten.

Um die Prozesse der Interpunktion im Bereich der Zitationskonventionen zu steuern, ist es erforderlich, die anzuwendende fachspezifische Konvention verinnerlicht zu haben.

5.6 «Mediale Anforderungen»

«Mediale Anforderungen» zeigen sich in zweierlei Bereichen: Der eine Bereich beschreibt die Art und Weise, wie Schriftzeichen motorisch erzeugt werden; der andere betrifft den Umgang mit und das Management von Medien.

Die motorische Seite des Schreibens wird bei Erwachsenen in der Regel nicht thematisiert, da der Schriftspracherwerb als Kulturtechnik in der Grundschule erfolgt und bei Erwachsenen als abgeschlossen angesehen wird. Dies gilt – zumindest zurzeit noch – für das Schreiben mit einem Stift. Im Zuge der Digitalisierung steht das Schreiben mit einem Stift jedoch auf dem Prüfstand. So zeigt die Untersuchung von Grabowski et al. (2007), dass besonders schwächere Schreiber*innen vom Tastatur-Schreiben profitieren, wenn sie graphomotorisch entlastet werden.

Für Studierende, die zurzeit an Hochschulen studieren, kann angenommen werden, dass sie in der Schule noch mit dem Gebrauch von Papier & Stift alphabetisiert worden sind. Das handschriftliche Schreiben, also das Produzieren von Schriftzeichen mit einem Stift auf Papier, ist daher vielen von ihnen vertraut und kann motorisch automatisiert erfolgen. Das Tastatur-Schreiben ist dagegen bislang keine schulisch eingeübte Kulturtechnik. Der Umstand, dass Schüler*innen während ihrer Schulzeit das Tastatur-Schreiben nicht systematisch und verpflichtend lernen, wirkt sich im Studium aus. Denn während Klausuren häufig noch handschriftlich zu bewältigen sind, müssen Texte wie Haus- oder Abschlussarbeiten maschinengeschrieben eingereicht werden.

Das Erzeugen von Schriftzeichen gehört laut Sturm et al. (2017: 95) zu den „basale[n] Schreibfähigkeiten“, deren Flüssigkeit und Automatisierung in Beziehung zur Textqualität gesetzt werden kann. Allerdings nimmt dieser Effekt mit zunehmenden Alter und zunehmender Komplexität der zu produzierenden Texte ab (Sturm et al. 2017: 96).

Schreibende, die für das Tippen von Schriftzeichen eine visuelle Kontrolle ihrer Finger benötigen und somit den Prozess nicht automatisiert haben, müssen einen erheblichen Teil ihrer kognitiven Kapazität für die Produktion der Schriftzeichen aufwenden, wodurch weniger kognitive Kapazität für andere Prozesse zur Verfügung steht (vgl. Grabowski 2009; Schüler 2021).

Hinzu kommt ein Effekt beim Schreiben in einer Arbeitssprache: Kann eine Person automatisiert in einer Sprache tippen, schreibt jedoch in einer anderen Sprache, werden die automatisierten Prozesse übertragen, so dass die Fehleranzahl steigt und die notwendigen Überarbeitungen zunehmen (Breuer 2015). In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN ist daher ein sprachlicher Einfluss auf das Tastatur-Schreiben eingetragen. Die Gewöhnung an den Aufbau einer Tastatur, die in der Regel auf eine Wohlfühlsprache abgestimmt ist, führt dazu, dass beim Schreiben in einer Arbeitssprache Änderungen der gewohnten Abläufe

auftreten. Wie sich dies genau auf die wissenschaftliche Textproduktion auswirkt, könnte noch genauer untersucht werden.

Neben diesen basalen Schreibfähigkeiten zeigen sich mediale Anforderungen noch im Umgang mit den Medien selbst, die unter dem Stichwort *Management* zusammengefasst werden. Das Medienmanagement betrifft den Umgang mit einer vorhandenen Medienvielfalt, die in Beziehung zu verschiedenen Einsatzzwecken gesetzt werden kann. So dienen Medien in der Findungsphase u. a. im Rahmen der Ideengenerierung und -spezifikation und als externes Gedächtnis zum Speichern von Informationen. Auf die gespeicherten Informationen wird in der Formulierungsphase zugegriffen. Die extern gespeicherten Informationen können divers in Bezug auf Art, Umfang, Medium und umfangreich sein. Eine Anforderung ist es daher, den Überblick über alle gesammelten Informationen zu behalten. Hierbei kann ein gezielter Medieneinsatz unterstützen, indem ein persönliches Informationsmanagementsystem aufgebaut wird (Knorr 1998).

Findet das Formulieren direkt in einem Textverarbeitungsprogramm statt, sollte dieses sicher und effizient bedient werden können, um den Prozess medial unterstützen zu lassen. Hinzu kommen verschiedene weitere analoge und digitale Werkzeuge, die für Teilaktivitäten verwendet werden. So erfordert bspw. das Arbeiten mit empirischen Daten häufig den Einsatz spezieller Software zur Datenaufbereitung und -auswertung. In qualitativen Forschungsprojekten gehört bspw. das Aufbereiten audiovisueller oder Audio-Daten durch Transkription und deren Analyse zum wissenschaftlichen Arbeitsprozess. In quantitativen Studien kann eine Vielzahl von Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden eingesetzt werden, bei denen ebenfalls Daten aufbereitet und mit spezifischen Werkzeugen ausgewertet werden müssen. Besonders Studierende, die zu Beginn eines Textproduktionsprojekts über wenige bis keine Kenntnisse in der Nutzung der für die Bearbeitung der Fragestellung notwendigen digitalen Werkzeuge verfügen, unterschätzen leicht den damit verbundenen zeitlichen und kognitiven Aufwand und riskieren dadurch das Gelingen des gesamten Textproduktionsprojekts.

5.6.1 «Motorik»

Graphomotorische Handlungen gehören zu den basalen Schreibfähigkeiten. Um Buchstaben zu produzieren, können folgende motorische Handlungen ausgeführt werden: das Schreiben mit einem Stift oder das Schreiben auf einer Tastatur. Das Tastenschreiben kann nicht mehr nur durch das Drücken einer Taste erfolgen, sondern bei elektronischen Tastaturen auch durch Wischen.

5.6.1.1 «Stift»

Das Schreiben mit der Hand war bis zur Erfindung von Tablet-Computern an analoge Medien wie Papier gebunden. Inwieweit das Schreibgerät selbst Einfluss auf das Schreiben nimmt, also ob es für die Textproduktion einen Unterschied macht, ob mit einem Bleistift, einem Füller oder einem digitalen Stift geschrieben wird, ist erst seit Neuestem Gegenstand von Untersuchungen (vgl. Schüler 2021, 2023).

Deklaratives Wissen: Stift

Das deklarative Wissen über Stifte beschränkt sich auf Kenntnisse, was sich als Stift zum Schreiben eignet.

Prozedurales Wissen: Stift-Schreiben

Das prozedurale Wissen zeigt sich in der Leichtigkeit, wie Schriftzeichen mit der Hand erzeugt werden können. Je automatisierter der Prozess ist, desto mehr kognitive Kapazität können Schreibende für andere Prozesse aufbringen. Ziel ist es daher, diesen Prozess so weit wie möglich zu automatisieren.

Metakognitives Wissen: Motorik

Da die Motorik wenn möglich automatisiert ablaufen soll und automatisiertes Wissen der Reflexion nicht zugänglich ist, beschränkt sich das metakognitive Wissen in diesem Bereich auf die Bewusstheit darüber, welche Handlungen während der Textproduktion bequemer, einfacher, schneller oder müheloser mit einem Stift als mit dem Schreiben auf einer Tastatur bewältigt werden können.

5.6.1.2 «Tastatur»

Die Eingabe von Schriftzeichen über eine Tastatur ist die zurzeit gängigste Methode während einer Textproduktion. Der Grad der Automatisierung der Bedienung einer Tastatur ist deshalb als basale Schreibfähigkeit zu berücksichtigen.

Deklaratives Wissen: Tastatur

Tastaturen gibt es seit den ersten Schreibmaschinen in unterschiedlichen Gestaltungen. Die länderspezifische Anordnung der Buchstaben auf der Tastatur geht auf Christopher Latham Sholes (1873) zurück, der ein Verklemmen der Typenhebel beim schnellen Schreiben verhindern wollte (Schildbach 2007). Die damals entwickelte Anordnung wird bis heute verwendet, obwohl Computertastaturen keine Typenhebel mehr haben. Die Anordnung hat sich als Standard durchgesetzt.

Prozedurales Wissen: Tastatur-Schreiben

Das Tempo, in dem auf einer Tastatur geschrieben werden kann, kann sehr viel höher sein als beim Schreiben mit der Hand. Dies gilt jedoch nur, wenn das Tippen oder Wischen automatisiert ist. Ansonsten kann das Tastatur-Schreiben sehr viel aufwändiger als das Schreiben mit der Hand sein.

Beim Schreiben in einer anderen Sprache als der gewohnten kann sich eine fortgeschrittene Automatisierung nachteilig auf die Textproduktion auswirken: So nehmen Fehler zu, die durch automatisiertes Schreiben entstehen. Ein typisches Beispiel hierfür ist das Wort „Adresse“, das im Englischen „address“ geschrieben wird. Hinzu kommt eine Inflexibilität in Bezug auf das Layout einer Tastatur. Wer es gewohnt ist, mit einer QWERTZ-Tastatur zu schreiben, wird auf einer QWERTY-Tastatur das „Z“ und das „Y“ häufig verwechseln.

Metakognitives Wissen: Motorik

Wie beim Stift-Schreiben gilt auch beim Tastatur-Schreiben, dass das automatisierte Wissen der Reflexion nicht direkt zugänglich ist. Schreibende können jedoch eine Bewusstheit dafür aufbauen, auf welche Art und Weise, also per Stift oder per Tastatur, sie möglichst automatisiert Schriftzeichen erzeugen können, so dass sie ihr Schreibhandeln entsprechend anpassen können. Dies gilt für das Schreiben in einer Wohlfühlsprache ebenso wie für das Schreiben in einer Arbeitssprache.

5.6.2 «Management»

Mediale Anforderungen ergeben sich im Bereich digitaler Medien durch die Spezialisierung von Software sowie durch die Vielfalt an Medien, die im Prozess der Textproduktion verwendet werden. Die Bezeichnung «Management» ist bewusst breit gewählt, damit Komponenten einer *digital literacy* ebenso wie das Informationsmanagement betrachtet werden können.

5.6.2.1 «Digitale Tools»

Digitale Werkzeuge bzw. Tools sind vielfältig, so dass hier nur strukturell auf die Prozesse eingegangen wird.

Deklaratives Wissen: Kenntnisse digitaler Tools

Das deklarative Wissen beinhaltet Kenntnisse über digitale Tools. Hierbei kann zwischen der Bedienung eines einzelnen Programms bzw. Tools und einem Verständnis von Typen digitaler Tools unterschieden werden. Die Kenntnis über die Funktionsweise von bestimmten Tool-Typen kann genutzt werden, um ein für die Aufgabe angemessenes digitales Werkzeug auszuwählen (vgl. Knorr 2008). Für die Textproduktion stehen diverse Programme zur Verfügung. Hinzu kommen

teilweise hochspezialisierte digitale Werkzeuge für die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten. KI-basierte Anwendungen können in allen Phasen der Textproduktion eingesetzt werden (Limburg et al. 2023), bedürfen jedoch einer bewussten und verantwortungsvollen Handhabung (vgl. Brommer et al. 2023).

Um Texte in elektronischen Umgebungen effizient produzieren zu können, benötigen Schreibende Wissen über strukturelle Aspekte von Texten und Wissen darüber, wie Textverarbeitungsprogramme Strukturinformationen für die Verarbeitung nutzen. Ein Beispiel hierfür ist Wissen über den Zusammenhang von Zeilenschaltungen, Absätzen und Absatzformaten. Auf diese wird in Kapitel 11.1.5 näher eingegangen.

Prozedurales Wissen: Digitale Tools bedienen

Damit digitale Tools möglichst effektiv eingesetzt werden können, ist Wissen erforderlich, mit welcher Funktion ein gewünschtes Ziel erreicht werden kann. Wie bei allen Werkzeugen können in der Nutzung digitaler Werkzeuge Schwierigkeiten auftreten. Diese können entweder durch Lücken im Wissen der Benutzer*innen über das Werkzeug oder auch am Werkzeug selbst liegen. Daher ist die Urteilsfähigkeit darüber, welche der beiden Möglichkeiten vorliegt, Bestandteil des Problemlösewissens. Ist die Quelle identifiziert, können unterschiedliche Strategien zum Umgang mit den Anforderungen und Problemen angewendet werden.

Metakognitives Wissen: Auswählen

Die Auswahl digitaler Werkzeuge sollte möglichst bewusst und in Abwägung von Alternativen geschehen. Das metakognitive Wissen prägt zudem die Einstellung gegenüber digitalen Werkzeugen und ermöglicht dadurch auch eine Autonomie und Selbständigkeit im Umgang mit ihnen. Diese Fähigkeit ist bereits heutzutage wichtig. Ihre Bedeutung nimmt weiter zu, je selbstverständlicher die Einbindung von Künstlicher Intelligenz in Software werden wird.

5.6.2.2 «Medienvielfalt»

Der Umgang mit einer Vielfalt von Medien prägt das Informationsmanagement beim wissenschaftlichen Arbeiten (Knorr 1998). Schrift ist an Medien gebunden. Medien – analoge wie digitale – dienen der externen Speicherung von Wissen, aber auch der Ideengenerierung und -ausarbeitung. Unterschieden werden kann die Medienvielfalt danach, ob Prozesse der Erzeugung und der Einspeicherung von Informationen oder der (späteren) Nutzung vorhandener Medien betrachtet werden. Anhand von Fallstudien zeige ich, wie Wissenschaftler*innen ihr persönliches Informationsmanagementsystem aufbauen und nutzen. Auch wenn diese Arbeit schon ein Vierteljahrhundert alt ist und die Digitalisierung seitdem weit

vorangeschritten ist, stehen Wissenschaftler*innen und Studierende weiterhin vor der Herausforderung, ein eigenes, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Informationsmanagement zu entwickeln. Die heutzutage zur Verfügung stehenden digitalen Werkzeuge haben nach wie vor alle ihre Besonderheiten, die die Art der Nutzung beeinflussen. Die Verführung, notwendige kognitive Prozesse an Medien abgeben zu wollen, ist groß und steigt durch Entwicklungen der Künstlichen Intelligenz rasant an. Nichtsdestotrotz sind es kognitive Prozesse, die erforderlich sind, um die Medienvielfalt für sich produktiv beherrschbar zu machen.

Deklaratives Wissen: Medienvielfalt

Um die Medienvielfalt effektiv und effizient zu managen, ist eine Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien nicht ausreichend. Weitere Dimensionen der Nutzung von Medien müssen hinzukommen, wie die der Zugriffs- und Ordnungsmöglichkeiten. So ist es ein Unterschied, ob ein Buch nur in der Bibliothek gelesen oder als PDF auf dem eigenen Rechner gespeichert werden kann. Ordnung zeigt sich nicht nur im Bücherregal und im Umgang mit Notizzetteln, sondern auch im Umgang mit Dateien. Unsystematisch gespeicherte Dateien können ebenso unübersichtlich werden wie ein Zettelstapel.

Deklaratives Wissen über die Vielfalt an Medien beinhaltet Wissen darüber, welche Teilinformationen genutzt werden können, um sie wiederzufinden oder weiterverarbeiten zu können. Bei analogen Medien wie Büchern oder Zetteln können bspw. räumliche Informationen zum Wiederauffinden verwendet werden. Für digital gespeicherte Informationen sind räumliche Informationen nicht so relevant, da ein direkter Zugriff auf die Inhalte erfolgen kann.

Prozedurales Wissen: Medienvielfalt organisieren

Das Sortieren, Ablegen und Speichern zum Zweck einer späteren Nutzung erfordert organisatorische und mediale Kenntnisse. Wer gerne seine Gedanken auf Zettel notiert, braucht Strategien, diese abzulegen; das Lesen von PDF-Dateien am Bildschirm erfordert entweder Werkzeuge zur Annotation, um Notizen beim Lesen anbringen zu können, oder Strategien, an welchem Ort und wie ansonsten Gedanken zu rezipierten Texten aufgeschrieben werden können.

Die Quantität der zu verwaltenden Informationen ist ebenfalls zu berücksichtigen. Denn schnell übersteigt die Anzahl der zu verwaltenden Informationen die Merkfähigkeit von Schreibenden. Damit der Überblick über die extern gespeicherten Informationen bewahrt bleibt, bedarf es Strategien, um zeitaufwändige Suchprozesse zu vermeiden. Literaturverwaltungsprogramme können eine zentrale Stellung im Informationsmanagement einnehmen, wenn sie entsprechend eingesetzt werden und bspw. Verbindungen zwischen Fachtexten als Objekte (auf Papier

oder in digitaler Form), Notizen zu Fachtexten und dem Schreibprojekt herstellen (vgl. Knorr 1998).

Metakognitives Wissen: Medienmanagement

Die Anforderungen, die durch Medienvielfalt entstehen, können in Verbindung mit den persönlichen Vorlieben zur Mediennutzung bei bestimmten Arbeitsschritten reflektiert und zum Aufbau eines persönlichen Informationsmanagements verwendet werden. Kenntnisse über Funktionen und Möglichkeiten von Software, aber auch das bewusste Nutzen räumlicher und haptischer Informationen analoger Medien tragen dazu bei, dass der Umgang mit Medienvielfalt konstruktiv gesteuert werden kann.

5.7 Didaktische Implikationen: Basisqualifikationen wissenschaftlichen Schreibens

Die in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN dargelegten Anforderungen können zu individuellen Herausforderungen für Schreibende werden. Schreibberatende benötigen daher Werkzeuge, wie sie schreibdidaktisch tätig werden können, um den Prozess des Kompetenzerwerbs zu unterstützen. Dabei ist dieses Vorgehen nicht auf Schreibberatende beschränkt: Vielmehr sind auch Lehrende gefordert zu überlegen, wie sie sprachliche Entwicklungen fördern können, damit Studierende den wissenschaftssprachlichen Anforderungen genügen können. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass Kompetenzentwicklungen systematisch beschrieben werden können. Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN kann hierfür genutzt werden, denn auf die Systematik lässt sich das Konzept der „Basisqualifikation“ übertragen, das von Ehlich et al. (2008a) entwickelt worden ist, um altersspezifische Sprachaneignung bei Kindern systematisch zu beschreiben.

Bei den Basisqualifikationen handelt es sich um eine systematische Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten, die aus analytischen Gründen getrennt beleuchtet werden. Ehlich et al. (2008b) betonen, dass die einzelnen Basisqualifikationen nicht als „isolierte und isolierbare Teilkompetenzen gesehen werden“ dürfen (ebd.: 21), sondern „miteinander verknüpft“ sind und miteinander interagieren (ebd.: 19). Die Basisqualifikationen werden in phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Qualifikationen differenziert.

Da sich der Referenzrahmen auf die Sprachaneignung von Kindern und Jugendlichen beschränkt, kann er nicht direkt auf studentisches Schreiben übertragen werden. Er bietet jedoch Anhaltspunkte, die für die Bestimmung schriftsprachlicher Qualifikationen im Handlungsraum Wissenschaft genutzt werden können. Hierzu zählt, dass der Referenzrahmen die sprachliche Handlungsfähigkeit in den

Mittelpunkt rückt. Als „Norm“ wird eine „sprachliche Handlungsfähigkeit“ in einer „Zielsprache“ angenommen. Diese Zielsprache wird definiert als „die Sprache der Gesellschaft, in deren kommunikativem und institutionellem Umfeld das lernende Kind lebt“ (Ehlich et al. 2008b: 18). Die Zielsprache ist aber nicht auf eine Sprache beschränkt. Wenn mehrsprachige Kinder in unterschiedlichen kommunikativen Umgebungen aufwachsen, weil bspw. in der Familie eine andere Sprache gesprochen wird als in der Schule, können Kinder mit „mehreren Zielsprachen konfrontiert sein“, was dazu führt, dass der „Weg hin zur Standardsprache anders und oft auch aufwendiger“ ist (Ehlich et al. 2008b: 18).

Diese Perspektive übertrage ich auf den Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Denn auch beim wissenschaftlichen Schreiben steht die sprachliche Handlungsfähigkeit im Zentrum der Definitionen wissenschaftlicher Schreibkompetenz (vgl. Kapitel 4). Die sprachlichen Qualifikationen, die Studienanfänger*innen mitbringen, sind heterogen. Die in der Schulzeit erworbenen sprachlichen Basisqualifikationen bilden einen Ausgangspunkt für den Erwerb wissenschaftssprachlicher Handlungsfähigkeit. Die „literale Basisqualifikation II“ ist der Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung vorhandener Schreibkompetenz, da diese einerseits das „Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität“ als auch die „Entwicklung von Sprachbewusstheit“ durch Schriftlichkeit umfasst (Ehlich et al. 2008b: 20). Testverfahren, wie sie angewendet werden, um bei Kindern die sprachliche Entwicklung festzustellen (für einen Überblick vgl. Ehlich 2005), existieren für die deutsche Wissenschaftssprache nicht. Für Bildungsinländer*innen gilt in der Regel die Hochschulzugangsberechtigung als Nachweis über ausreichende sprachliche Kompetenzen, um ein Studium aufzunehmen. Bildungsausländer*innen haben ihre Sprachkompetenzen durch Tests nachzuweisen, wobei das Testverfahren und das zu erreichende sprachliche Niveau je nach Studiengang variieren können.

In Deutschland ist es bislang nicht üblich, sprachliche Eingangstests für alle Studierenden durchzuführen. Hier unterscheidet sich das deutsche Bildungssystem bspw. vom US-amerikanischen. Dort ist es seit Jahrzehnten üblich, dass Studierende Texte verfassen, um die vorhandene schriftsprachliche Kompetenz ermitteln und gezielt fördern zu können. Die Auswertung erfolgt kriteriengeleitet und ist daher für Lehrende wie für Studierende transparent. So haben bspw. White und Wright (2016 [1992]) einen „Writing Teacher’s Guide“ erstellt, in dem systematisch die Erstellung von Schreibaufgaben, mögliche Rückmeldungen und die Auswertung von studentischen Texten dargestellt und evaluiert werden. Das Ziel ist es – wie bei den Testverfahren zur Sprachstandsfeststellung – möglichst punktgenau vorhandene Kompetenzen, aber eben auch fehlende Fähigkeiten zu identifizieren, um individuell fördern zu können.

Eine entsprechende Definition von Basisqualifikationen für die deutsche Wissenschaftssprache könnte hier ein Beschreibungsinstrument darstellen. Eine solche

Basisqualifikation stellt die Fähigkeit dar, sich kritisch mit Inhalten aus Fachtexten auseinandersetzen zu können. Ehlich (1993: 28) bezeichnet diese Art der Auseinandersetzung und die damit verbundene diskursive Struktur von Texten als „eristisch“. Sich über Inhalte in einem positiven Sinn zu „streiten“, ist eng mit der Fähigkeit zu argumentieren verbunden. Diese Fähigkeit zu erlernen, wird als ein Ziel diskursiv organisierter Wissenschaftskulturen angesehen (Redder 2014: 34).

Um diese Fähigkeit üben zu können, wurde bspw. das „Kontroversenlabor“ entwickelt (vgl. Steinseifer 2011) und zu einer „Didaktik eristischer Literalität“ weiterentwickelt (Feilke et al. 2016b). Das Ziel dieses Ansatzes ist es, Kontroversen zu erkennen, sie zu beschreiben und zu diskutieren. Benötigt werden hierfür verschiedene sprachliche Handlungen: Beim REFERIEREN werden Sachverhalte neutral wiedergegeben, während das QUALIFIZIEREN eine Wertung durch die Schreibenden beinhaltet (vgl. Feilke et al. 2019: 30). Das Ziel ist das DISKUTIEREN. Beim DISKUTIEREN stellen Autor*innen Beziehungen zwischen Inhalten her und positionieren sich. Die sprachlichen Handlungen werden vom REFERIEREN hin zum DISKUTIEREN zunehmend komplexer.

Im Forschungsdiskurs der schulischen Schreibdidaktik wird dieses Vorgehen häufig unter dem Terminus „materialgestützte Schreibaufgaben“ behandelt (vgl. Steinhoff 2018). Materialgestützte Schreibaufgaben fördern das „Wissen schaffende[s] Schreiben“, bei dem Sachverhalte „nicht nur wiedergegeben, sondern [...] Zusammenhänge zwischen Sachverhalten zu *schaffen* [sind]“ (Ortner 2006: 88, Hervorhebung im Original).

Die Forschungen in der empirischen Schreibdidaktik zeigen, dass es möglich ist, Schreibaufgaben zu konstruieren, die eine Analyse vorhandener wissenschaftssprachlicher Handlungsfähigkeit ermöglichen (vgl. bspw. Akbulut et al. 2021; Schmölzer-Eibinger et al. 2018). Der Übergang vom schulischen zum hochschulischen Schreiben ist fließend, so dass erwartet werden kann, dass die Erkenntnisse aus diesen Bereichen gewinnbringend für das akademische und wissenschaftliche Schreiben genutzt werden können. Es wird jetzt bereits deutlich, dass die identifizierten sprachlichen Fähigkeiten zu einem „Qualifikationsfächer“ (Ehlich et al. 2008b: 18) ausdifferenziert werden.

Um die Notwendigkeit für die Ausbildung wissenschaftssprachlicher Handlungsfähigkeit fachfremden Personen zu vermitteln – dies können Ratsuchende ebenso wie Fachlehrende sein – hat es sich in der Praxis als nützlich erwiesen, komplexe Sachverhalte begrifflich einfach zu fassen. Die Verwendung des Terminus *Basisqualifikation* erscheint mir geeignet, um diesen Transfer zu leisten.

Basisqualifikationen können für verschiedene Teilhandlungen des wissenschaftlichen Schreibens definiert werden und mit einer Progression versehen werden. Diese Progression kann wiederum für die Schreibberatung genutzt werden. Als Anknüpfungspunkt kann die Darstellung von Feilke et al. (2019: 30) genutzt werden, die für das wissenschaftliche Schreiben folgende Abfolge notwendiger sprachlicher Hand-

lungsschemata benennen und diese nach zunehmender Komplexität anordnen: Das REFERIEREN stellt die Grundlage für die nächst komplexeren sprachlichen Handlungen des QUALIFIZIERENS und daran anschließend des DISKUTIERENS dar.

Eine *Basisqualifikation Intertextualität* kann diese Aspekte aufgreifen. Die nachfolgende Arbeitsdefinition lehnt sich sprachlich eng an die Beschreibung der sprachlichen Zitatrahmenkonstruktionen von Feilke et al. (2019: 30) an:

Arbeitsdefinition: Basisqualifikation Intertextualität

*Die Basisqualifikation Intertextualität umfasst drei zunehmend komplexer werdende sprachliche Handlungen: REFERIEREN, QUALIFIZIEREN und DISKUTIEREN. Das REFERIEREN rahmt eine Wiedergabe sprachlich minimal und verlagert die Verantwortung für die Einschätzung der Wiedergabe auf die Lesenden. Beim QUALIFIZIEREN nimmt der*die Schreibende eine Einschätzung der Wiedergabe vor und ermöglicht es Lesenden auf diese Weise, den Kontext des referierten Inhalts und die Geltungsreichweite einzuschätzen. Beim DISKUTIEREN schließlich erfolgt eine Einbettung qualifizierter Aussagen in den Fachdiskurs, wodurch sich der*die Schreibende selbst positioniert und seine*ihre Stimme deutlich wird.*

Um angemessen wissenschaftlich schreiben zu können, ist es also erforderlich, schriftsprachlich angemessen referieren, qualifizieren und diskutieren zu können. Doch diese Fähigkeit alleine genügt nicht. Sie muss mit textstrukturellen Aspekten verbunden werden. So fordern einige Textformen eine Trennung von deskriptiven und argumentativen Textteilen auf der Mesoebene. Handelt es sich um eine Textform, die empirische Ergebnisse vorstellt, wird sehr häufig eine Trennung von Ergebnisdarstellung und Ergebnisdiskussion gefordert. Diese Anforderung muss entsprechend sprachlich umgesetzt werden. Während in Ergebnisdarstellungen auf deskriptive sprachliche Handlungen wie das DARSTELLEN dominieren, sollen im Diskussionsteil – wie der Name bereits sagt – DISKUTIERT werden, also bspw. die vorgestellten Ergebnisse auf der Basis der vorgestellten Literatur kritisch befragt werden. Die Trennung rein deskriptiver Teile von diskursiven bzw. argumentativen Textteilen kann Studierende vor Herausforderungen stellen, so dass es aus schreibdidaktischer Perspektive nützlich erscheint, diese Fähigkeit ebenfalls als Basisqualifikation zu fassen: einer Basisqualifikation Textstruktur.

Arbeitsdefinition: Basisqualifikation Textstruktur

Die Basisqualifikation Textstruktur umfasst die Fähigkeit, einen Text der Textform angemessen zu strukturieren. Die Angemessenheit der Textstrukturierung zeigt sich einerseits an der Grobstrukturierung des Textes, andererseits an der gewählten Reihenfolge der Darstellung auf der Mesoebene, die ein Nachvollziehen des Gedankenganges durch Lesende ermöglicht. Schreibenden ist es möglich, bewusst zwischen deskripti-

ven und argumentativen sprachlichen Handlungen zu unterscheiden und diese der Textform angemessen auf der Mesoebene des Textes einzusetzen.

Die Basisqualifikation Textstruktur ermöglicht es, die Mesoebene von Texten als Lerngegenstand in den Blick zu nehmen.

Insgesamt beinhaltet das Konzept der Basisqualifikation das Potenzial, einen Qualifikationsfächer für das wissenschaftliche Schreiben zu entwickeln. Für zwei Anforderungen wurde hier ein Vorschlag gemacht. Ein Qualifikationsfächer wissenschaftlicher Basisqualifikationen könnte dazu beitragen, eine sprachen- und schreibsensible Lehr-Lern-Kultur zu etablieren.

Teil 2 – Anforderungen an Schreibberatende

6 Einführung: Schreibberatung anforderungsorientiert beschreiben

Nachdem im ersten Teil das wissenschaftliche Schreiben betrachtet wurde, rücken in diesem zweiten Teil nun die Schreibberatenden in den Blick. Um erste Schritte in Richtung einer Theorie der Schreibberatung zu formulieren, werden hierfür die verschiedenen Anforderungen, denen sich Schreibberatende stellen müssen, systematisch beschrieben. Der Aufbau der Systematik basiert auf der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und den in Kapitel 3 präsentierten empirischen Grundlagen. Ziel dieses Teils ist es, zu jedem Anforderungsbereich die fachlichen Diskurse darzustellen, um hieraus Anknüpfungspunkte für eine Didaktik der Schreibberatung zu entwickeln. Die Tiefe der Darstellung der einzelnen Diskurse orientiert sich zum einen an meinen eigenen fachlichen Prägungen, zum anderen an dem von mir postulierten Nutzen für die Schreibberatung selbst. Deshalb wird das Schema der Systematik bereits in diesem Kapitel vorgestellt. Es bildet das Grundgerüst für die Textorganisation dieses Teils. Die Ausformulierung der einzelnen Anforderungen selbst ist dann Gegenstand des dritten Teils.

Im Folgenden werden die einzelnen Anforderungsbereiche in Bezug auf ihre Bedeutung in Schreibberatungen näher beschrieben. Hierfür wird der jeweilige Forschungsstand skizziert, der für die Beschreibung der Anforderungen genutzt werden kann. Auf diese Weise werden die Anforderungen argumentativ begründet. Gleichzeitig dient dieses Vorgehen dem Transfer in eine Didaktik der Schreibberatung. Die Anforderungen können – je nach Bedarf – aufgegriffen, ausdifferenziert oder als Reflexionsanlässe verwendet werden.

6.1 Modelle der Schreibberatung

Schreibberatung ist eine spezifische Beratungsform, weshalb hier zunächst kurz auf den Begriff der Beratung eingegangen wird, der als Basis für die nähere Auseinandersetzung mit Schreibberatung gelten kann. Beratungen selbst stellen ein breites Handlung- und Forschungsfeld dar. Der Bedarf an Beratung wächst. Ein Grund hierfür ist, dass unsere Gesellschaft „zunehmend komplexer und unüberschaubarer“ wird, so dass sie „den Einzelnen an Entscheidungs- und Handlungsgrenzen führen kann“ (Brandl 2010: 195). Diese Umstände führen dazu, dass „sich Beratung sprunghaft entwickelt, profiliert, zunehmend professionalisiert, aber auch vielerorts unter Druck gerät“ (Nestmann et al. 2007: 29).

Die sprunghafte Entwicklung zeigt sich ebenfalls im Bereich der Schreibberatung: Durch den Qualitätspakt Lehre wurden 2012 viele schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen gegründet, die das Feld gestaltet und entwickelt haben und deren Fortbestehen mit dem Auslaufen des Programms 2016 vielerorts in Frage stand und weiterhin steht. Dies hat auch Auswirkungen auf die theoretische Entwicklung der Forschungsfeldes Schreibberatung und die praktische Aus- und Weiterbildung der in dem Feld Tätigen. Denn theoretische Entwicklung und Praxis sind in diesem anwendungsbezogenem Handlungsfeld eng aufeinander bezogen. Brinkschulte und Kreitz (2017: 13) bezeichnen deshalb schreibwissenschaftliche Forschung, zu der auch diese Arbeit zählt, als „Forschung aus der Praxis für die Praxis“. Hierzu zählt auch die „Doppelverortung“ (Engel et al. 2007: 35), der in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG Rechnung getragen wird (vgl. S. 176).

Schreibberatung wird als spezifische Beratungsform verstanden. Sie entstand aus der Erkenntnis heraus, dass Studierende eine spezifische Unterstützung benötigen, um den Schreibprozess selbst zu bewältigen. Klemm (2004: 127) charakterisiert sie als „individuelle Betreuung“, die „allerdings meist nur punktuell erfolgen [kann], zeitlich stark limitiert und jeweils auf wenige Themenaspekte beschränkt“ ist. Er hebt hervor, dass dieser Nachteil dadurch ausgeglichen wird, dass die „intensiven Diskussionen“ für die Beratenen „sehr effektiv“ sind. Allerdings kritisiert bereits Brandl (2010: 192), dass diese Charakterisierung zu eng gefasst ist, so dass eine Übertragung auf andere hochschulische Angebote problematisch oder sogar unmöglich ist. Eine Konsequenz hieraus ist, dass die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Schreibberatung an einer Hochschule durchgeführt wird, bei einer Beschreibung der Facetten von Schreibberatung mitgedacht werden müssen.

Der Ursprung in der Entwicklung eines spezifischen Beratungsansatzes Schreibberatung liegt in den USA. Girgensohn (2017: 81–85) zeichnet die Entwicklung von Schreibzentren in den USA auf der Grundlage verschiedener Studien nach und stellt die Verbindungen zwischen den zu verschiedenen Zeiten vorherrschenden Bildungsmöglichkeiten und der Entwicklung von schreibdidaktischen Ansätzen her.

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Schreibzentren – und damit von Schreibberatung – wird die *literacy crisis* in den USA in den 1970er Jahren angeführt (vgl. Boquet 2008: 50–53; Prior/Thorne 2014: 31). Dort sollten Strategien und Lehrprogramme entwickelt werden, um Schreibschwierigkeiten entgegenzuwirken. Schwierigkeiten sind im Sinne des von Hayes und Flower (1980) verfolgten Problemlöseansatzes beim Schreiben Punkte im Schreibprozess, an denen der Schreibprozess stockt bzw. keine Progression (mehr) aufweist. Der Begriff „Schreibblockade“ (*writer's block*) ist die Übertragung der psychologischen Verwendungsweise von Blockade auf den Schreibprozess (vgl. Kruse 2007 [1993]; Rose 1984; Ruhmann 1995, 1996).

So beschreibt Ruhmann (1995: 87) zwei typische Phänomene: „Nicht anfangen und nicht aufhören“. Schreibende beginnen entweder nicht mit dem Schreiben, sondern bleiben in der gedanklichen Arbeit stecken, oder sie können ihren Text nicht abschließen und abgeben. Der zweite Fall ist eine besondere Form der „Blockade“, da hier der finale Schritt im Schreibprozess nicht gegangen werden kann: das Loslassen des eigenen Textes.

Um den Einstieg in das Schreiben zu erleichtern, wurden hierfür Techniken entwickelt. Elbow (1998 [1981]: 8) identifizierte zwei entgegengesetzte Faktoren, die beim Schreiben als Gegenspieler auftreten und deshalb zu Problemen führen können: Kreativität und kritisches Denken (*creativity and critical thinking*). Unter *critical thinking* versteht Elbow dabei einen Prozess, der ausschließlich hemmt, da er die eigene Kreativität zensiert (ebd., 17). Dieser inneren Zensur tritt er mit Schreibtechniken wie dem *freewriting* entgegen.

Da in Schreibberatungen auch Schwierigkeiten in der Bewältigung des Produktionsprozesses behandelt werden, kann Schreibberatung in solchen Fällen schreibdidaktische Elemente einbeziehen. Sie orientiert sich dann an den Schwierigkeiten der Studierenden, stellt ihnen verschiedene Techniken vor und unterstützt sie dabei, diejenige auszuwählen, die die Person dabei unterstützt, die Blockade zu lösen. In der jüngeren schreibwissenschaftlichen Literatur wird dieser problemzentrierte Ansatz zugunsten lösungs- bzw. ressourcenorientierter Ansätze aufgegeben (vgl. Kapitel 4.1.3).

Meine Präsupposition ist, dass sprachen- und fachsensible Schreibberatung zielführender ist, wenn sie lösungs- bzw. ressourcenorientiert vorgeht, als sich auf Defizite zu konzentrieren. Diese Lösungsorientierung zeichnet auch das Verständnis von Schreibberatung aus, das Grieshammer et al. (2012: IX) ihren Ausführungen zugrunde legen:

Wir betrachten Schreiben als einen Prozess, der durch Angebote wie die Schreibberatung unterstützt und erleichtert werden kann. Daher orientieren wir uns an Erkenntnissen der Schreibprozessforschung, an Beratungs- und Verstehensansätzen wie dem personenzentrierten Beraten nach Carl Rogers (1999) und dem Peer Tutoring nach Kenneth Bruffee (1978).

Die Arbeit von Schreibberatenden charakterisieren Grieshammer et al. (2012: 98–106) wie folgt:

Schreibberatende

- beraten personenzentriert
- bleiben im eigenen Kompetenzbereich
- legen einen Beratungsschwerpunkt fest

- bereiten nächste Arbeitsschritte vor
- arbeiten exemplarisch.

Das Konzept der personenzentrierten Beratung wurde aus der Psychotherapie übernommen. In Deutschland arbeiten viele Schreibzentren nach den Prinzipien der nicht-direktiven Beratung von Rogers (1985). Rogers verwendet für seine Darlegungen Daten von E. H. Porter und interpretiert diese neu. Porter hatte 19 „Interviews“ zwischen Beratenden und Ratsuchenden aufgenommen und diese von einer „Gruppe von erfahrenen Gutachtern“ mit Hilfe einer Skala hinsichtlich ihrer Direktivität bzw. Nicht-Direktivität beurteilen lassen. Auf diese Wertungen baut Rogers seine Analyse auf. Er prüft dabei die Redeanteile und die Gesprächstechniken und stellt fest:

- In einer direktiven Beratung redet der Beratende bis zu sechsmal mehr als der Ratsuchende (Rogers 1985: 115). Er schlussfolgert aus diesem Befund: „Dies veranschaulicht, daß der Klient in der nicht-direktiven Beratung seine Probleme aussprechen kann. In der direktiven Beratung spricht der Berater zu dem Klienten.“ Der Redeanteil kann somit als Gradmesser für die Art der Beratung verwendet werden.
- Die Gesprächstechniken unterscheiden sich. In direktiven Beratungen weisen die Ratgebenden ihre Klienten auf Sachverhalte hin, versuchen sie zu überzeugen, zu korrigieren bzw. zu instruieren. In nicht-direktiven Beratungen werden Techniken wie „das Erkennen und Interpretieren der verbal oder in Handlungen ausgedrückten Gefühle des Klienten“ angewendet (Rogers 1985: 115). Rogers fasst die Unterschiede dahingehend zusammen, dass in direktiven Beratungen die Techniken im Vordergrund stehen, die es den Beratenden ermöglichen, das Gespräch zu „kontrollieren“ und „den Klienten einem vom Berater gewählten Ziel zu[zu]führen“. Nicht-direktive Beratende möchten dagegen bewirken, dass sich ihr Klient „seiner Einstellungen und Gefühle bewusst wird und demzufolge an Einsicht und Selbstverständnis gewinnt“ (Rogers 1985: 115).

Das Prinzip der Nicht-Direktivität stößt in Schreibberatungen allerdings immer wieder an Grenzen. Besonders auffällig ist dies im Kontext mehrsprachiger Schreibberatungen, in denen textbasiert gearbeitet wird. So macht Alagöz-Bakan (2016) auf das Problem aufmerksam, dass besondere Beratungsstrategien erforderlich sind, um in textbasierten Beratungen mit sprachlichen Normabweichungen umzugehen. So entfällt beim schriftlichen Kommentieren der Redeanteil der Ratsuchenden (Alagöz-Bakan 2016: 26). Auch muss ein Weg gefunden werden, mit Fehlern bzw. Normabweichungen umzugehen (vgl. Kapitel 10.3.4). Die „einfachste Möglichkeit“ wäre nämlich die der Korrektur (Alagöz-Bakan 2016: 25) – ein äußerst direktives Vorgehen. Als Konsequenz aus diesen Beobachtungen unterscheide ich im Fol-

genden zwischen prozess- und textorientierten Beratungen. Prozessorientiert ist eine Schreibberatung, wenn die Bewältigung des Arbeitsprozesses im Fokus steht. Ist ein Text(teil) Gegenstand der Beratung, wird also konkret über den Text und die Art und Weise gesprochen, wie der*die Ratsuchende mit den Anforderungen des zu produzierenden Textes umgeht, handelt es sich um eine textorientierte Beratung. Mischformen sind möglich. Die Unterscheidung ermöglicht jedoch die systematische Beschreibung der Anforderungen an Schreibberatende.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schreibberatungen in der Literatur eher deskriptiv behandelt werden, als dass sie aus verschiedenen Perspektiven wissenschaftlich beleuchtet werden. Eine Arbeitsdefinition der Schreibberatung soll dazu beitragen, Schreibberatung als Forschungsgegenstand betrachten zu können.

Arbeitsdefinition Schreibberatung

Schreibberatung soll Schreibende in die Lage versetzen, ihr eigenes Schreibhandeln konstruktiv und produktiv zu steuern. Schreibberatende unterstützen Schreibende in dem Prozess, die individuellen Herausforderungen, die das Schreibprojekt für sie mitbringt, zu erkennen und anzunehmen. Die individuellen Herausforderungen entstehen durch die Anforderungen der Schreibaufgabe. In der Beratung greifen Schreibberatende auf ihr Wissen über das Schreiben und die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens zurück, um potentielle Strategien für den Umgang mit den Herausforderungen vorzustellen. Schreibberatende stellen sicher, dass die Verantwortung für das Schreibprojekt bei den Ratsuchenden selbst verbleibt.

Schreibberatende agieren in einer komplexen Situation, die diverse Anforderungen stellt. Fischbach (2012) wie auch Brinkschulte und Bräuer (2016) stellen Ansätze vor, diese Anforderungen zu beschreiben, indem sie sie kompetenzorientiert modellieren.

Fischbach (2012: 33–34) analysiert Schreibberatungsgespräche an Schulen zwischen Schüler*innen und identifiziert drei Elemente, die zusammen Schreibberatungskompetenz ausmachen: Beratungskompetenz, inhaltliche Kompetenz und Gesprächskompetenz. Beratungskompetenz zeigt sich in der Bewusstheit der Rolle als interessierte*r Leser*in, was sich in sprachlichen Handlungen des VORSCHLAGENS anstelle des VORSCHREIBENS niederschlägt. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die Grundsätze des nicht-direktiven Beratens. Die inhaltlichen Kompetenzen zeigen sich in Kenntnissen über „Rahmenbedingungen der Textproduktion“, wozu sie auch Wissen über Textformen und Institutionen zählt, sowie die Fähigkeit, diese diagnostizieren und vermitteln zu können. Gesprächskompetent können Schreibberatende agieren, wenn sie in der Lage sind, das Gesprächsthema „voranzutreiben“, die Beziehung zum Ratsuchenden zu gestalten und mögliche Verstehensprobleme zu erkennen und Ratsuchende bei der Lösung zu unterstützen.

Schreibberatung befindet sich nach Fischbachs Darstellung im Schnittfeld dieser drei Kompetenzen. Die Beschreibung der drei Elemente ist kurz gehalten und umfasst diverse Wissenskomponenten, die nicht weiter beschrieben sind, wobei der Fokus des Beitrags auch nicht auf dieser Ausführung liegt.

Brinkschulte und Bräuer (2016) bauen auf der Darstellung von Fischbach auf, erweitern und spezifizieren sie. Als Beispiel für ihre Analyse betrachten sie Lehramtsstudierende. Sie identifizieren vier Teilkompetenzen für „beratendes Handeln in Schreibberatungen“: „Schreib-(beratungs-)wissen prozessieren (inhaltliche Kompetenz)“, „Beratung koordinieren (Beratungskompetenz)“, „Gesprächskompetenz“ zeigt sich in der Realisierung „charakteristischer Sprechhandlungen“ und „Kompetenz im institutionellen Handeln“ äußert sich im Verständnis der „institutionelle[n] Einbettung“ (Brinkschulte/Bräuer 2016: 127–129).

Unter „Schreib-(beratungs-)wissen prozessieren“ fassen Brinkschulte und Bräuer (2016: 127) „umfangreiche Kenntnisse zu Schreibprozessen und Textprozeduren“, deren Aufbau unterstützt und gefördert werden muss. Darüber hinaus fordern sie, dass Schreibberatende über „Wissen über geeignete Diagnoseinstrumente und -techniken und über deren Anwendung“ und „umfangreiches Wissen über die institutionellen Zusammenhänge [...] sowie textanalytisches Wissen“ verfügen müssen.

Die Teilkompetenz „Beratung koordinieren“ zeigt sich im bewussten Umgang mit der Rolle als Schreibberater*in und der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Sie erfordert „Selbstkompetenz“ und „soziale Kompetenz“, um in der Beratungssituation angemessen agieren und auch schwierige Situationen bewältigen zu können (Brinkschulte/Bräuer 2016: 127–128).

„Gesprächskompetenzen für die Schreibberatung“ stellen die „Grundlage kommunikativen Handelns in Schreibberatungen“ dar. Hierzu zählen u. a. „das Identifizieren eines bestimmten Anliegens, das gemeinsame Suchen und Entwickeln von Lösungswegen“, das durch aktives Zuhören, Spiegeln, Nachfragen etc. erreicht werden kann (Brinkschulte/Bräuer 2016: 128). Die Gesprächskompetenz ist in der graphischen Darstellung quer über die beiden vorher dargestellten Teilkompetenzen angeordnet, um die Überlappung zu verdeutlichen.

Die „Kompetenz im institutionellen Handeln“ beschreiben Brinkschulte und Bräuer (2016: 128) als „zentral“ handlungsleitend. Deshalb bildet sie in der graphischen Darstellung die Folie, auf der die drei anderen Teilkompetenzen angesiedelt sind. Brinkschulte und Bräuer (2016: 128–129) fordern, dass Berater*innen über ein „umfangreiches Wissen von institutionellen Handlungsalternativen verfügen sollten“, um zu gewährleisten, dass Ratsuchende sich „disziplinen- oder domänenspezifisches Wissen erschließen können“. Sie betonen, dass Schreibberatende nicht über „disziplinen-spezifische Lösungen“ verfügen müssen, sondern „Wege zum Lösen“ aufzeigen können sollten (Brinkschulte/Bräuer 2016: 128–129). Die Autor*innen spezifizieren jedoch weder das hierfür notwendige Wissen noch be-

nennen sie Handlungsalternativen, da eine Operationalisierung der Schreibberatungskompetenz in ihrem Artikel nicht angestrebt wird.

Die Leistung der Modellierung von Brinkschulte und Bräuer (2016) besteht darin, dass sie die Teilkompetenzen der Schreibberatungskompetenz benennen und als System beschreiben, dessen Teile ineinandergreifen und das reflektierte Handeln in Schreibberatungen „bestimmen und steuern“ (Brinkschulte/Bräuer 2016: 129). Hierfür charakterisieren sie die Teilkompetenzen. Die Beschreibungen werden genutzt, um anhand eines Transkriptionsausschnitts eines Beratungsgesprächs die dort angewandten Beratungskompetenzen zu veranschaulichen. Das methodische Vorgehen ist darauf ausgelegt, den Grad der Ausbildung der Beratungskompetenz in den verschiedenen Bereichen zu identifizieren und zu fragen, wie der Ansatz „Schreibberatung“ für Lehramtsstudierende produktiv nutzbar gemacht werden könnte.

Die von Brinkschulte und Bräuer (2016) vorgelegte Gliederung einer Schreibberatung in Teilkompetenzen ist durch die holistische Anlage nicht eindeutig der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG zuzuordnen. So wird das „disziplinen- oder domänenspezifische Wissen“ (Brinkschulte/Bräuer 2016: 128–129) als Einfluss der Fachkultur modelliert. Die Rolle, die Sprache bzw. die Sprachen in der Schreibberatung spielen, wird nicht näher beleuchtet. Diese Lücke wird im nächsten Abschnitt geschlossen.

6.2 Sprache, Sprachen und Fächer in der Schreibberatung

Beim Verfassen von Texten und beim Sprechen über das Schreiben wird sprachlich gehandelt. Die Rolle, die die Sprache bzw. Sprachen hierbei spielen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden, da sie für eine sprachensensible Schreibberatung grundlegend ist. Dabei ist zwischen den sprachlichen Identitäten und literalen Erfahrungen und den sprachlichen Anforderungen, die die Schreibaufgabe mit sich bringt, zu unterscheiden. Die literalen Erfahrungen der Beratenden und der Ratsuchenden bilden den Hintergrund, auf dem die Beratung durchgeführt wird. Die sprachlichen Anforderungen zeigen sich im Inhalt, der Struktur sowie in den konkreten Formulierungen und dem Einhalten sprachformaler Vorgaben. Ob die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen eine individuelle Herausforderung birgt (vgl. Dengscherz 2019), muss in konkreten Beratungssituationen von den Beratenden ermittelt werden. Zu berücksichtigen ist hierbei auch der Qualifikationsstand der Schreibenden, da dieser sich unter Umständen auf die Ansprüche der sprachlichen Anforderungen auswirkt.

Sprachliche Ansprüche an Texte wachsen mit zunehmender Qualifikation. Spätestens, wenn Schreibende nicht mehr nur für ihre Betreuenden, sondern für ein Fachpublikum Texte produzieren, haben sie den sprachlichen Ansprüchen dieses

Fachpublikums zu genügen, um ihre Textproduktion erfolgreich – nämlich mit einer Publikation – abschließen zu können. Die Publikation ist dabei nicht notwendigerweise der Abschluss der Promotionsphase. Zunehmend wird kumulativ promoviert, so dass Publizieren während der Qualifikationsphase nicht mehr ein Zusatz auf dem Weg zur Monographie darstellt, sondern erfolgreiches Publizieren im Verlauf der Qualifikationsphase sogar die Bedingung für den Erfolg ist. Je nachdem, in welcher fachlichen Gemeinschaft die Arbeit angesiedelt ist, kann in der jeweiligen „Wohlfühlsprache“ (Knorr 2019e: 701) publiziert werden oder aber auf Englisch – unabhängig davon, ob das Englische eine Wohlfühl- oder eine Arbeitssprache ist. Das Englische hat sich in vielen international agierenden fachlichen Gemeinschaften als Publikationssprache durchgesetzt (Lillis/Curry 2010: 1).

Lillis und Curry (2010) analysieren die Publikationsstrategien von Wissenschaftler*innen. Ein Ergebnis ist, dass es für eine erfolgreiche Karriere einer Unterstützung bedarf. Sie verwenden hierfür das Konzept des *Brokering*, das über Netzwerke den Zugang und die Zuweisung von Ressourcen erleichtern, überwachen oder verhindern kann (Lillis/Curry 2010: 70). *Broker* können unterstützend Einfluss nehmen, wobei sie zwei Arten von *brokers* unterscheiden: *academic brokers* und *language brokers* (Lillis/Curry 2010: 93). *Academic brokers* arbeiten an Universitäten oder Forschungsinstitutionen und bringen das Fachwissen und ein fachliches Netzwerk mit, in das sie Nachwuchswissenschaftler*innen einführen. *Language brokers* sind dagegen Sprachspezialisten. Die Autorinnen heben dabei besonders die Relevanz von Personen hervor, die als *language brokers* für das Englische in einer global agierenden wissenschaftlichen Welt fungieren.

Für eine SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG sind jedoch auch andere Sprachen zu berücksichtigen, da im Studium nach wie vor die Umgebungssprachen der Institutionen eingesetzt werden, auch wenn im Zuge der Internationalisierung der Hochschulen vermehrt Studiengänge auf Englisch angeboten werden. Um der Multilingualität in Schreibberatungen Rechnung zu tragen, verwende ich den Begriff *sprachensensible Schreibberatung*. Das Lexem *sprachensensibel* wird im schreibwissenschaftlichen Diskurs bislang kaum verwendet (Knorr 2024c). Dies gilt allerdings auch für das Lexem *sprachsensibel*, das in didaktischen Diskursen (vornehmlich in Kontexten von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache) als Attribut zu *Unterricht* häufig verwendet wird. Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lexeme herauszuarbeiten, werden sie im Folgenden näher betrachtet.

Als sprachsensiblen Unterricht definieren Giesau und Woerfel (2018: 1) Unterrichtskonzepte,

die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler.

Das Ziel eines sprachsensiblen Unterrichts ist der Bildungserfolg möglichst vieler, im besten Falle aller Schülerinnen und Schüler. Dieser Zusammenhang wird in kompetenzorientierten Modellierungen hochschulischen Wissens wie bspw. von Bartosch (2019) nicht thematisiert. Dabei liegt hierin ein erhebliches Potenzial, um der gesellschaftspolitischen Forderung nach einer Akademisierung der Bildung für eine zunehmend sprachlich heterogene Studierendenschaft nachzukommen. Schreibberatung kann hierzu einen Beitrag leisten, indem sie selbst sprach(en)sensibel agiert.

Der semantische Kern des Kompositums *sprach(en)sensibel* ist *sensibel*. Das Adjektiv *sensibel* ist aus dem Lateinischen „*sēnsibilis*“ entlehnt und bedeutet „der Empfindung fähig“ bzw. „von besonderer Feinfühligkeit; seelisch leicht beeinflussbar; empfindsam“ sein (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 2382). Frank (2018: 132) hebt hervor, dass sich der Begriff „auf der Grenze zwischen Alltags- und Fachsprache“ bewegt und dabei in seiner „Verwendungsgeschichte den Status als Tugend nicht eingebüßt“ hat. Hieraus kann eine positive Konnotation für das Lexem abgeleitet werden.

Dagegen ist im Deutschen das Lexem „sensitiv“ eher negativ konnotiert, da die Bedeutung mit einem Zuviel verbunden ist: „(bildungssprachlich): von übersteigerter Feinfühligkeit; überempfindlich“ (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 2382). Aus etymologischer Sicht ist daher im Deutschen *sensibel* der Verwendung von *sensitiv* vorzuziehen.

Im Englischen beschreibt *sensible* eine Kompetenz, während *sensitive* für affektive Handlungen verwendet werden (Clark/Pointon 2016: 252). Gleichzeitig werden sprachensible Unterrichtsformen als *language-sensitive* beschrieben (vgl. u. a. Leisen 2021). Hier zeigen sich sprach-kulturelle Einflüsse, die bei der Verwendung von *sensibel* bzw. *sensitiv* mitgedacht werden müssen (Knorr 2024c).

Der semantische Kern eines Kompositums wird im Deutschen durch den vorderen Teil determiniert (Eisenberg 2006: 226). Ich plädiere für die Verwendung des Plurals *sprachen-*, weil damit auf „sprachliche Vielfalt Bezug“ genommen und deren Rolle und Einflussnahme thematisiert werden kann. Damit eine Schreibberatung sprachensensibel durchgeführt werden kann, ist es erforderlich, dass Beratende ihre eigenen sprachlichen und literalen Erfahrungen reflektieren. Sie sensibilisieren sich damit selbst und können im Anschluss nicht nur die sprachlichen Anforderungen berücksichtigen, die die Schreibaufgabe in sich trägt, sondern auch die sprachlichen und literalen Erfahrungen der Ratsuchenden.

In Analogie zur pragmatischen Auseinandersetzung mit dem Begriff *sprach(en)sensibel* kann der Begriff *fachsensibel* untersucht werden. In der Schreibberatung fordern vor allem Keding und Scharlau (2016) den Einbezug fachlichen Wissens. Sie verwenden dafür den Begriff „fachsensibel“. Im hochschuldidaktischen Diskurs stellen Scharlau und Keding (2016) den Begriff „fachsensibel“ dem einer „allgemeinen“ bzw. „fachspezifischen“ Hochschuldidaktik gegenüber.

Scharlau und Keding (2016: 40) definieren „fach sensible Hochschuldidaktik“ wie folgt:

Unter einer fachsensiblen Hochschuldidaktik verstehen wir einen hochschuldidaktischen Ansatz, der darauf abzielt, dass die Fächer oder Fachvertreter/-innen miteinander in Kontakt gebracht werden und – wichtiger noch – Elemente ihres akademischen und Lehrhandelns gemeinsam wahrnehmen und systematisch reflektieren und so dazu angeregt werden, die eigene Lehre als eine besondere Form wissenschaftlicher Praxis wahrzunehmen, zu explizieren und auf den Prüfstand zu stellen. Durch den Kontrast zu jeweils anderen Fächern können Annahmen und Vorgehensweisen bewusst werden, die in der eigenen Praxis so selbstverständlich, automatisiert oder verleiht sind, dass sie kaum noch wahrgenommen werden. Diese Bewusstwerdung ist sowohl für die Lehre als auch für die Forschung hilfreich.

In ihrem Verständnis findet sich die Semantik von „sensibel“ wieder, wie sie zuvor im Kontext der Sprach(en)sensibilität diskutiert wurde. Inhaltlich in dieselbe Richtung argumentieren Freise et al. (2016: 99), wenn sie darauf rekurren, in Schreibberatungen fach- bzw. diskursspezifische Konventionen einzubeziehen. Eine solche Form der Schreibberatung bezeichnen sie als „fachnah“.

In der Literatur findet sich auch die Verbindung von „fach-“ mit dem semantischen Kern „sensitiv“. So verwendet Scheidig (2018: 136–113) unter Verweis auf eine Quelle beide Begriffe, um eine bestimmte Ausrichtung der Hochschuldidaktik zu bezeichnen: „was aus der Perspektive fachsensibler bzw. fachsensitiver Hochschuldidaktik (vgl. Jahnke & Wildt, 2011) begrüßt [...] werden sollte“. Ob es hier einen Unterschied zwischen fachsensibler und fachsensitiver Hochschuldidaktik gibt, bleibt für die Lesenden offen. Die Lexeme „fachsensibel“ und „fachsensitiv“ werden in dem Sammelband von Jahnke und Wildt (2011) nicht verwendet. Stattdessen werden die Lexeme „fachbezogen“ bzw. „fachübergreifend“ benutzt.

Inhaltlich zielen alle Ansätze auf die Forderung, fachliche Anforderungen zu reflektieren. In Bezug auf Schreibberatung spezifizieren Keding und Scharlau (2016: 121) dies und fordern eine „Reflexion fachlicher Konventionen“ als „wichtiges Instrument“ der Schreibberatung. In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG wird vor dem Hintergrund dieser Forderung der Aspekt Fachsensibilität einbezogen.

Für eine systematische Beschreibung der Anforderungen an Schreibberatende soll die Sprachen- wie die Fachsensibilität mitgedacht werden, um eine Vollständigkeit der einflussnehmenden Faktoren zu erreichen. Dabei soll geprüft werden, an welchen Aspekten der Anforderungen sprachliche und/oder fachliche Einflüsse besonders wirksam werden, so dass diese dort spezifisch reflektiert werden können. Folgende Arbeitsdefinitionen werden verwendet, um eine Schreibberatung als sprachen- bzw. fachsensibel zu charakterisieren.

Arbeitsdefinitionen: sprachen- und fachsensible Schreibberatung

Eine Schreibberatung ist sprachensensibel, wenn Schreibberatende die literalen Erfahrungen und das kommunikative Repertoire der Ratsuchenden in Beziehung zu den textuellen, sprachlichen und sprachformalen Anforderungen des Schreibprojekts setzen (in Anlehnung an Knorr 2021c: 142). Schreibende können somit in ihrer Sprachidentität wahrgenommen werden.

Eine Schreibberatung ist fachsensibel, wenn Schreibberatende fachliche Konventionen und Anforderungen reflektiert haben und diese Erkenntnisse in die Beratung einfließen lassen.

Eine Schreibberatung ist sprachen- und fachsensibel, wenn Schreibberatende zwischen fachlichen Anforderungen des Textes und sprachlichen Herausforderungen der Ratsuchenden differenzieren und ihre Beratung entsprechend ausrichten.

6.3 Rolle der Reflexion im Schreibhandeln

Schreiben ist ein hochgradig reflexiver Prozess. Selbstreflexion des eigenen Schreibhandelns trägt daher dazu bei, metakognitives Wissen über den Schreibprozess und das eigene Tun beim Schreiben aufzubauen (vgl. Barnet et al. 2020; Bräuer 2016; Canagarajah/Jerskey 2009: 483; Heine 2020; Sennewald 2020). In Bezug auf die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Reflexion, Selbstreflexion und Metakognition im schreibwissenschaftlichen Diskurs verwendet werden, stellt Sennewald (2020: 99) fest, dass der Begriff der Reflexion „theoretisch häufig unterkonzeptualisiert“ bleibt. Deshalb diskutiert sie drei Konzepte zur Reflexion in Bezug auf das Schreiben: *reflective thinking*, *reflective practice* und *metakognition*. Sie bezieht sich auf Darstellungen von John Dewey für das Konzept *reflective thinking*, auf Donald A. Schön für *reflective practice* und auf Ann L. Brown für *Metakognition*. Ich stütze mich in meiner Darstellung der Konzepte auf Sennewald (2020).

Reflective thinking (reflexives Denken) wird ausgelöst durch eine „Stockung in einer Handlung“, wodurch ein Problemlöseprozess angestoßen wird, der verschiedene Phasen durchläuft (Sennewald 2020: 100). Das Ziel des gesamten Prozesses ist es, „aus Erfahrung Bedeutung zu generieren, um das eigene Wissens- und Handlungsspektrum zu erweitern“ (Sennewald 2020: 101). Durch die Verbindung des reflexiven Denkens mit dem Erfahrungsbegriff ordnet Sennewald (2020: 103) den Ansatz dem pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus zu. Dieser impliziert eine Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt.

Reflective practice stellt *reflective thinking* in einen Handlungskontext. In dem Ansatz wird zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action* unterschieden (Sennewald 2020: 104–105). Während eine *reflection-in-action* in einer konkreten

Handlungssituation erfolgt, findet *reflection-on-action* erst im Anschluss an eine Handlung statt. Sennewald (2020: 105, Hervorhebungen im Original) betont, dass

Reflexion in verschiedenen Handlungsphasen unterschiedliche Funktionen hat. So ermöglicht Reflexion *vor* einer Handlung die Planung der Handlung, Reflexion *während* der Handlung trägt dazu bei, die Handlung flexibel an mögliche Herausforderungen anzupassen und die Reflexion *nach* der Handlung bewertet die Handlung und trägt zum Erfahrungslernen bei [...].

Schreibende könnten durch einen gezielten Einsatz von *reflection-on-action* so bspw. einen „bewussten Wechsel der Schreibstrategie“ herbeiführen (Sennewald 2020: 105).

Metakognition weist laut Sennewald (2020: 106) „Überschneidungen, aber auch Unterschiede zum Begriff der Reflexion“ auf. Metakognition umfasst nämlich „einerseits das Wissen über kognitive Prozesse (auch *metacognitive awareness* genannt) und andererseits die bewusste Steuerung von kognitiven Prozessen“. Das Wissen über kognitive Prozesse beschreibt sie als Bewusstsein von Lernenden darüber, „wie sie denken und wie ihr Lernen funktioniert“. Lernenden ist es somit möglich, aus ihrem Prozess herauszutreten, um „eine neue Perspektive einnehmen zu können“ (ebd.). Die Steuerung von Kognition wird genutzt, um das Wissen über das eigene Denken und Lernen gezielt einzusetzen. Dieser Vorgang wird auch als „Selbststeuerung oder *self-regulation*“ bezeichnet (Sennewald 2020: 107). Für das Schreiben bedeutet das, dass Schreibende gezielt Schreibstrategien einsetzen können, die zur Bewältigung der gerade anstehenden Aufgabe notwendig sind. Um diese Schreibstrategien begrifflich fassen zu können, schlägt Heine (2020: 381) die Benennung „individuelle Schreibregulationsstrategien“ vor. Sie diskutiert darüber hinaus die Frage, wie Selbstreflexion in fremdsprach-didaktischen Kontexten angeleitet werden kann, um entsprechende Lernmomente erzeugen zu können.

Die hier vorgestellten Begriffe werden von Sennewald und Heine auf Schreibende angewandt. In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht primär um Schreibende, sondern um Personen, die Schreibende beraten. Deshalb wird die Definition von Bräuer (2016: 21) übernommen:

Das Konzept der reflexiven Praxis beinhaltet selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung einer bestimmten (eigenen oder fremden) Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns und/oder des Handlungsergebnisses.

Schreibberatende können diese Form der *reflexiven Praxis* als Werkzeug einsetzen, um sich selbst weiterzuentwickeln. Sie benötigen *reflection-on-action*, um ihr Beratungshandeln zu analysieren. Unterstützt werden kann dieser Prozess durch

Supervision oder gemeinsame Reflexion in einem Team. Um Reflexionsprozesse von Schreibberatern näher zu untersuchen, wäre zu berücksichtigen, auf welche Konstituente der Schreibberatung (Schreibberater, Ratsuchende, Text) und welche Art von Handlung oder Handlungsergebnis sich die Reflexion bezieht. Die im Folgenden vorgestellte SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann hierfür Anhaltspunkte bieten.

7 Systematik Schreibberatung

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass sich Schreibberatungskompetenz aus sehr unterschiedlichen Teilanforderungen zusammensetzt. Auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Arbeiten (Kapitel 3), der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik Schreibberatung (Kapitel 4) und den Perspektiven auf das wissenschaftliche Schreiben (Kapitel 5) wird daher nun die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG vorgestellt. In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG werden handlungsfeldspezifische und feldunabhängige Anforderungen an Schreibberatung systematisch in Bezug auf drei Wissenstypen (deklaratives, prozedurales, und metakognitives Wissen) beschrieben. Die Anforderungen sind in drei inhaltliche Bereiche gegliedert: «Kontext», «Person» und «Situation» (vgl. Abbildung 17).

Im Anforderungsbereich «Kontext» werden der «Handlungsraum Wissenschaft», die «Fachkulturen» und «Mediale Umgebung» näher betrachtet. Dies begründet sich durch den Anwendungskontext der Systematik auf Schreibberatung an Hochschulen.

Der Anforderungsbereich «Person» greift in der Literatur für Beratungen beschriebene Komponenten auf. Hierzu gehören die «Persönlichkeit» und die «Gesprächsführung». In der Arbeit mit studentischen Schreibberater*innen, aber auch für professionell Tätige hat sich die Reflexion der eigenen Rolle als bedeutsam herauskristallisiert, so dass ein Anforderungsbereich «Rolle» definiert wird. Der Bereich «Sprachen/Literalität» ist für eine sprachensensible Ausrichtung von Schreibberatung bedeutsam.

Der Anforderungsbereich «Situation» schließlich bildet die Anforderungen konkreter Beratung ab. Hierbei werden zwei große Bereiche unterschieden: die «Identifikation der individuellen Herausforderungen» der Ratsuchenden sowie die sich daran anschließende «Beratung». Die Trennung der beiden Bereiche erfolgt aus der Annahme heraus, dass die Bestimmung der individuellen Herausforderungen die Strategie der Beratung maßgeblich beeinflusst. Die Anforderungen der Beratung selbst orientieren sich an der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN. Aus den Anforderungsbereichen und den Wissenstypen ergibt sich eine Matrix.

Die Beschreibung der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird jeder Anforderungsbereich theoretisch erörtert. Im Anschluss an die theoretischen Diskussionen werden zusammenfassend die Zellen der Matrix charakterisiert. Die Erläuterungen folgen – wie bereits in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN – dem Schema: Nennung der Anforderung, Beschreibung der Wissensdimensionen in der Reihenfolge deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen mit der anschließenden Zellenbenennung und

SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

Anforderungen		Wissen	Deklarativ	Prozedural	Metakognitiv
Kontext					
Handlungsraum Wissenschaft			Ethik, Prüfungen, Publikationen	Zuständigkeiten identifizieren	Domänenkenntnisse
			Fachkulturen, -praktiken	Fachspez. Anforderungen identifizieren	Eigene fachkulturelle Prägung
			Präsenz, online	Beratungs-umgebung gestalten	Beratungs-umgebung
Person					
Persönlichkeit			Selbstkonzept, Haltungen	Haltungen einbeziehen	Auswirkungen von Haltungen
			Funktion, Aufgaben	Funktionen, Aufgaben vermitteln	Eigenes Verständnis
			Formen	Sprachlich handeln	Gespräch steuern
Gesprächsführung			Literalität, Sprachen u. Schreiben	Zusammenhang erläutern u. einbeziehen	Eigene Literalitäts-erfahrungen
Situation					
Identifikation individueller Herausforderungen	Prozessorientiert		Anforderungen Schreibprozess	Indiv. Herausforderungen identifizieren	Anforderungen, Herausforderungen
	Textorientiert		Anforderungen wiss. Texte	Konstruktiv kommentieren	Textanalyse, Textkommentierung
Beratung	Prozessuale Herausforderungen		Modelle, Strategien	Strategien erläutern	Perspektiven auf Schreibprozess
	Textuelle Herausforderungen				
	Sozial-kommunikative Herausford. Eigene Rolle/Stimme		Konzepte, Muster zu Rolle/Stimme	Funktion, Umsetzung erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Perspektive der Lesenden		Formen, Funktionen	Formen, Funktionen erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Textorganisatorische Herausford. Textstruktur		Fach-/textformspez. Ausprägungen	Textstruktur analysieren, erläutern	Vielfalt von Textformen
	Konventionen		Wissenschaftliche, fachspezifische	Konventionen identifizieren, erläutern	Intertextualität, fachspezif. Konventionen
	Sprache		Sprachliche, sprachformale Anforderungen	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Sprachliche, sprachformale Anforderungen
	Mediale Herausforderungen		Produktion, Informationsmanagement	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Medienkompetenz
Einflüsse					
		 Einflüsse der fachlichen Sozialisation bzw. des Faches selbst	 Einflüsse der sprach-kulturellen Sozialisation und der sprachlichen Anforderungen der Schreibaufgabe		

Abb. 17 SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

Erläuterung. Das deklarative Wissen oder Faktenwissen bezeichnet die Kenntnisse über Sachverhalte; das prozedurale Wissen oder Handlungswissen beinhaltet das Wissen zur Bewältigung von Aufgaben und Situationen; das metakognitive Wissen beinhaltet die Fähigkeit der Reflexion.

Die systematischen Beschreibungen werden zum einen durch Hinweise zur Konzeptionierung von Schreibberatungsausbildungen, zum anderen um Fragen ergänzt, mit denen die Selbstreflexion für den Anforderungsbereich angestoßen werden kann. Beide Aspekte dienen zur Anregung des Transfers in die Praxis der Schreibberatung.

Soll eine Schreibberatung sprachen- und/oder fachsensibel durchgeführt werden, ist es notwendig, dass Schreibberatende mögliche Einflüsse identifizieren können. Es wird daher gefragt, an welchen Stellen diese Einflüsse wirksam werden können. Dabei betrifft dies zum einen die Schreibberatenden selbst. Denn auch Schreibberatende besitzen eine sprachliche Identität, ein kommunikatives Repertoire und eine Bildungsbiographie. Deshalb wird in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG dargestellt, bei welchen Anforderungen sprachliche bzw. fachliche Einflüsse wirksam werden. Diese Einflüsse werden in einzelnen Zellen der Systematik farblich markiert. Die Platzierungen der Markierungen sind als Hypothesen zu verstehen, da die Systematik noch nicht empirisch evaluiert ist. Ergebnisse der Mehrsprachigkeits- und Schreibwissenschaft lassen mich jedoch annehmen, dass hier Einflüsse wirksam werden.

Für die Darstellung der Einflüsse in den Zellen wird Hellgrau für sprachlich/literale Einflüsse und Dunkelgrau für fachliche verwendet. Markiert ist nur ein Teil der Zelle, da davon ausgegangen wird, dass nicht der gesamte, sondern immer nur ein Teil der Wissensbestände den Einflüssen unterliegt. So wird bspw. die Auseinandersetzung mit «Fachkulturen» und -praktiken durch die eigene fachliche Sozialisation beeinflusst, nichtsdestotrotz können auch andere Perspektiven eingenommen werden. Dasselbe gilt für den Bereich «Sprachen/Literalität»: Die eigene sprachliche und literale Sozialisation ist vorhanden; es ist aber möglich, darüber zu reflektieren und dadurch den Einfluss für sich selbst sichtbar zu machen. In den Beschreibungen wird zudem herausgearbeitet, wie und an welchen Stellen verschiedene Anforderungen ineinandergreifen.

Insgesamt handelt es sich bei der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG um ein komplexes Anforderungssystem, das hier analytisch differenziert dargestellt wird. Einflüsse der Wissensarten untereinander oder auch die Einflüsse über Anforderungsbereiche hinweg werden daher nicht visualisiert, auch wenn natürlich davon ausgegangen wird, dass sie vorhanden sind. An den Stellen, an denen gegenseitige Einflussnahmen besonders hervorzuheben sind, werden diese im Text diskutiert.

8 Anforderungsbereich «Kontext»

Schreibberatung für Studierende findet unter spezifischen Rahmenbedingungen statt, die durch die Domäne und den Handlungsraum Wissenschaft bestimmt werden. Zudem nehmen Fachkulturen mit ihren unterschiedlichen Denkstilen Einfluss auf die Textgestaltung. Und schließlich bilden die medialen Bedingungen, unter denen eine Schreibberatung durchgeführt wird, einen weiteren Rahmen. Jeder dieser kontextuellen Rahmen stellt Anforderungen an Schreibberatende, die hier als konstellative Anforderungen näher beschrieben werden.

8.1 Facetten des Anforderungsbereichs «Kontext»

In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG wird der Anforderungsbereich «Kontext» in die Bereiche «Handlungsraum Wissenschaft», «Fachkulturen» und «Mediale Umgebung» differenziert.

8.1.1 «Handlungsraum Wissenschaft»

Der Handlungsraum Wissenschaft bildet den Rahmen für Textproduktionen. Dieser Rahmen umfasst die „Normen, Konventionen, Wertesysteme und Erwartungen an textuelles Handeln“ (Jakobs 1997b: 10). Dieses Wertesystem ist fachlich, kulturell und historisch geprägt. Für Deutschland hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft „Empfehlungen für die Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ vorgelegt, die als Leitlinie für Hochschulen genutzt werden können. „Veröffentlichungen“ werden darin als „die wichtigsten Produkte wissenschaftlicher Arbeit“ bezeichnet (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013: 20).

Weinrich (1985: 496) stellt das „Gebot der Veröffentlichung“ in den Zusammenhang mit dem Umgang mit Wissen, das im Rahmen wissenschaftlicher Tätigkeit erzeugt wird:

Etwas wissen und es wissenschaftlich wissen, ist nichts wert, wenn es nicht auch den andern Angehörigen der wissenschaftlichen Population bekanntgegeben wird. Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse sind daher einem allgemeinen Veröffentlichungsgebot unterworfen, und kein privates Wissen oder Geheimwissen darf sich wissenschaftlich nennen. Das Gebot der Veröffentlichung ist jedoch mehr als ein bloßes Mitteilungsgebot; es ist nämlich in seiner striktesten Form nur dann erfüllt, wenn ein Forschungsergebnis allen anderen Wissenschaftlern, die es je für relevant halten können, zugänglich gemacht wird.

Alle diese Wissenschaftler sind nämlich, sobald sie die Nachricht von einem Forschungsergebnis empfangen haben, im Prinzip einem ebenso strikten Rezeptionsgebot, das mit einem Kritikgebot gepaart ist, unterworfen [...]

Das „Veröffentlichungsgebot“ verbindet Weinrich mit einem „Rezeptionsgebot“ und einem „Kritikgebot“. Diese drei „Gebote“ prägen die Vorstellung der europäischen Wissenschaft und wirken auf die Textproduktion ein. Denn wenn Studierende in ihren Haus- und Abschlussarbeiten angehalten werden, Fachliteratur wahrzunehmen, sich mit dieser kritisch auseinanderzusetzen, damit sie ihre Ideen an bestehende anknüpfen können, dient dies dazu, sie an wissenschaftliches Handeln heranzuführen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen wissenschaftlichem und studentischem Schreiben liegt darin, dass studentische Arbeiten nicht notwendigerweise neues Wissen enthalten müssen und auch nicht dem Veröffentlichungsgebot unterliegen (Graefen 1997). Jakobs (1999a) greift diesen Gedanken auf und setzt ihn mit studentischem Schreiben in Beziehung:

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, daß das, was im Studium verlangt wird, streng genommen kein wissenschaftliches Schreiben darstellt, sondern eher akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*. Studierende sollen keine Publikationen für die Fachwelt produzieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen. (Jakobs 1999a: 173, Hervorhebung im Original)

Stezano Coteló (2006: 90) greift diese Gedanken auf und stellt sie den von Graefen (1997) erarbeiteten Merkmalen gegenüber (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 Textart *studentische Seminararbeit* (Stezano Coteló 2006: 90)

Wissenschaftlicher Artikel (Graefen 1997)		Studentische Seminararbeit
Relevanz	→	Relevanz steht noch nicht im Vordergrund
schnelle Verwertbarkeit des Wissens	→	kein neues Wissen, keine Veröffentlichung, also keine schnelle Verwertbarkeit angestrebt
vertrautes (Fach-)Publikum	→	allmähliches Kennenlernen (hauptsächlich über die Rezeption) des Fachpublikums
Schriftlichkeit essentiell	→	Schriftlichkeit essentiell
überschaubare, zusammenhängende Darstellung	→	überschaubare, zusammenhängende Darstellung

In der schreibdidaktischen Literatur wird der Unterschied zwischen wissenschaftlichem und studentischem Schreiben in Übernahme der Begrifflichkeiten von Jakobs (1999a: 173) begrifflich gefasst. In Kontexten, in denen es um studentisches

Schreiben geht, wird häufig der Begriff *akademisches Schreiben* verwendet (so bei Girgensohn/Sennewald 2012; Grieshammer et al. 2012), während Schreibprozesse von professionell tätigen Wissenschaftler*innen als *wissenschaftliches Schreiben* bezeichnet werden. Dieser Differenzierung schließe ich mich an. So trägt das *sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* (vgl. Abbildung 14, S. 89) die Attribuierung „wissenschaftlich“ in sich, weil es die Kompetenzen abbildet, die für das wissenschaftliche Schreiben erforderlich sind. Die Kaskadenmodelle akademischer und wissenschaftlicher Textproduktion unterscheiden zwischen studentischen und wissenschaftlichen Formen der Textproduktion (vgl. Kapitel 4.1.4): Das Kaskadenmodell akademischer Textproduktion endet mit der Prüfungsphase – das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion enthält eine Review- und eine Veröffentlichungsphase.

Die Unterschiede zwischen akademischem und wissenschaftlichem Schreiben sind in Schreibberatungen mit zu berücksichtigen. Denn für die Beratung von Studierenden sind Normen des akademischen Schreibens anzusetzen, während in der Beratung von Promovierenden Normen des wissenschaftlichen Schreibens gelten. Studierende sollen lernen, Fachtexte kritisch zu rezipieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Abweichungen von den Normen, die im Rahmen dieses Lernprozesses gemacht werden, werden – je nach didaktischer Orientierung der Lehrenden – als Lernchance oder als Fehler betrachtet. Für Promovierende gibt es diesen Schonraum dann nicht mehr. In dieser Phase müssen angehende Wissenschaftler*innen zeigen, dass sie *ihren* Fachdiskurs überblicken und entsprechend den dort vorherrschenden Konventionen agieren können. Einflüsse des Faches werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

Schreibberatende sind in der Beratung von Promovierenden gefordert, den Umgang mit den Geboten in ihre Beratung einzubeziehen. Hier zeigt sich auch der Schnittbereich zur inhaltlichen und fachlichen Betreuung. Denn die fachliche und inhaltliche Expertise von Schreibberatenden kann in der Regel nicht vorausgesetzt werden – es sei denn, die Beratung der Schreibenden wird von den Betreuenden durchgeführt. Und selbst dann übersteigt die inhaltliche Expertise der Schreibenden irgendwann die der Betreuenden. Denn beim Promovieren und Habilitieren soll der Text das Merkmal „neues Wissen“ aufweisen. Hierfür ist der Aufbau einer gegenstandsspezifischen Expertise notwendig.

Schreibberatende benötigen also eine Bewusstheit für die Mechanismen wissenschaftlicher Kommunikation, um auf verschiedenen Niveaus hochschulischer Qualifikationsarbeiten tätig sein zu können. Hierzu gehört auch die Beschäftigung mit Strategien der Publikation. Die Auseinandersetzung mit Veröffentlichungsstrategien erfolgt je nach Anlage einer Promotion als Monographie oder als kumulative Arbeit später oder früher. Schreibberatende können in diesem Punkt als *literacy brokers* fungieren. Da Veröffentlichungsstrategien sehr eng mit sprachlichen Anforderungen verbunden sind, können Schreibberatende ebenfalls als *language*

brokesr tätig werden (vgl. Lillis/Curry 2016). Für das studentische Schreiben ist die Übernahme von *broker*-Funktionen ebenfalls, wenn auch in einem geringeren Umfang gefordert. Denn der Umgang mit verschiedenen Wissenschaftssprachen ist anspruchsvoll, so dass Schreibberatende auch auf dem Niveau des akademischen Schreibens durchaus als *language brokers* wahrgenommen und angesprochen werden können.

Eine Anforderung akademischen und wissenschaftlichen Schreibens ist der Umgang mit dem geistigen Eigentum. Viele Studierende, aber auch Promovierende haben Angst, versehentlich zu plagiierten. Diese Angst führt dazu, mehr wörtliche Zitate in den eigenen Text zu integrieren als zu paraphrasieren. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist es daher sinnvoll, Studierende an das Paraphrasieren heranzuführen, um entsprechende Basisqualifikation aufzubauen (vgl. Kapitel 5.7). So wird die *Basisqualifikation Intertextualität* benötigt, um der schwierigsten Anforderung wissenschaftlichen Schreibens gerecht zu werden: der sozial-kommunikativen Anforderung. Die sozial-kommunikative Anforderung wissenschaftlichen Schreibens bezieht sich zum einen auf die Konstruktion der eigenen Rolle im eigenen Text, zum anderen auf die Einbeziehung der Perspektive der Lesenden (vgl. Kapitel 11.1.2).

Ist die *Basisqualifikation Intertextualität* unzureichend ausgeprägt, können Fehler in der Wiedergabe von Inhalten aus Fachtexten anderer passieren, die als Plagiate verstanden werden können. Diese Möglichkeit schürt Ängste. Denn spätestens seit der Plagiatsaffäre um Theodor zu Guttenberg 2011 ist das Thema Plagiat ein öffentliches geworden. Initiativen wie VroniPlag Wiki¹³ treiben den öffentlichen Diskurs an. Personen außerhalb von Hochschulen unterziehen die Arbeit von Personen des öffentlichen Lebens kritischen Prüfungen. Hochschulische Verfahren zur Überprüfung wissenschaftlicher Leistungen werden dadurch auf den Prüfstand gestellt. Verwaltungsgerichte kommen in die Situation, Urteile über die wissenschaftliche Qualität und den Umgang mit geistigem Eigentum fällen zu müssen (vgl. Urteil vom 02.11.2021 – 3 K 176/20, 2021). Die damit einhergehende Verunsicherung trifft Studierende, die gerne lernen möchten und nicht die Absicht haben zu täuschen.

Mir sind persönlich Fälle bekannt, in denen Verzweiflung der Grund für die Abgabe eines Vollplagiats war. Empirische Untersuchungen hierzu sind mir nicht bekannt. In allen Fällen, die mir persönlich bekannt sind, spielte eine mangelnde Textproduktionskompetenz eine entscheidende Rolle. Im Verlaufe des Studiums hatten diese Studierenden nur wenige schriftliche Arbeiten verfasst. Um im Studium weiterzukommen oder es sogar abzuschließen, bedurfte es einer positiven Bewertung der Prüfungsleistung, die aus dem Plagiat bestand. In allen Fällen ging dieser Abgabe mindestens ein mangelhafter Versuch voraus. Wenn Studierende in dieser Situation keine Hilfe in Anspruch nehmen, kann ihnen das Plagiat als

13 <https://vroniplag.fandom.com/de/wiki/Home> (08.08.2024).

Lösung erscheinen. In dieser Betrachtungsweise ist das Plagiat quasi das letzte Mittel, um eine bestehende Anforderung zu bewältigen. Dies ist selbstverständlich nicht tolerabel. Aber es wirft ein Schlaglicht auf die Situation der hochschulischen Lehr-Lern- und Prüfungskultur, die durch die Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz aktuell auf den Prüfstand gestellt wird. Denn es geht um nichts Geringeres als um den Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen von Studierenden. Welche Rolle sollen sprachliche Ausdrucksfähigkeiten von Studierenden im Studium spielen? Stellen sie (weiterhin) ein Selektionskriterium dar? Wie werden die Basisqualifikationen wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermittelt? Gehört dies überhaupt in die Verantwortung der Hochschule oder ist es Aufgabe der Studierenden, sich diese Fähigkeiten selbst anzueignen? (vgl. Knorr 2019c). Mitarbeitende von Schreibzentren und anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen und Bibliotheken sind gefordert, diesen Diskurs an ihrer Institution mit zu gestalten (vgl. Knorr 2019b).

8.1.2 »Fachkulturen«

Um den Einfluss der Fachkulturen auf das Schreiben näher zu beleuchten, bedürfte es einer intensiven Auseinandersetzung mit der Wissenschaftsgeschichte, der Entstehung von Universitäten und deren inneren Strukturen, wobei länder- und kulturspezifische Einflüsse diachron einzubeziehen wären. Dies alles kann diese Arbeit nicht leisten. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass Fachkulturen Einfluss auf die Textproduktion nehmen. Fachkulturen prägen textuelle Strukturen und die einzusetzenden sprachlichen Mittel. Fachbegriffe und deren spezifische Einbettung in sprachliche Muster gehören ebenso dazu wie fachspezifische Anforderungen an die Textstruktur. Diese Textstrukturen und sprachlichen Mittel sind das Ergebnis von Diskussionen fachlicher Gemeinschaften (vgl. Pogner 1999).

Diese Gemeinschaften oder auch *scientific communities* werden laut Graefen (1997: 83) aus sprachwissenschaftlicher Perspektive dadurch bestimmt, dass ihre Mitglieder

- a) sich in ihrer Interaktion miteinander von einem gemeinsamen Zweck bestimmen lassen,
- b) sich derselben Allgemeinen Wissenschaftssprache bedienen,
- c) ihre Fachsprachen nach denselben Prinzipien (weiter-)entwickeln,
- d) für Publikationen weitgehend dieselben Textarten verwenden.

Eine wesentliche Rolle hierbei spielt die Art und Weise, wie neues Wissen in Beziehung zu bereits vorhandenem Wissen gesetzt wird. Dieses zeigt sich u. a. darin, wie Textnetzungen versprachlicht werden (vgl. Jakobs 1999b). Diese textlinguisti-

schen Sichtweisen konzentrieren sich auf die Analyse von (Text-)Produkten. Im Gegensatz dazu nimmt Ehlich (2003) eine didaktische, prozessorientierte Perspektive ein. Er betrachtet nämlich die Art und Weise, wie Hochschulen mit Wissen umgehen. Er bezeichnet sie als „Orte des Lernens“ (Ehlich 2003: 13). Er stellt fest, dass innerhalb von Hochschulen Disziplinen unterschiedlich mit Lernprozessen umgehen, je nachdem, wie stark der „Standardisierungsanspruch“ in dem Fach ist und wie „kanonisiert“ Wissen vermittelt wird. Steht der Aneignungsprozess vorhandenen Wissens im Vordergrund, bezeichnet Ehlich (2003) dies als Lernen_L. Dem Lernen_L stellt er ein Lernen gegenüber, das auf die Erforschung von Neuem ausgerichtet ist, wobei die Forschungen auf „Wirklichkeitsausschnitte“ zugeschnitten sind. Dieses „forschende Lernen“ bezeichnet er als Lernen_F. Studierende werden in der Lehre an die Art des Denkens herangeführt, wie neues Wissen in einem entsprechenden Wirklichkeitsausschnitt erarbeitet werden kann. Beide Formen des Lernens finden sich an „wissensinnovativen“ Hochschulen (Ehlich 2003: 13–14). Jedoch konstatiert (Ehlich 2003: 15) einen Unterschied im Verhältnis der beiden Lernformen zueinander:

In vielen Naturwissenschaften oder der Medizin an heutigen Universitäten herrscht ein sukzessives Verhältnis von Lernen_L und Lernen_F vor. Nicht so in den Geisteswissenschaften. In ihnen zeigt sich eher ein Simultanverhältnis von Lernen_L und Lernen_F.

Die Unterschiede im Lernen finden sich in den Anforderungen an Texte wieder, die in den verschiedenen Fächern von Studierenden produziert werden sollen. Ein Beispiel ist die Relevanz, die der eigenständigen Erarbeitung einer Fragestellung zugewiesen wird. Während in naturwissenschaftlichen Fächern häufig ein „Problem“ als Ausgangspunkt vorgegeben wird, das im Text bearbeitet werden soll, gehört die eigenständige Erarbeitung einer Fragestellung in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in der Regel mit zur wissenschaftlichen Leistung. Die erkenntnisgenerierenden Handlungen, die den textproduktiven Handlungen vorausgehen, sind dementsprechend unterschiedlich gelagert. Bei einem vorgegebenen Problem müssen Wege oder Methoden gefunden werden, die die Bearbeitung (und Lösung) der Aufgabe ermöglichen. Hierfür muss auf bereits bestehendes Wissen zurückgegriffen werden bzw. in dem Fach vorhandenes Wissen erarbeitet und für sich selbst nutzbar gemacht werden. Besteht die Aufgabe darin, eine Fragestellung zu entwickeln, ist zunächst ein gewisser Überblick über den Wissensbereich, das Themenfeld, erforderlich. Die Fragestellung entwickelt sich in der Regel dadurch, dass man sich innerhalb dieses Themenfelds selbst positioniert. Die Positionierung ist eine prozessuale Anforderung, in deren Bewältigung Verunsicherungen auftreten können.

Im Kaskadenmodell der akademischen und wissenschaftlichen Textproduktion wird deshalb die Findungsphase als diejenige beschrieben, in der erkenntnisgenerierende Handlungen ihren Platz haben. Schreibberatende, die überfachlich arbeiten, können in solchen Fällen kreative Techniken der Ideengenerierung und -präzisierung als Werkzeuge zur Verfügung stellen. Fachinterne Beratungen können gezielter die vorherrschenden Methoden und Denkweisen des Faches nutzen, um diese Prozesse zu unterstützen.

Zu dieser inhaltlich orientierten Perspektive kann eine didaktische eingenommen werden. Es ist nämlich zu fragen, auf welche Art und Weise Lehrende ihre fachlich geprägten Zugänge zum Schreiben erläutern. So konstatiert Weinrich (1989: 140):

Was aber nun die wissenschaftlichen Textsorten und Gattungen betrifft, so sind ihre Regeln und Gesetzmäßigkeiten so gut wie unbekannt. Wie man sich ihrer bedient, lernt der junge Wissenschaftler in der altertümlichen Form der Meisterlehre, durch Nachahmung also. Entsprechend gering ist der Reflexionsstand über die Bedingungen, die mit der jeweiligen Textsorte oder Gattung gesetzt sind. Auch die Linguistik und die Literaturwissenschaft haben dieses Thema bisher noch kaum als Gegenstand ihres Nachdenkens entdeckt.

Denn obwohl ein soziologisch-geprägter Fachdiskurs »Praxeologie« existiert, in dem »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken« (Reckwitz 2003) untersucht werden, bedeutet dies nicht, dass alle Lehrenden ihre eigene fachliche Praxis als solche ihren Studierenden erklären, um einen bewussten Umgang mit ihr zu ermöglichen.

Fachspezifische Einflüsse zeigen sich zudem auf allen Ebenen des Textes. Von Schreibberatenden kann in der Regel nicht verlangt werden, dass sie über ein ausgeprägtes linguistisches Wissen über textuelle und sprachliche Muster verfügen. Sie können jedoch eine Bewusstheit für das Vorhandensein solcher Muster erwerben. Auf der Basis eines solchen metakognitiven Wissens und einer Sensibilisierung für mögliche fachliche Einflüsse auf Textprodukte, aber eben auch auf den Prozess der Textproduktion können sie auf mögliche Herausforderungen von Ratsuchenden reagieren, die fachspezifisch geprägt sind. In einigen Fällen genügt es nämlich bereits, den Punkt zu identifizieren, der die Herausforderung bildet, um ihn bearbeiten zu können.

8.1.3 »Mediale Umgebung«

Schreibberatungen leben von der Interaktion zwischen Schreibberatenden und Ratsuchenden. Erfahrene Schreibberatende nutzen daher nonverbale Reaktionen der Ratsuchenden, um ihre Beratungsstrategie anzupassen. Nonverbale Reaktionen auf Äußerungen zeigen sich in Mimik, Gestik und Körperhaltung. Die Wahrnehmbar-

keit nonverbaler Kommunikationssignale sowie die Arbeit mit Text ist wesentlich davon geprägt, ob das Gespräch in Präsenz oder online durchgeführt wird (vgl. Ianetta/Fitzgerald 2016: 164–168). In der Literatur wird die Umgebung von Schreibberatung, wenn überhaupt, nur am Rande und in Bezug auf gesamtorganisatorische Fragen der Anlage einer Beratungssituation erwähnt. So gibt es in Grieshammer et al. (2012: 121–129) im Abschnitt „Setting“ Hinweise darauf, dass in bestimmten Settings darauf geachtet werden sollte, dass bei offenen Sprechzeiten, bei denen mehrere Beratungen in einem Raum durchgeführt werden sollen, ausreichend Tische und Stühle vorhanden sind und Überlegungen angestellt werden, wie mit Lärmbelastungen umgegangen werden soll.

Mediale Anforderungen zeigen sich jedoch über die von Grieshammer genannten Aspekte hinaus auch in der konkreten Situation und der Art und Weise, wie die Beteiligten überhaupt miteinander interagieren können. Ein Bereich betrifft die nonverbale Kommunikation: Sind zwei Personen zur selben Zeit am selben Ort, ist eine optimale Wahrnehmung möglich, wenn sich beide Gesprächspartner gegenüber sitzen. Nehmen mehr als zwei Personen an der Beratung teil, bieten sich Anordnungen an, bei denen sich alle gut anschauen können.

Die Beratungssituation verändert sich, wenn ein Text als Beratungsgegenstand vorliegt. Denn nun ist es erforderlich, dass eventuell Ratsuchende und Ratgebende gemeinsam auf ein Blatt bzw. einen Bildschirm schauen können. Beides hat Auswirkungen darauf, wie die Beteiligten zueinander sitzen (können). Hier sind Abwägungen zu treffen, was für die Beratung wichtiger ist: Gute Sicht auf den Text oder gute Wahrnehmbarkeit nonverbaler Kommunikationssignale der beteiligten Personen: Gute Sicht auf den Text ist in der Regel gegeben, wenn Personen nebeneinandersitzen, gute Wahrnehmbarkeit nonverbaler Kommunikationssignale, wenn sie sich gegenüber sitzen. Ein Mittelweg ist das Sitzen über Eck.

Räumliche Anordnung innerhalb von Schreibberatungen wird teilweise – wie bspw. von Choi (2021) – als zu berücksichtigender Faktor in Datenerhebungssettings thematisiert. Welche Wirkung die Sitzpositionen und Zugriffsrechte auf Texte auf ein Schreibberatungsgespräch haben, ist bislang kaum untersucht.

Über die Gestaltung der Beratungssituation hinaus ist es für Schreibberatende relevant, darüber zu reflektieren, wer das Schreibrecht an dem Text hat. Denn über das Schreibrecht wird die Verantwortung für den Text nonverbal mittransportiert. Nehmen Schreibberatende ihren Ratsuchenden den Text ab und bearbeiten ihn für die Ratsuchenden, kann dies als ein Signal für die Übergabe von Verantwortung aufgefasst werden.

In der schulischen Schreibdidaktik wird daher empfohlen, Texte von Schüler*innen so schreiben zu lassen, dass sie nur eine Hälfte des Blattes füllen. Die andere Hälfte ist für Kommentare durch die Lehrenden reserviert, die somit direkte Eingriffe in den Text vermeiden (Lange 1999: 60). Des Weiteren bietet das Formulieren eines Schlusskommentars die Möglichkeit, einen Gesamteindruck wiederzugeben.

Ziel dieses Verfahrens ist es, Textkommentierung (und Bewertung) als „Dialog“ zu verstehen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 97).

Dieses Verfahren kann auf Schreibberatung übertragen werden, allerdings nur, wenn der Text im Vorfeld der Beratung vorliegt, so dass überhaupt schriftliche Kommentierung stattfinden kann. Kommt der Text erst während der Beratung zum Vorschein, erfolgt das Lesen und Sprechen über den Text spontan. Nichtsdestotrotz ist es in beiden Fällen notwendig zu bedenken, wer in der konkreten Beratungssituation Zugriff auf den Text hat. Dies geht soweit, dass geklärt werden muss, wer den Text umblättert bzw. durch ein elektronisches Dokument scrollt.

Mit dem letzten Punkt ist bereits die physische Beschaffenheit des Textes angesprochen, die es ebenfalls zu berücksichtigen gilt: die Frage, ob der Text als Ausdruck oder als elektronisches Dokument vorliegt. Ist der Text auf Papier ausgedruckt, liegt das Schreibrecht in der Regel bei dem- bzw. derjenigen, die einen Stift in der Hand hat. In der Schreibberatungspraxis zeigt sich immer wieder die Notwendigkeit, gegen den Reflex anzuarbeiten, das Textdokument zu sich heranzuziehen – und sei es nur, um es besser lesen zu können – und Markierungen, Anmerkungen etc. selbst anzubringen.

Liegt der Text als elektronisches Dokument vor, stellt sich die Frage, wessen Computer verwendet wird, um das Dokument zu besprechen. Wird der Text spontan mit in die Beratung gebracht, dann öffnen in der Regel Ratsuchende das Dokument auf ihrem eigenen Laptop. Wurde der Text vorab zur Verfügung gestellt, können auch die Computer der Schreibberatenden verwendet werden. Technische Aspekte, wie bspw. die Monitorgröße, können dann darüber entscheiden, welcher Computer verwendet wird. Meine Beobachtungen gehen in die Richtung, dass es für Ratsuchende eine Hürde darstellt, eine fremde Tastatur zu verwenden, auch wenn sie ihnen hingeschoben wird. Inwieweit dies jedoch Einfluss auf den Aspekt der Verantwortungsübertragung hat, wäre systematisch zu untersuchen.

Verlagert sich die Beratung in einen elektronischen Raum, benötigen Schreibberatende zusätzliche mediale Kompetenzen und eine stabile Internetverbindung. Die Erfahrungen der Covid-Pandemie lehren, dass beides nicht selbstverständlich ist. Die mediale Kompetenz richtet sich jedoch nicht nur auf den Umgang mit technischen Störungen. So ist es im Jahr 2021 leider immer noch nicht selbstverständlich, dass Internetverbindungen stabil und mit ausreichender Bandbreite überall zur Verfügung stehen. Mit diesem Umstand müssen Schreibberatende umgehen lernen. Für Schreibberatungen sind jedoch darüber hinaus noch inhaltliche Punkte zu berücksichtigen, die die Art der Kommunikation und den Datenschutz betreffen.

Die Kommunikation verändert sich durch die Verlagerung in einen digitalen Raum. Personen können nur noch ausschnittsweise wahrgenommen werden. Dies hat Auswirkungen auf die nonverbale Kommunikation. Bearbeitungsrechte an Texten müssen anders als in Präsenz verhandelt werden. Hierfür gibt es drei Optionen: Wird der Bildschirm geteilt, liegt das Bearbeitungsrecht automatisch bei

der Person, die ihren Bildschirm freigibt. Da Zeigegeesten auf Seiten der zweiten Person nicht funktionieren, ist die Navigation innerhalb des Textes erschwert bzw. es bedarf einer Metakommunikation, um bspw. anzuzeigen, wenn ein Abschnitt gelesen worden ist und der nächste bearbeitet werden kann bzw. soll. Auch sind Absprachen darüber erforderlich, wie mit Texten umgegangen wird, zu denen Kommentare von Schreibberatenden vorliegen. So sind Verfahren möglich, in denen die kommentierte Fassung zunächst in Händen der Schreibberatenden verbleibt, besprochen wird und erst am Ende der Sitzung an die Ratsuchenden zurückgegeben wird. In diesem Fall verbleibt das Schreibrecht zunächst bei den Schreibberatenden. Die zweite Option ist, dass das kommentierte Dokument zu Beginn der Sitzung zurückgegeben wird. Dann führt die Ratsuchende durch das Dokument. Eine dritte Option ist, dass an dem Text gemeinsam gearbeitet werden kann. Diese Option ermöglicht ein kooperatives Agieren auf Augenhöhe. Technisch ist diese Option bspw. über Cloud-Systeme realisierbar. Allerdings führt diese Option direkt in die Thematik des Datenschutzes. Denn die Datenschutzgrundverordnung ist von Mitarbeitenden an Hochschulen einzuhalten. Hochschulen stellen daher eigene, datenschutzkonforme Werkzeuge zum kollaborativen Arbeiten bereit. So steht Mitarbeitenden in Niedersachsen die Academic Cloud (<https://academiccloud.de>) mit vielfältigen Anwendungen zum kollaborativen Arbeiten zur Verfügung; in Nordrhein-Westfalen kann sciebo (<https://hochschulcloud.nrw>) verwendet werden. In anderen Bundesländern werden von einzelnen Universitäten Cloud-Systeme bereitgestellt. Es können also keine generellen Aussagen darüber getroffen werden, auf welche datenschutzkonformen Tools Mitarbeitende von Schreibzentren Zugriff haben.

Prinzipiell gilt für alle Beratungen, dass alle Informationen vertraulich behandelt werden müssen. Schreibberatende müssen sich dessen bewusst sein. In Schreibzentren sind Leitungen dafür verantwortlich, ihre Mitarbeitenden entsprechend zu schulen und Vertraulichkeitserklärungen zu vereinbaren. Werden Beratungen in Präsenz durchgeführt, sind Prinzipien des Datenschutzes in der Regel dadurch umsetzbar, dass Gesprächsinhalte den Raum nicht verlassen dürfen. Eine Ausnahme bildet hier jedoch die Qualitätssicherung innerhalb einer Beratungsinstitution. So dürfen Inhalte von Beratungsgesprächen zu Zwecken der Supervision und Weiterbildung im Team besprochen werden. Der vertrauliche Raum wird also auf das Team ausgeweitet. Eine Weitergabe nach Außen erfordert jedoch die Zustimmung durch die Ratsuchenden.

Die Vertraulichkeit der Beratungssituation bezieht sich auch auf Texte, die Gegenstand der Beratung sind. Bei einer elektronischen Übermittlung von Texten greift die Datenschutzgrundverordnung. Das bedeutet, dass Schreibberatende sicherstellen müssen, dass ein Zugriff durch Dritte auf die Daten verhindert wird. Dies bezieht sich sowohl auf die Art der Übermittlung als auch auf die Speicherung der Daten. Schreibberatende, die an Hochschulen arbeiten, dürfen daher nur mit

zertifizierten E-Mail-Adressen agieren und Daten an gesicherten Orten speichern. Geregelt werden muss zudem, wann und mit welchem Verfahren gespeicherte Daten wieder gelöscht werden. Der Aufbau einer datenschutzkonformen Infrastruktur für die Durchführung von Schreibberatung ist eine Aufgabe von Schreibzentrumsleitungen, die in enger Absprache mit Datenschutzbeauftragten und technischen Abteilungen erfolgen sollte.

Ist eine entsprechende Umgebung eingerichtet, müssen neue Mitglieder der hochschuldidaktischen Einrichtung geschult werden, damit Schreibberatende die technischen Bedingungen verstehen und sicher bedienen können. Die Praxis zeigt, dass diese Maßnahmen zeitaufwändig und für einzelne Personen herausfordernd sein können.

Ein weiterer medialer konstellativer Faktor ist die zeitliche Dimension der Kommunikationssituation: Findet die Beratung synchron oder asynchron statt? In einer synchronen Situation können spontane verständnissichernde Prozesse stattfinden. In asynchronen Kommunikationssituationen ist dies nicht möglich. In asynchrone Schreibberatungen tauschen sich Schreibberatende und Ratsuchende schriftlich aus, bspw. per E-Mail. In diesem Fall gelten die Kommunikationsregeln für eine „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich 1984: 18). Denn in zerdehnten Sprechsituationen können keine spontanen Nachfragen gestellt oder verständnissichernde Handlungen durchgeführt werden. Die Antizipation von Reaktionen und möglichen Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Ratsuchenden sind daher beim Formulieren zu berücksichtigen und die schriftsprachlichen Äußerungen entsprechend zu gestalten. Dieser Umstand wirkt sich insbesondere auf das schriftliche Kommentieren von Texten aus (vgl. Kapitel 10.1.2).

Zusammenfassend kann die mediale Konstellation, wie in Abbildung 18 dargestellt, veranschaulicht werden.

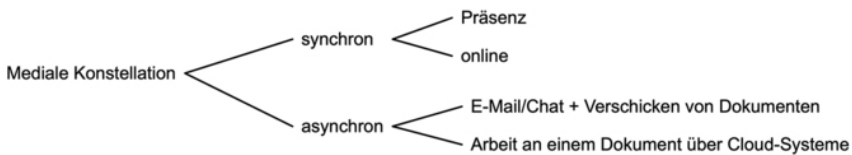


Abb. 18 Mediale Konstellation von Schreibberatung

Insgesamt zeigt sich für die Untersuchung der medialen Konstellation von Schreibberatung ein weiteres Forschungsdesiderat: Die notwendige Medienkompetenz von Schreibberatenden für die Durchführung von Online-Beratungen ist bislang wenig beschrieben und dementsprechend bislang auch nicht systematisch in Schreibberatungsausbildungen verankert. Zudem ist zu untersuchen, ob – und wenn ja, wie – sich Beratungsverhalten bei der Verlagerung von einem realen in

einen elektronischen Raum verändert. Dahinter steht die Frage, welchen Einfluss die Umgebung auf die Beratung selbst nimmt.

8.2 Systematische Beschreibung: Anforderungsbereich «Kontext»

Der Anforderungsbereich «Kontext» wird, in drei Teilbereiche gegliedert: «Handlungsraum Wissenschaft», «Fachkulturen», «Mediale Umgebung» (vgl. Abbildung 19):

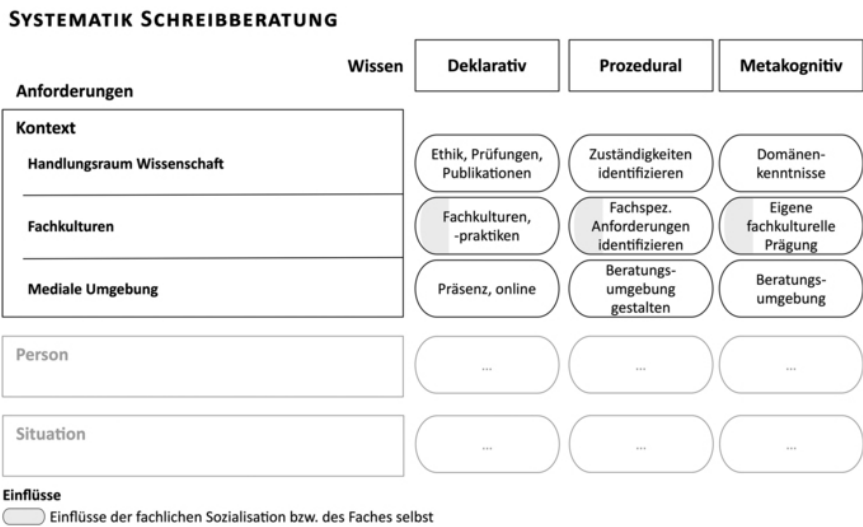


Abb. 19 SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Kontext»

8.2.1 «Handlungsraum Wissenschaft»

Der Handlungsraum Wissenschaft bildet den Rahmen des institutionellen Handelns, in dem die hier betrachtete Schreibberatung angesiedelt ist.

Deklaratives Wissen: Ethik, Prüfungen, Publikationen
Das sprachliche Handeln in der Wissenschaft unterliegt Regeln und Prinzipien. Zumindest die explizit dargelegten können gezielt nachgelesen und als deklaratives Wissen abgelegt werden. Hierzu zählen bspw. die Regeln zur guten wissenschaftlichen Praxis (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013).
Studentisches Schreiben ist ein situiertes, institutionell geprägtes Schreiben, das Prüfungsanforderungen unterliegt. Darüber hinaus existieren an Hochschulen

Unterstützungsstrukturen für verschiedene Belange von Studierenden, so sind prüfungsrechtliche Fragen mit dem Prüfungsamt zu klären oder persönliche Schwierigkeiten in der psychologischen Beratungsstelle zu besprechen. Die Anforderung besteht darin, Regelungen und Prinzipien der Wissenschaft und der Organisationsstruktur der Institution zu kennen oder zumindest Wissen darüber zu haben, wo diese nachzuschlagen sind.

In der Beratung von Promovierenden sind Kenntnisse über die Rolle einzubeziehen, die Publikationen in der Wissenschaft spielen, und über den Zusammenhang von Schreiben und wissenschaftlicher Karriere in einer multilingualen Welt. Konzepte wie *Literacy Brokering* und *Language Brokering* (Lillis/Curry 2010) sind hilfreich, um Zusammenhänge zwischen Prüfungsform (Monographie oder kumulative Promotions-/Habilitationsschrift) und Publikationsstrategie zu erörtern. Kenntnisse über das Publikationswesen selbst (Stichwörter: Print- oder elektronische Publikation, Rankings von Zeitschriften, Impactfactor) unterstützen den Beratungsprozess.

Sprachensensibel können Schreibberatende in diesem Bereich agieren, wenn sie unterschiedliche sprach-kulturelle Prägungen von Bildungs- und Wissenschaftstraditionen berücksichtigen und die Schreibenden auf mögliche Differenzen hin sensibilisieren.

Prozedurales Wissen: Identifikation von Zuständigkeiten

Zu den Arbeitsroutinen von Schreibberatenden gehört es, die Grenzen von Schreibberatung ausloten zu können und Ratsuchende ggf. an andere (Beratungs-)Stellen der Hochschule weiterzuleiten. Die Übermittlung der Botschaft, dass das Anliegen von Ratsuchenden an anderer Stelle eventuell besser aufgehoben ist bzw. eine zusätzliche Beratung durch eine andere Stelle hilfreich sein könnte, erfordert sprachliche Routinen und die Versicherung, dass es ein richtiger und sinnvoller Schritt war, eine Schreibberatung aufzusuchen.

Die Frage, was Schreibberatung leisten kann und darf, steht in engem Zusammenhang mit prüfungsrechtlichen Fragen, aber auch mit der Reflexion der eigenen Rolle als Schreibberater*in. Werden Studierende beraten, besteht die Anforderung darin zu identifizieren, ob das Anliegen von Ratsuchenden die Prinzipien und Regelungen wissenschaftlichen Arbeitens berührt oder gänzlich anderen Bereichen zuzuordnen ist (z. B. psychosoziale Probleme). Die Entscheidung, ob andere Stellen hinzugezogen werden sollten bzw. müssen, ist auch von den individuellen Kenntnissen der Schreibberatenden abhängig: Handelt es sich um studentische Schreibberater*innen, dann ist das, was Schreibberatung (noch) leisten kann, enger zu fassen, als wenn es sich um hauptamtliche, erfahrene Schreibberater*innen handelt.

In der Beratung von Promovierenden ist es zudem erforderlich, die Grenzen von Schreibberatung im Übergang zu Betreuung und Karriereberatung zu identifizieren. Betreuende sollten für das *literacy brokering* zuständig sein, indem sie ihre Betreuten in die Welt der Wissenschaft einführen und ihnen Netzwerke erschließen. Karriereentwicklung kann u. U. auch durch entsprechende andere Stellen erfolgen. Sprachensensibel arbeitende Schreibberater*innen können prüfen, ob sie die Rolle der *language brokers* für die Zielsprache des Textes übernehmen können.

Metakognitives Wissen: Kenntnisse über den Handlungsraum Wissenschaft
Die Reflexion der eigenen Kenntnisse über den Handlungsraum Wissenschaft beeinflusst die Selbsteinschätzung und damit auch die Möglichkeit, Zuständigkeiten zu identifizieren und entsprechende weitere sprachliche Handlungen vorzunehmen.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Was ist eine Domäne? Was ist ein Handlungsraum? Was unterscheidet die Domäne Wissenschaft von anderen? Wie beeinflusst sie das Schreibhandeln? Was unterscheidet das Schreibhandeln in der Wissenschaft von anderen Formen des Schreibens? Welche Rolle spielen Prüfungsanforderungen beim akademischen Schreiben? Welche Rahmenbedingungen wirken auf das akademische und wissenschaftliche Schreiben? Welche Beratungsangebote über die schreibdidaktische Einrichtung hinaus können oder sollten einbezogen werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie gut kenne ich meine eigene Hochschule? Was weiß ich über Regeln guter wissenschaftlicher Praxis? Welche Beratungsangebote meiner Hochschule über die schreibdidaktische Einrichtung hinaus kenne ich?

8.2.2 «Fachkulturen»

Wissenschaftliches Schreiben ist durch fachspezifische Praktiken geprägt. Diese Praktiken sollen im Lauf des Studiums eingeübt werden. Wie transparent und bewusst die Vermittlung fachlicher Praktiken in Lehrveranstaltungen erfolgt, kann hier nicht untersucht werden. In Schreibberatungen zeigt sich jedoch, ob und zu welchem Grad Studierende sich fachspezifischer Einflüsse bewusst sind. Erschwerend kommt hinzu, dass bei interdisziplinären Studiengängen häufig keine fachlich einheitliche Praktik existiert, sondern eine Vielfältigkeit betont wird. Dennoch werden – teilweise implizit – Anforderungen an zu produzierende Texte gestellt, die sich an der fachlichen Sozialisation der Dozierenden orientieren. Schreibberatende sind gefordert, fachliche Anforderungen – seien sie explizit oder implizit vorhanden – zu erkennen, um deren Einflüsse für Ratsuchende sichtbar zu machen.

Deklaratives Wissen: Fachkulturen und -praktiken

Das Fach, in dem ein Schreibprojekt angesiedelt ist, beeinflusst die Wahl der Methode und die damit verbundenen gedanklichen Strategien der Problemlösung, die Ausgestaltung der textuellen Strukturen und die zu verwendende Fachsprache. Dementsprechend wird in der US-amerikanischen Schreibdidaktik zwischen Ansätzen des *Writing in the disciplines* und *Writing across the curriculum* unterschieden (vgl. Girgensohn 2017: 79–80). Schreibberatung, die in einem Fach angesiedelt ist, kann gezielt auf fachspezifische Prägungen und Anforderungen eingehen, wenn die Praktiken des Fachs entsprechend reflektiert und herausgearbeitet worden sind. Schreibberatung, die fachübergreifend arbeitet, hat diese Möglichkeit in der Regel nicht. Jedoch kann eine Bewusstheit dafür aufgebaut werden, dass Fachkulturen und -praktiken existieren, so dass mögliche Einflüsse erkannt und angesprochen werden können. Die fachliche Expertise bleibt in diesen Fällen auf Seiten der Ratsuchenden.

Schreibberatende, die in einem Fach mit explizit dargelegten Methoden und Denkweisen arbeiten können, können diese für sich herausarbeiten, um sie vermittelbar zu machen.

Prozedurales Wissen: Fachspezifische Anforderungen identifizieren

Eine Bewusstheit für Fachspezifik bei Ratsuchenden aufzubauen, erfordert sprachliche Handlungen in einem Metadiskurs. Als Metadiskurse werden Gesprächssequenzen in Schreibberatungen bezeichnet, die sich vom konkreten Schreibprojekt und Anliegen der Ratsuchenden lösen und allgemeinere Prinzipien oder Einflüsse thematisieren. Explizite sprachliche Rahmungen stellen eine Gelingensbedingung für den Wechsel der Gesprächsebenen dar. Es handelt sich hierbei um prozedurales Wissen, das im Bereich Gesprächsführung erworben wird.

Ist die Arbeit von Ratsuchenden in einem Fach angesiedelt, in dem die Schreibberatenden selbst über fachspezifisches und fachkulturelles Wissen verfügen, können sie auf dieses bei der Identifikation von fachspezifischen Anforderungen zurückgreifen. In solchen Fällen kann fachsensibel beraten werden.

Erfolgt Schreibberatung fachfremd, sind Schreibberatende gefordert, ihr Wissen um die Existenz fachkultureller Prägungen zu aktivieren, um eventuelle Einflüsse thematisieren zu können. Voraussetzung für diese Art des sprachlichen Handelns ist eine metakognitive Reflexion der eigenen fachlichen Prägung.

Metakognitives Wissen: Eigene fachkulturelle Prägung

Die Reflexion der vorhandenen fachkulturellen Kenntnisse geht Hand in Hand mit der Reflexion der eigenen fachlichen Prägung und Praktik. Eventuell ist die Reflexion der eigenen Prägung zunächst kontrastiv zu erarbeiten, da häufig erst

im Unterschied zu anderen Fächern deutlich wird, wo der eigene Standort ist. Die Reflexion ist Voraussetzung für fachsensibles Beratungshandeln.

Studentische Schreibberater*innen im Bachelor sind in der Regel noch nicht fachlich sozialisiert bzw. befinden sich im Prozess einer fachlichen Sozialisation. Für Studierende von interdisziplinären Studiengängen ist es zusätzlich schwierig, sich fachlich zu verorten, da sie während ihres Studiums mit verschiedenen Traditionen konfrontiert werden und es nicht selbstverständlich ist, dass fachkulturelle Prägungen und Praktiken in Lehrveranstaltungen explizit gemacht werden.

Hauptamtliche Schreibberatende, die in einem Fach angesiedelt sind und Beratungen innerhalb dieses Faches durchführen, sind gefordert, ihre eigene fachliche Praktik zu reflektieren.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Woran zeigen sich fachspezifische Prägungen und Praktiken? Wo werden diese in Texten sichtbar? Worin zeigt sich fachspezifisches Denken und fachspezifisches wissenschaftliches Arbeiten?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Welche Methoden benutze ich? Warum? Kenne ich überhaupt Methoden, die in meinem Fach verwendet werden? Was gibt es darüber hinaus? Worin wird die Methodik deutlich?

8.2.3 «Mediale Umgebung»

Die Gestaltung der Beratungssituation ist ein konstellativer Parameter, der nur teilweise durch die Beratenden selbst beeinflusst werden kann. So steht die Möblierung eines Raumes häufig fest und das technische Equipment ist ebenfalls nicht in allen Fällen und nach Belieben austauschbar. Zudem besteht bei Beratung im digitalen Raum eine Abhängigkeit von (externen) Netzbetreibern. Auch haben Beratende nicht immer die Wahl, ob die Beratung in Präsenz, online, telefonisch oder per E-Mail erfolgt, sondern müssen Gegebenheiten hinnehmen. Innerhalb dieser nicht beeinflussbaren Parameter kann eine konkrete Beratungssituation jedoch weiter ausgestaltet werden.

Deklaratives Wissen: Präsenz, online

Bei synchronen Beratungen in Präsenz ist eine Bewusstheit dafür zu schaffen, wie die Anwesenden im Raum platziert werden können: gegenüber, nebeneinander, über Eck etc. Zu berücksichtigen ist, welche Auswirkungen die Platzierung auf die Wahrnehmung nonverbaler Kommunikationssignale und die eventuelle gemeinsame Sicht auf einen Text hat.

Bei einer Verlagerung einer synchronen Beratung in den digitalen Raum wird Wissen über die Technik benötigt, die zum Einsatz kommt, und über die Optionen, die es bspw. für die gemeinsame Arbeit an Texten gibt. Dies betrifft bspw. das Recht, wer seinen Bildschirm teilt, oder die Frage, über welche Wege Texte den Schreibberatenden zur Verfügung gestellt werden (per E-Mail/Chat, über einen Cloud-Dienst etc.).

Sprachlich ergeben sich durch die Verlagerung in den digitalen Raum zusätzliche Anforderungen, da keine gemeinsame Raumdeixis mehr existiert. Sprachliche deiktische Ausdrücke wie „hier“, die in Präsenzberatungen bspw. beim Zeigen auf eine Textstelle verwendet werden können, weisen im digitalen Raum ins Leere und müssen anders versprachlicht werden. Der Umgang mit technischen Schwierigkeiten verlangt einerseits Problemlösewissen technischer Art, andererseits ergeben sich hieraus sprachliche Anforderungen, da ein direktes Eingreifen nicht möglich ist, sondern die Bearbeitung technischer Schwierigkeiten sprachlich dargelegt werden muss.

Handelt es sich um eine asynchrone Beratung, gilt die Bedingung der „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich 1983: 38). An die Stelle spontaner sprachlicher Aushandlungen tritt die Fähigkeit, Erwartungen und Bedürfnisse der anderen Person zu antizipieren. Dies gilt für Beratende ebenso wie für Ratsuchende. Eine Anfrage per E-Mail erfordert eine konkrete Formulierung eines Anliegens, damit Schreibberatende reagieren können. Werden Texte kommentiert und asynchron an Ratsuchende zurückgegeben, besteht die Notwendigkeit, die Kommentare so zu formulieren, dass keine Missverständnisse auftreten können und gleichzeitig die Verantwortung für den Text bei den Ratsuchenden verbleibt. Hierfür wird Textkommentierungskompetenz (Knorr 2012: 95) benötigt. Besonders bei asynchronen Beratungsformen zeigt sich die Verbindung zu den situativen Anforderungen, die bei der Identifikation der individuellen Herausforderungen entstehen.

Mediale Anforderungen zeigen sich aber nicht nur in der Gestaltung der Beratungsumgebung, sondern auch in der Bewältigung des Schreibprojekts. Dies betrifft insbesondere die Arbeit mit Textverarbeitungs- und Literaturverwaltungsprogrammen. Hierauf wird im Bereich der textuellen Anforderungen näher eingegangen.

Prozedurales Wissen: Beratungsumgebung gestalten

Um die Beratungsumgebung zu gestalten, müssen räumliche und mediale Anforderungen identifiziert werden. Hierfür ist es notwendig, diese als potentielle Herausforderungen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund der aktuellen Gegebenheiten zu reflektieren, um eine möglichst angenehme und störungsfreie Beratungsatmosphäre zu schaffen. Dazu gehört eine Sensibilität für ein individuelles Raumbedürfnis. Dieses Problembewusstsein lässt Fragen und Entscheidungen zu, wie viel Nähe bzw. Distanz angemessen ist.

Um mediale Anforderungen einer synchronen Beratung zu bewältigen, ist sprachliches und technisches Wissen notwendig. Denn die Sicherheit in der Bedienung der verwendeten Software, um Ratsuchende bei Bedienungsschwierigkeiten unterstützen zu können, gehört ebenso in diesen Anforderungsbereich wie die sprachlichen Fähigkeiten, mediale Hürden anzusprechen und Ratsuchende ggf. sprachlich anzuleiten, um ein Problem zu lösen.

Metakognitives Wissen: Beratungsumgebung

Die Reflexion, wie eine Beratungsumgebung gestaltet werden kann und welche räumlichen und medialen Anforderungen sich hieraus ergeben können, wirkt sich direkt auf die Schreibberatungspraxis aus. Die Reflexion der Beratungsumgebung steht in enger Verbindung mit dem Anforderungsbereich «Rolle», da die Beratungsumgebung den Rahmen für die konkrete Umsetzung bildet.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Woran zeigen sich mediale Einflüsse in der Beratung? Wie können mediale Umgebungen so gestaltet werden, dass sie die Beratung nicht stören, sondern angemessen unterstützen? Wie kann verbal und non-verbal eine medienadäquate Kommunikation gestaltet werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie sicher bin ich in der Gestaltung meiner Beratungsumgebung, um die Kommunikation zu sichern? Wie organisiere ich den gemeinsamen Sprachhandlungs- und Zeigeraum für die Beratung? Welche deiktischen Prozeduren verwende ich? Wie wohl fühle ich mich im Umgang mit den einzusetzenden Medien?

9 Anforderungsbereich «Person»

Schreibberatung verstehe ich als eine Form professionellen Handelns in einer institutionell geprägten Umgebung. Das Handeln von Schreibberatenden ist untrennbar mit ihnen als Person verbunden. Jede Person bringt als Schreibberatende individuelle Eigenschaften und Herangehensweisen mit in die Beratung. Die Auseinandersetzung mit sich selbst als handelnder Person ist somit die Voraussetzung, um professionell handeln zu können.

Im Kontext der Lehrpersonenausbildung werden solche „berufsbezogenen Rollenvorstellungen, die Kommunikations- und Handlungspraxis sowie die Haltungen einer Lehrperson im Berufsfeld“ als „professionelles Selbstkonzept“ bezeichnet (Freisler-Mühlemann/Paskoski 2016: 111). Auch für Schreibberatende ist es notwendig, ein solches professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

9.1 Facetten des Anforderungsbereichs «Person»

Persönlichkeitsbezogene Anforderungen werden über vier Facetten näher beschrieben: «Persönlichkeit», «Rolle», «Gesprächsführung» und «Sprache/Literalität».

9.1.1 «Persönlichkeit»

Der Anforderungsbereich «Persönlichkeit» ist ein Forschungsgegenstand der Psychologie und dort nicht unumstritten (vgl. Beck/Krapp 2006: 32). Für eine Theorie der Schreibberatung können Erkenntnisse aus diesem Bereich genutzt werden, um einerseits Aspekte herauszuarbeiten, die mit Schreibberatung in Beziehung stehen, und um andererseits auf der Basis des so erarbeiteten Wissens Reflexionsprozesse von Schreibberater*innen anzustoßen (vgl. Ianetta/Fitzgerald 2016). Dieses Wissen soll dann – im Idealfall – in die Art und Weise einfließen, wie Beratungsgespräche durchgeführt werden.

Ich gehe daher von folgender Annahme aus: Jede Person bringt in ein Gespräch ihre Erfahrungen, kulturellen und gesellschaftlichen Prägungen mit. Professionell agierenden Schreibberatenden gelingt es, diese Erfahrungen und Prägungen zu identifizieren und ihr Verhalten entsprechend anzupassen. Voraussetzung hierfür ist, dass sie sich der Einflüsse bewusst sind, denen sie selbst unterliegen. Die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Einstellungen bildet hierfür die Basis, um vom eigenen Handeln wiederum abstrahieren zu können. Dieses wiederum ist

notwendig, um zu erkennen, dass für die eigene Arbeit angewandte Schreib- oder Problemlösestrategien nicht notwendigerweise für Ratsuchende geeignet sind.

Der Einfluss von Persönlichkeit zeigt sich u. a. im Thema der Identität. „The Oxford Guide for Writing Tutors. Practice and Research“ widmet dem Thema Identität ein eigenes Kapitel und zeigt anhand von Beispielen, in welchen Verbindungen und in welcher Form in einer Schreibberatung „Identität“ auftritt. Aufgeführt werden die Verbindung von Identität und den Schreibenden, den Tutor*innen, dem Schreibprozess selbst, dem Verhalten allgemein und dem Verhalten in einer Beratungssituation (vgl. Ianetta/Fitzgerald 2016: 109–115). Für die verschiedenen Bereiche werden im Anschluss Trainings vorgestellt, die es studentischen Schreibberater*innen ermöglichen sollen, auf verschiedene Personen und Facetten konstruktiv eingehen zu können.

Um bspw. das Thema Geschlecht in Schreibberatungsausbildungen einzubinden, schlägt O’Leary (2016: 484) vor, zunächst zu identifizieren,

what gender norms are stereotypically associated with each gender, and how this creates gender-based roles for conversation participants.

Anschließend kann versucht werden, diese Muster zu nutzen, um bspw. Spuren von auf Geschlecht beruhenden Normen oder Stereotypen in Texten zu entdecken. Anhand von Fallbeispielen zeigt sie, wie das Konzept Geschlecht die Interaktion in Beratungsgesprächen beeinflusst, wer also wie an welcher Stelle unterbricht, d. h. wie Sprecherwechsel initiiert werden.

Schreibberatungen können teilweise von Seiten der Ratsuchenden sehr emotional verlaufen. Der Umgang mit Emotionen und die eigene Reaktion darauf sind daher ebenfalls zu reflektieren. Wissenschaftliches Schreiben ist mit einer Vielzahl von Emotionen verbunden. Besonders die negativen werden in der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben thematisiert, da diese das erfolgreiche Abschließen von Schreibprojekten verhindern können. Nicht umsonst ist die „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse 2007 [1993]) ein Klassiker in der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben. Im Rahmen kognitiv-orientierter Schreibforschung werden emotionale Einflüsse unter den Stichpunkten *motivation* und *affect* (so bei Hayes 1996) untersucht. Im Rahmen der Ontogenese von Schreibkompetenz konstatieren Feilke und Augst (1989: 310) eine zunehmende „Affektdistanz“, da beim Schreiben „kommunikative Spontanität und soziale Direktheit“ gehemmt wird.

Knaller (2020) untersucht das Verhältnis von Emotion und Textproduktion für das literarische Schreiben. Kennzeichen von Emotionen sind ihres Erachtens, dass sie „stets an Wissen, lebensweltliche wie lebenspraktische Handlungen und Bestimmungen gebunden [sind]: Sie haben ebenso eine konzeptuell-abstrakte Grundlage

wie praktische Wirksamkeit“ (Knaller 2020: 101). Diese „praktische Wirksamkeit“ findet sich in meinem Verständnis im Schreibhandeln wieder und ist daher als einflussnehmender Faktor zu berücksichtigen, wobei zwischen verschiedenen Ebenen unterschieden werden kann, die sich auf eine konkrete Schreibsituation oder auf einen längeren Zeitraum beziehen können. Der Umgang mit der eigenen emotionalen Haltung ist jedoch ein Aspekt, der in der Ontogenese der Schreibkompetenzentwicklung zu berücksichtigen ist. Ich gehe davon aus, dass Professionalisierung und Steuerung des eigenen Schreibhandelns mit einer emotionalen Distanzierung dem Schreibprozess gegenüber einhergeht.

Auch für diese Annahme fehlt eine empirische Bestätigung. Denn bislang gibt es nur vereinzelte Studien, die sich dieser Thematik annähern. Die Studien von Dreo und Huber (2017) und Massauer und Wührer (2021) nähern sich mit Hilfe von Fallstudien und Fragebogenerhebungen explorativ der Thematik und fordern weitergehende Untersuchungen.

In Schreibberatungen werden Beratende immer wieder mit Gefühlsausbrüchen von Ratsuchenden konfrontiert. Hierzu zählen Furcht, Enttäuschung, Stress, aber auch Freude und Zufriedenheit (vgl. Massauer/Wührer 2021: 29). Inwieweit die Ergebnisse der dort durchgeführten Fragebogenerhebung durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sind, kann hier nicht nachgeprüft werden. Denn ich habe in meiner Beratungspraxis auch Steigerungen von Furcht erlebt: Verzweiflung, Angst, aber auch Wut, seltener dagegen Glück. Diese wurden von Massauer und Wührer nicht erfragt. Auslöser für diese Emotionen liegen entweder in der Person selbst, bspw. bei Versagensängsten, oder sie sind durch andere Personen ausgelöst (vgl. Dirim 2013; Knorr et al. 2015). Vielfach sind es Feedback-Gespräche mit Betreuenden, die bei Schreibenden heftige Emotionen auslösen. Sie fühlen sich häufig nicht richtig verstanden, ungerecht behandelt oder einfach nur zutiefst verletzt. Sachliche Aspekte, die in solchen Feedbackgesprächen bestimmt auch thematisiert worden sind, können dann häufig von den Betroffenen nicht wahrgenommen werden. Hier fehlt auf Seiten der Schreibenden häufig die professionelle Distanz zum eigenen Text. Kritik am Schreibprojekt wird als Kritik an der eigenen Person verstanden. Verletzungen dieser Art können in Schreibberatungen an die Oberfläche kommen.

Schreibberatende sollten daher darauf vorbereitet werden, dass es zu emotionalen Ausbrüchen von Ratsuchenden kommen kann. In unseren Beratungsräumen stehen daher stets Taschentuchboxen bereit. Besonders für junge studentische Schreibberater*innen ist der Umgang mit emotionalen Ausbrüchen herausfordernd. Denn sie können nicht wie in einem privaten Handlungsraum agieren. In solchen Fällen kann mit Trösten auf Verzweiflung reagiert werden. Trösten ist jedoch nicht nur eine sprachliche Handlung, sondern eng mit körperlicher Nähe verbunden. Umarmen, Handauflegen, Streicheln etc. – dies alles sind Gesten des Tröstens. Doch der Aufbau körperlicher Nähe ist in professionellen Beratungssituationen in

der Regel nicht angezeigt. Hier sind andere Strategien erforderlich, um emotional ausgleichend zu wirken und die Beratung (wieder) auf sachliche Aspekte zu lenken.

Aber nicht nur der Umgang mit Ängsten kann für Schreibberatende herausfordernd sein, sondern auch zu viel Dankbarkeit. So wollte ein männlicher Ratsuchender aus fernöstlichem Kulturraum eine weibliche Schreibberaterin unbedingt zum Essen einladen, um seine Dankbarkeit auszudrücken. Die ersten freundlichen Ablehnungen und die Hinweise darauf, dass dies ihr Job sei, ließ er nicht gelten. Er verwies explizit auf seinen kulturellen Hintergrund, der es verlangte, sich erkenntlich zu zeigen, da es ihn ansonsten beschämen würde. Die studentische Schreibberaterin wollte ihn auch nicht verletzen. Diese Dilemma-Situation konnte dadurch entschärft werden, dass ich dem Ratsuchenden erlaubte, für die nächste Teamsitzung Kuchen zu spenden. Auf der Teamsitzung habe ich den Spender gewürdigt und gleichzeitig die Problematik um das Sich-Bedanken-Wollen thematisiert, um eine Bewusstheit für die Thematik Dankbarkeit und Geschenke bei den Tutor*innen zu erzeugen. Denn neben den emotionalen Aspekten müssen Angestellte im öffentlichen Dienst, zu denen auch studentische Schreibberatende an schreibdidaktischen Einrichtungen zählen, die strengen Regeln für die Annahme von Geschenken beachten.

Die Kombination aus weiblichen Beratenden und männlichen Ratsuchenden kann ebenfalls zu Konflikten führen, wenn die Freundlichkeit der Beratenden von Ratsuchenden als persönliches Interesse missverstanden wird. Dies führte in einem mir bekannten Schreibzentrum sogar einmal soweit, dass dort immer zwei Schreibberatende im Raum anwesend sein mussten, um sich gegenseitig zu schützen. Auch wenn dies eine Ausnahme darstellt, ist es doch für mich ein Anlass, die Problematik in der Schreibberatungsausbildung zu thematisieren. Angehende Schreibberater*innen sollten die Chance bekommen, über ihren Umgang mit solchen Situationen zu reflektieren und entsprechendes prozedurales Wissen aufzubauen.

Im Bereich des sprachlichen Lernens spielen Emotionen bzw. affektive Faktoren eine bedeutende Rolle (vgl. für einen Überblick Rost-Roth 2010). So zeigt Nardi (2006) in ihrer empirischen Studie für den Fremdsprachenunterricht, wie gezieltes emotionales Handeln Lernende dabei unterstützt, ihre eigenen emotionalen Einstellungen zu reflektieren. Werden diese affektiven Faktoren berücksichtigt, wirkt sich dies positiv auf die Lernleistung aus. Lernleistungen sind dabei in der Fremdsprache formulierte Texte. Positive Emotionen fördern das Lernen, negative Emotionen können sich hemmend auswirken. Dies gilt für alle wissenschaftlich Schreibenden, wobei diejenigen, die nicht in ihrer Wohlfühlsprache schreiben können bzw. dürfen, zusätzlich belastet sind. Denn häufig gelten Einschränkungen in der Sprachverwendung: Entweder schreiben Prüfungsordnungen vor, in welcher Sprache eine schriftliche Prüfungsleistung zu erbringen ist, oder das kommunikative Repertoire der Prüfenden ist ausschlaggebend.

Die Reflexion der eigenen Einstellungen und des eigenen Denkstils erfordern ein hohes Maß an Offenheit sich selbst und anderen gegenüber. Inwieweit eine solche Reflexion gelehrt und erlernt werden kann, soll hier nicht diskutiert werden. Sie soll jedoch als Facette von Schreibberatung genannt sein. Denn hier eröffnet sich eine weitere mögliche Forschungsperspektive, die die Persönlichkeit von Schreibberatenden und ihren Einfluss auf den Beratungsprozess intensiver in den Blick nehmen könnte.

9.1.2 «Rolle»

Welche Aufgaben hat eine Schreibberatung? Was kann und sollte sie leisten – und was nicht? Diese beiden Fragen zielen auf die Rolle, die Beratende in einem Beratungsgespräch einnehmen. In diesem Anforderungsbereich geht es nicht um die institutionellen Zuschreibungen an Schreibberatende, sondern um die individuellen Einstellungen gegenüber der eigenen Rolle. Besonders für Novizen, also für Personen, die am Beginn einer schreibberaterischen Tätigkeit stehen, sind diese Fragen alles andere als trivial. Denn das Ziel, Studierende in der Entwicklung ihrer wissenschaftlichen Schreib- und Textkompetenz zu unterstützen, kann auf vielfältigen Wegen erreicht werden.

Grieshammer et al. (2012: 100) stellen den Punkt „im eigenen Kompetenzbereich bleiben“ als einen „Eckpfeiler“ der Schreibberatung heraus. Sie stellen zu Beginn des Abschnittes zwei Fragen, die viele Novizen beschäftigen:

Bei welchen Anliegen kann ich eigentlich beraten, welche Fragen muss ich beantworten können? Darf ich über die Schreibberatung hinaus Ratschläge geben?

Die Autorinnen weisen darauf hin, dass Ratsuchende sehr unterschiedliche Erwartungen an Schreibberatungen habe. Einige können erfüllt werden, andere müssen abgelehnt werden. Als Beispiele nennen sie den Wunsch, inhaltlich in den Text einzugreifen oder psychologischen Rat zu erteilen (Grieshammer et al. 2012: 100). Um Missverständnissen keinen Raum zu bieten, raten sie:

Kommunizieren Sie klar Ihren Kompetenzbereich und machen Sie die Grenzen Ihrer Beratung transparent. So wissen die Ratsuchenden, was sie von Ihnen erwarten und bei welchen Anliegen oder Fragen Sie sie begleiten können. Es gibt sowohl Ihnen als auch den Schreibenden Sicherheit, wenn beide Parteien wissen, was sie von der Gesprächssituation erwarten können. So erfahren die Ratsuchenden, dass Sie professionell beraten und dass Sie ihnen nichts vorspielen. (Grieshammer et al. 2012: 100)

Diese sehr globale Aussage wird im Anschluss durch Beispiele konkretisiert, die verschiedene Aspekte abdecken, mit denen sich Schreibberatende erfahrungsgemäß konfrontiert sehen.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle wird hier verstanden als ein Baustein der Selbstkompetenz. Das Konzept der Selbstkompetenz wird in erziehungswissenschaftlichen Diskursen neben der Sozialkompetenz als eine Schlüsselkompetenz betrachtet, die von Bildungsinstitutionen gefördert werden soll (Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education 2010: 4). Allerdings zeigt die Arbeit mit studentischen Schreibberater*innen, dass der Hinweis allein, im eigenen Kompetenzbereich zu bleiben, nicht ausreichend ist, um sich mit dem Verständnis der eigenen Rolle auseinanderzusetzen. Es bedarf vielmehr einer Anleitung und eines Trainings, wie der eigene Kompetenzbereich erarbeitet werden kann und wie Sicherheit im Umgang mit der eigenen Rolle erreicht werden kann.

Für hauptamtlich angestellte Schreibberater*innen an Hochschulen ist die Frage nach dem eigenen Kompetenzbereich häufig geknüpft an Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten: Schreibberatende, die für die gesamte Hochschule zuständig sind, benötigen andere Kompetenzen als solche, die fachintern arbeiten. Und Dozierende, die als Betreuende in die Rolle von Schreibberater*innen schlüpfen, sind gefordert, ihre Rollen zu reflektieren, um Schreibberatungstätigkeit von Begutachtungstätigkeit abzugrenzen.

In allen Fällen ist also die Frage zu stellen, was Schreibberatung (vor dem Hintergrund der jeweiligen Einbettung) leisten kann und soll, was sie nicht leisten kann oder soll, und wo sich Übergänge zu anderen Beratungsformen finden. Hierzu gehört auch die Einbeziehung der Sprachen- und Fachsensibilität. Denn einerseits können die individuellen Kompetenzbereiche reflektiert werden, andererseits steht aber auch die Leitung der Einrichtung in der Pflicht, hier Grenzen sichtbar zu machen.

Schreibberatung ist kein geschützter Begriff mit einem eindeutig definierten Berufsfeld. Was Akteur*innen unter Schreibberatung verstehen, ist daher bislang nicht eindeutig zu fassen. Kreitz et al. (2019) stellen „Professionalisierungstendenzen“ in diesem Bereich fest, in deren Zusammenhang auch der Begriff Schreibberatung thematisiert wird. Unterpertinger et al. (2024: 11) schließen ihre Umfrage an die von Kreitz et al. (2019) und fragen explizit nach Bezeichnungen für das „was sie tun“. Den Begriff „Schreibberater*in“ verwenden in der Umfrage von (Kreitz et al. 2019: 38) über 50% und in der von (Unterpertinger et al. 2024: 12) 42,8% der Befragten. Auffällig ist für Unterpertinger et al. (2024: 12) die Kombination der „Begriffe ‚Schreibberater*in‘, ‚Schreibdidaktiker*in‘, ‚Schreibtrainer*in‘ und ‚Schreibcoach‘“ in den Antworten.

Den Unterschied zwischen Schreibberatung und Schreibcoaching sieht Kunt-schner (2021: 139) in der jeweiligen Fokussierung: Schreibberatung weist einen

„Aufgaben- und Sachfokus“ auf, während Schreibcoaching „hauptsächlich einen Rollen- und Personenfokus“ hat.

In einer Schreibberatung steht ein „Schreibproblem“ im Zentrum, das gelöst werden soll, und beim Schreibcoaching die Reflexion, wie „eine Person in ihrer Rolle als Schreibende*r ihre Aufgabe bestmöglich erfüllen und damit ihrer Rolle gerecht werden kann“ (Kuntschner 2021: 137).

Dass Kuntschner den Begriff der Schreibberatung mit einer „Schreib-Fachberatung“ gleichsetzt, wird in folgendem Zitat deutlich:

Die Aufgabe der Schreibcoach besteht demnach in all diesen Fällen darin, „ausgleichend und ausbalancierend – mal parteiergreifend und stützend, ein anderes Mal in kritische Distanz gehend“ (Busse und Tietel 2018, 45) zu handeln. Dies geht über die reine Vermittlung von Fachinhalten hinaus, wodurch sich dieser Aspekt von Schreibcoaching meiner Meinung nach klar von Schreib-Fachberatung abgrenzen lässt. (Kuntschner 2021: 140).

Meinem Verständnis von Schreibberatung nach kann und sollte Schreibberatung nicht auf die Vermittlung von Fachinhalten und die Lösung eines konkreten Schreibproblems reduziert werden. Um Ratsuchenden eine Weiterentwicklung ihrer Schreib- und Textproduktionskompetenz zu ermöglichen, ist es notwendig, dass sie lernen, sich als schreibende Person wahrzunehmen (vgl. hierzu auch Karsten 2024).

Der Versuch von Kuntschner (2021), Schreibberatung und Schreibcoaching voneinander abzugrenzen, bietet somit einen Ansatz zur Diskussion, wie auch der Beitrag von Unterpertinger et al. (2024) zeigt. Sie kommen zu dem Schluss:

Die hier präsentierte Erhebung zeigt, dass die deutschsprachige Community konzeptuelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Begriffen, die für die Selbstbezeichnung verwendet werden, macht. Diese Unterschiede bilden sich, wie unsere Diskussion der verschiedenen Begriffe zeigt, langsam heraus, werden jedoch weder umfassend noch einheitlich verwendet. (Unterpertinger et al. 2024: 16)

Es ist daher erforderlich, die begriffliche Diskussion weiterzuführen, um das Berufsfeld der Schreibberatung weiter inhaltlich zu schärfen und theoretisch zu unterfüttern.

Neben Schreibberatung und Schreibcoaching soll hier noch ein weiterer Begriff eingeführt werden: die Schreibbegleitung. Unterpertinger et al. (2024: 13) zitieren eine*n Teilnehmer*in in der Umfrage, die darauf verweist, dass „die Verben ‚begleiten‘ oder ‚unterstützen‘“ die Tätigkeit besser beschreiben als die der Schreibberatung. In der Befragung von Kreitz et al. (2019: 39) steht das Verb „begleiten“ an vierter Stelle der Beschreibungen.

Eine Schreibbegleitung kann sich aus einer Schreibberatung heraus ergeben, wenn nämlich ein Gespräch bzw. eine beschränkte Anzahl von Gesprächen von den Ratsuchenden als nicht ausreichend erachtet wird. Einige Ratsuchende benötigen eine Person, mit der sie sich regelmäßig über den Fortgang ihres Schreibprojekts austauschen können. Die Gründe, weshalb dies notwendig ist, sind vielfältig. Allerdings gibt es in der Regel eine Gemeinsamkeit: die Unsicherheit der Ratsuchenden, den Prozess der längeren Beschäftigung mit einem Thema durchzuhalten und insgesamt bewältigen zu können. Eine Schreibbegleitung wirkt in diesen Fällen als Konstante und gibt den Ratsuchenden im Prozess einen Rahmen. Auf diese Weise können Ratsuchende mit der Zeit Sicherheit in der eigenen Prozesssteuerung erwerben.

Im Hinblick auf die Übergänge zu anderen Beratungsformen sind folgende Fragen zu reflektieren: Wo endet Schreibberatung und beginnen andere Beratungsformen wie Schreibcoaching oder Sprachlernberatung? Wann beginnt die fachliche Verantwortung derjenigen, die das Schreibprojekt prüfungsrechtlich betreuen?

Die Ausbildung von Studierenden zu Schreibberater*innen erfordert eine Differenzierung und Klassifizierung dessen, was Schreibberatende tun sollen bzw. tun dürfen, wobei die jeweilige institutionelle Ein- und Anbindung mitzudenken ist. An dieser Stelle sind also diejenigen gefordert, die für die Ausrichtung der schreibdidaktischen Einrichtung verantwortlich sind (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2021: 5).

9.1.3 «Gesprächsführung»

Ein Schreibberatungsgespräch gehört in die Klasse der Beratungsgespräche (vgl. Pick 2017a). Pick (2017b: 29) bezeichnet es als „Handlungstyp Beraten“, dessen Kennzeichen es ist, ein „kommunikativ-interaktionaler Handlungskomplex“ zu sein, der nicht notwendigerweise in sich abgeschlossen ist. Damit deckt Pick den Umstand ab, dass häufig nicht nur ein einzelnes Beratungsgespräch erfolgt, sondern mehrere. Auch in der Schreibberatung ist ein erstes Beratungsgespräch von Folgegesprächen zu unterscheiden, da Schreibberatende und Ratsuchende über die Zeit und mehrfache Kontakte ein spezifisches Verhältnis zueinander entwickeln. Auch kann in einer Folgeberatung an vorherige Gespräche angeknüpft werden und so eine gemeinsame Wissensgrundlage aufgebaut werden.

Ein wesentliches Merkmal des Handlungstyps Beraten ist eine „Asymmetrie“ zwischen Beratenden und Ratsuchenden. Diese Asymmetrie ist konstitutiv und kann gleichzeitig Quelle potenzieller Missverständnisse sein (Pick 2017c: 435). Asymmetrie führt zu verschiedenen Divergenzen, die durch verschiedene Perspektiven, unterschiedliches Wissen im Fach bzw. Sichtweisen auf den Prozess oder auch durch unterschiedliche Machtverteilungen verursacht sein können (Pick 2017c: 435). Konstitutiv sind Divergenzen für Beratungsgespräche, da sie den Auslö-

ser für Ratsuchende darstellen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Ratsuchende erwarten Fachexpertise, die sie bei einer Problemlösung unterstützt. Manchmal – und dies ist in Schreibberatungen immer wieder der Fall – erwarten Ratsuchende aber nicht nur Unterstützung, sondern die Präsentation von Lösungen. In welchen Fällen es tatsächlich angemessen ist, als Schreibberater*in Lösungen zu präsentieren und damit die sprachliche Handlung des RATGEBENS auszuführen, ist in der Schreibdidaktik umstritten (vgl. Kapitel 6.1).

Wenn es ein Kriterium für Schreibberatung ist, dass sie eher beratend und nicht vorschreibend sein soll, dann sollte sich dies in der schreibberaterischen Praxis und damit im sprachlichen Handeln der Beratenden widerspiegeln. Eine solche Form der Schreibberatung zielt darauf, die Selbstreflexion der Ratsuchenden anzustoßen und somit einen Beitrag zum Aufbau eines metakognitiven Verständnisses über die Anforderungen wissenschaftlicher Textproduktion und das eigene Schreibhandeln zu erzeugen. Die Wege, wie Selbstreflexion angeregt werden kann, sind dabei vielfältig.

Ausgangspunkt ist dabei in der Regel die Asymmetrie bzw. die Abweichung zwischen dem eigenen Tun und einer mentalen Repräsentation dessen, was eigentlich erforderlich wäre, bzw. dem Ziel-Zustand, den Schreibende erreichen möchten. Ein Verfahren zur Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen dem eigenen Handeln und den vorhandenen Idealvorstellungen ist die Introvision. Handlungs- und entscheidungsleitend wirken sogenannte „subjektive Imperative“. Diese gehen mit „dringlich zu befolgenden persönlichen Sollvorstellungen bzw. Paradigmen“ einher (Iwers-Stelljes 2014: 2). Dies führt dann zu inneren Konflikten, wenn die subjektiven Imperative „nicht befolgt werden können und ihre Verletzung dem entsprechend nicht auszuschließen ist“ (Iwers-Stelljes 2014: 2).

Schreibberatung kann in solchen Fällen einen Beitrag leisten, um die Konflikte sichtbar zu machen. Hier kann das Verfahren der Introvision als eine Möglichkeit der Selbstreflexion eingesetzt werden (vgl. Möller 2008). Das Verfahren der Introvision sieht als ersten Schritt das neutrale, nicht-wertende Wahrnehmen des eigenen Tuns vor (vgl. Wagner et al. 2016). Dieser Schritt ist in der Selbstreflexion der Schlüssel für das gesamte weitere Vorgehen.

In dem Projekt „Mehrsprachigkeit und Akademische Textproduktion“ wurde ein Verfahren entwickelt und untersucht, wie Beratende sprachlich handeln, um die Selbstreflexion bei Schreibenden anzuregen (Heine et al. 2014; Heine/Knorr 2017). Hierfür wurde der Ansatz der Struktur-Lege-Technik mit einem Dialog-Konsens-Gespräch verbunden. Scheele und Groeben (1988) stellen – ähnlich wie die Introvision – den Umgang mit subjektiven Theorien in den Mittelpunkt ihres hermeneutischen Analyseverfahrens. Diese subjektiven Theorien können betrachtet werden als „relativ zeitstabile mentale Strukturen, die sich aus Einzelkognitionen zusammensetzen und – zumindest implizit – argumentativ vernetzt sind“ (Heine/Knorr 2017: 117):

Im Dialog-Konsens-Gespräch erarbeiten Interviewer und Interviewter eine Struktur über das deklarative Wissen des Schreibenden zu einem bestimmten Thema oder Konzept mit Hilfe von Begriffskarten und Relationskarten, die auf dem Tisch ausgelegt eine Struktur ergeben. Das Legen der Karten gleicht einem Puzzlespiel. Dabei akzeptieren beide Akteure die inhärente Instabilität von Wissensstrukturen und nehmen (auch unvorhergesehene) dialogische Entwicklungen in Kauf. Vollständige Neutralität ist in einem solchen Setup nicht zu erreichen und es ist unvermeidbar, dass der Wissenstransfer Einfluss auf das Wissen und die Haltung aller Beteiligten hat. (Heine/Knorr 2017: 117)

So beschreibt etwa Amburga (die „Interviewte“) ihrem Berater (dem „Interviewer“) zunächst den Aufbau der von ihr gelegten Struktur. Deskriptive Formulierungshandlungen werden mit explizierenden verbunden. Dann kommt Amburga an einen Punkt, an dem sie beginnt, zu zweifeln und ihre gelegte Struktur in Frage zu stellen. Solche Momente finden sich in ebenfalls in allen anderen Gesprächstranskripten.

Es beginnt eine Handlungssequenz des Umbewertens. Der Interviewer unterstützt die Interviewte im Prozess der Reflexion, indem er verschiedene Wissensseinheiten zur Verfügung stellt. So erklärt er ihr zwischendurch mehrfach, welche Bedeutung die verschiedenen Relationen haben, mit denen Amburga ihre Begriffskarten verbinden kann. Amburga kann dann auswählen, was für sie am sinnvollsten und zutreffendsten erscheint. Dieses Prinzip zieht sich durch das gesamte Reflexionsgespräch: Unsicherheiten werden aufgefangen, indem Wissen zur Verfügung gestellt wird. Die Interviewte muss jedoch selbst entscheiden, welche der Wissensbestandteile sie nutzen will. Damit bleibt sie in der aktiven Position und kann die Verantwortung für ihr Handeln nicht auf den Interviewer abgeben.

Der Interviewer greift in dem Gespräch immer dann aktiv ein, wenn eine Reflexionsphase scheinbar abgeschlossen ist und Amburga zu einem Entschluss kommt. An diesen Punkten leitet er einen Rekapitulationsprozess ein, indem er Amburga auffordert, das bis zu diesem Zeitpunkt erzielte Ergebnis noch einmal sprachlich darzulegen. In der Fallstudie kommt es dann mehrfach zu Punkten, an denen erneut ein Widerspruch bzw. eine Inkonsistenz sichtbar wird, was wiederum zu einer Sequenz des Umbewertens führt. Hier zeigt sich das rekursive Muster dieser Gesprächstechnik, deren Ziel es am Ende ist, eine für die interviewte Person konsistente physische und mentale Repräsentation des Gesprächsgegenstands zu erzeugen.“ Heine und Knorr (2017: 126) bezeichnen die Rolle des Betreuers in dem Gespräch als überwiegend „nicht-direktiv“.

Es gibt aber auch eine Stelle in dem Gespräch, in dem der Interviewer von dieser Praxis abweicht: Amburga versucht nämlich, die Handlung des Exzerprierens zu beschreiben, und verwendet hierfür eine wortreiche Beschreibung. Da die Handlung in einem Begriff gefasst werden kann, stellt ihn der Interviewer zur

Verfügung. Er möchte ihr den Begriff jedoch nicht aufdrängen und verbalisiert dies explizit und vergewissert sich, ob dieser Begriff tatsächlich derjenige ist, den Amburga gesucht hat.

Der Interviewer agiert in einer Art und Weise, die Amburga in eine Lage versetzt, „weiterdenken zu können“ (Heine/Knorr 2017: 123). Ziel dieser Beratungspraxis ist es, „den Betreuten die Möglichkeit zur Wahrnehmung des eigenen Schreibhandelns zu geben“ (Heine/Knorr 2017: 128). Damit einher geht der Schritt, innere Konflikte wahrzunehmen, sie als Konflikt zu erkennen und – wenn immer möglich – Ratsuchenden Strategien an die Hand zu geben, sie zu lösen bzw. mit ihnen umgehen zu lernen.

Die Gesprächsanalysen zeigen, dass überwiegend offene Fragen gestellt werden, um die Interviewte zum Erzählen anzuregen. Diese Gesprächstechnik ist ein Beispiel dafür, wie in Schreibberatungen sprachlich gehandelt werden kann.

Die Analyse kann auf die Phasen von Schreibberatungen übertragen werden, in denen es um die konkrete Bearbeitung eines Anliegens geht. Jedoch ist dies nur eine Phase von mehreren, die im Folgenden betrachtet werden.

9.1.3.1 Phasen eines Schreibberatungsgesprächs

Schreibberatungsgespräche können in verschiedene Phasen eingeteilt werden. Rotz-al (2012: 451) unterscheidet zwischen „Orientierungsphase“, „Anliegensklärung“, „Erarbeitungs-/Lösungsphase“ und „Abschluss/Zielformulierung“. Grieshammer et al. (2012: 139–146) wählen inhaltliche Beschreibungen der Phasen und differenzieren noch etwas weiter:

- ‚Aufwärmen‘ und den Ratsuchenden kennenlernen
- Die Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen
- Den Beratungsschwerpunkt festlegen
- Ursachen für Schreibschwierigkeiten herausarbeiten
- Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren
- Zum Ende kommen: Ergebnisse festhalten, Arbeitsvereinbarungen treffen

Jede Phase hat einen spezifischen Zweck innerhalb eines Beratungsgesprächs. So dient das „Aufwärmen“ dazu, eine „angenehme Atmosphäre“ herzustellen. Gleichzeitig ermöglicht sie den Beratenden, ihre Ratsuchenden einzuschätzen und sich auf sie einzustellen (Grieshammer et al. 2012: 139). In dieser Phase können zudem Rahmenbedingungen erfragt werden, unter denen die Ratsuchenden arbeiten. Grieshammer et al. weisen in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeiten hin, Statistiken erstellen und Protokolle anfertigen zu können. Über diesen Zweck hinaus hat aber das Erfragen der Rahmenbedingungen direkte Auswirkungen auf das

Beratungsverhalten. So hat der Faktor Zeit eine bestimmende Funktion, die von Grieshammer et al. jedoch nicht thematisiert wird. Denn wenn eine Person kurz vor einem – durch das Prüfungsamt gesetzten – Abgabetermin steht, ist ein Beratungsgespräch anders zu führen, als wenn jemand noch in der Themenfindungsphase ist.

Das sprachliche Handlungsmuster Frage–Antwort wird hier zu dem Zweck eingesetzt, gezielt Informationen zu einer Person und dem zugehörigen Schreibprojekt zu erfragen. Um Schreibberatende in dieser Phase zu unterstützen, kann eine Liste mit entsprechenden Fragen bereitgestellt werden, die für die jeweilige schreibdidaktische Einrichtung von Interesse und für die Beratung sinnvoll sind.

Der Gesprächsabschnitt „Die Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen“ dient dazu, das Konzept von Schreibberatung, das in der Einrichtung verfolgt wird, darzulegen und mit den Erwartungen der Ratsuchenden abzugleichen. Dies ist besonders für Erstgespräche relevant. In Folgegesprächen kann dieser Abschnitt übersprungen werden.

Um das Konzept Schreibberatung vorzustellen, können Beratende in dem sprachlichen Handlungsschema Frage–Antwort bleiben. Denn Beratende können erfragen, was die Ratsuchenden über Schreibberatung wissen, ob sie das erste Mal eine solche Beratung aufsuchen etc. Sie können – je nachdem, wie die Antworten ausfallen – Erläuterungen anschließen. Auf diese Weise werden die Ratsuchenden gleich mit der Technik des Erfragens von Informationen vertraut gemacht.

Die Gesprächsabschnitte „den Beratungsschwerpunkt festlegen“ und „Ursachen für Schreibschwierigkeiten herausarbeiten“ bilden zusammen den diagnostischen Teil eines Beratungsgesprächs, während der Abschnitt „Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren“ dem Teil „Beraten“ zuzurechnen ist.

Die Diagnostik verlangt teilweise andere Gesprächsstrategien als der beratende Teil. Denn im Prozess der Diagnostik bzw. der Analyse der Situation ist es die Aufgabe der Beratenden, sich ein Bild über die zu bewältigenden Anforderungen im Verhältnis zu den individuellen Herausforderungen zu verschaffen. Es ist also eher eine Art Bestandsaufnahme, zu der Beratende gelangen wollen. Hierfür ist es erforderlich, Impulse zu setzen, um Ratsuchende zum Erzählen zu bringen. Dies können offene Fragen sein, aber auch direkte Aufforderungen, über das zu berichten, woran sie gerade arbeiten, wo sie gerade im Prozess der Textproduktion stehen o. ä. Ist die Diagnostik abgeschlossen, müssen die Ergebnisse in sprachlich angemessener Form an die Ratsuchenden kommuniziert werden.

Grieshammer et al. (2012: 153–160) führen verschiedene Gesprächstechniken ein, die sie als Anregung verstanden wissen wollen, ein Beratungsgespräch „professionell und persönlich“ zu führen: explorieren durch Fragen, präsent sein/aktiv zuhören, paraphrasieren, zusammenfassen, beobachten und spiegeln, akzentuieren, von eigenen Erfahrungen berichten, herausfordern und konfrontieren. Die Auseinandersetzung mit solchen Gesprächstechniken dient dazu, eine Bewusstheit für das eigene kommunikative Handeln zu schaffen. Zusätzliche Trainings und

deren Reflexion sind erforderlich, damit das Wissen um eine Technik spontan als Strategie verwendet werden kann.

Die Analyse von Beratungsgesprächen ermöglicht eine Charakterisierung sprachlicher Handlungen, die während eines Beratungsgesprächs verwendet werden. Transkripte von Beratungsgesprächen können zudem als Übungsmaterial in der Ausbildung von Schreibberatern eingesetzt werden, um sie für verschiedene Formen des sprachlichen Handelns zu sensibilisieren. Exemplarisch wird dies anhand eines Beratungsgesprächs durchgeführt, das zudem die Besonderheit aufweist, dass hier mehrsprachig agiert wird.

9.1.3.2 Gesprächsführung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit

Findet eine Schreibberatung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit statt, ist für Schreibberatende zunächst zu klären, wie wohl sich die Ratsuchenden in der Zielsprache des Textes fühlen. Hierbei können sie auf die Unterscheidung zwischen Wohlfühl- und Arbeitssprache zurückgreifen, wie sie oben eingeführt worden ist. In einer Wohlfühlsprache fällt das Denken leicht und die Sprache ist mit positiven Emotionen verbunden. Bei einer Arbeitssprache ist das nicht notwendigerweise so. Mit den Begriffen Wohlfühl- und Arbeitssprache erfolgt eine bewusste Abgrenzung zu den in der Linguistik gebräuchlichen Bezeichnungen wie Fremd- oder Zweitsprache. Denn in einer Schreibberatung kann nur auf das aktuell vorhandene kommunikative Repertoire Bezug genommen werden. Erwerbsprozesse sind für Schreibberatungen nur insofern von Bedeutung, als dass diese häufig die emotionale Einstellung gegenüber der zu nutzenden Sprache beeinflusst haben bzw. nach wie vor beeinflussen, wie im Folgenden gezeigt wird. Schreibberatende führen auch keine Tests durch, um den Kenntnisstand ihrer Ratsuchenden zu ermitteln, auch sind sie keine Sprachlehrenden, die grundlegende sprachliche Kompetenzen vermitteln können. Dennoch haben Ratsuchende, die in einer Arbeitssprache schreiben, häufig das Bedürfnis, sich zu Beginn einer Beratung vorab für mögliche Defizite zu entschuldigen.

Findet also eine Schreibberatung unter einer Bedingung statt, in der Ratsuchende eine Kompetenzdifferenz zwischen ihrer Wohlfühl- und ihrer Arbeitssprache fühlen, sind Schreibberatende gefordert, diese aufzufangen und – wenn möglich – zu prüfen, inwieweit sie ihr vorhandenes kommunikatives Repertoire nutzen können, um diese Differenz abzumildern.

Dass Emotionen ein wesentlicher Einflussfaktor im Schreiben in einer Arbeitssprache sind, zeigt die folgende Analyse eines Beratungsgesprächs, das jedoch nicht typisch für Beratungskonstellationen ist. Denn Schreibberaterin und Ratsuchende verfügen über eine gemeinsame Wohlfühlsprache: Russisch. Die Zielsprache des Textes ist Deutsch. Für die Schreibberaterin ist das Deutsche ebenfalls eine Wohlfühlsprache, während die Ratsuchende zwar über sehr gute Sprachkenntnisse im

Deutschen verfügt, jedoch eine emotionale Verunsicherung im Gebrauch fühlt. Die Verunsicherung beruht zum einen auf dem Umstand, dass sie Deutsch nicht über eine Institution gelernt, sondern sich selbst beigebracht hat. Zum anderen hat sie während ihres Studiums Diskriminierungserfahrungen machen müssen. So hat sie bei einer der ersten Schreibberatungen folgendes berichtet, das als Gedächtnisprotokoll mit aufgenommen worden ist:

(4) – Ein Germanistik-Professor hat zur mir gesagt, als Reaktion auf eine Hausarbeit: „Lernen Sie erst mal richtig Deutsch, bevor Sie Germanistik studieren!“ Ich habe dann einen Monat nicht mehr richtig geschlafen. Erst später habe ich mitbekommen, dass er so etwas nicht nur zu mir, sondern auch zu anderen russischen Studenten gesagt hat. Aber erst habe ich gedacht, ich sei die einzige. Ich frage mich dann immer: Was kann ich als Ausländer in Deutschland leisten? Und: Als Ausländer schaffe ich das Studium nicht.

Der Umgang mit solchen Verletzungen ist auch für Schreibberatende herausfordernd. Denn nur wenn sich Ratsuchende trauen, ihre Erfahrungen zu teilen, können Schreibberatende diese in das Gespräch einbeziehen. Im vorliegenden Fall war es äußerst vorteilhaft, dass Schreibberatende und Ratsuchende auf die Erfahrung zurückgreifen konnten, in verschiedenen Sprachen zu schreiben und über eine gemeinsame Wohlfühlsprache zu verfügen.

In dem Beratungsgespräch wechseln beide daher zwischen Deutsch und Russisch hin und her. Gegenstand des Beratungsgesprächs ist die Einleitung, die wie folgt beginnt:

(5) – In der vorliegenden Arbeit soll eine kontrastive Analyse deutscher und russischer Modalverben stattfinden. (?). In dem ersten Teil meiner Arbeit meiner wird der Begriff Modalität erklärt. Im Folgenden wird der Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Modalität gezeigt.. Dann wird an deutschen Modalverben näher angegangen und den Gebrauch mit Beispielen von denen beschrieben. Im Weiteren werden Modalverben in der russischen Sprache geschildert und mit deutschen Modalverben verglichen. Es **wird auch herausgefunden**, wie die Modalität mit Hilfe von Modalverben sich in beiden Sprachen realisiert und **ob es überhaupt sinnvoll** (?) ist, die Übereinstimmungen und Unterschiede in beiden Sprachen zu suchen, um eine kontrastive Analyse durchzuführen. (KoLaS, 13-08-02_HA-Modalitaet_13-03-03; Hervorhebung D.K.)

Der in Abbildung 20 dargelegte Transkriptionsausschnitt bezieht sich auf die im Beispiel hervorgehobene Textstelle. Die Schreibberaterin (SB) hat den Text zur Vorbereitung des Gesprächs für sich kommentiert und geht nun ihre Anmerkungen mit der Ratsuchenden (RS) durch. Ausgangspunkt ist die Unzufriedenheit der Ratsuchenden mit dem formulierten Satz [37]. SB schlägt vor, den Nebensatz „ob es

überhaupt sinnvoll ist“ zu streichen [38]. Allerdings formuliert sie dies nicht direktiv, sondern als Ich-Botschaft („ich würde...“). Doch die Ich-Botschaft wird von der RS als Handlungsanweisung verstanden und entsprechend mit „OK“ quittiert. Dies stellt eine „Gefahr“ dar, auf die Grieshammer et al. (2012: 159) beim Einsatz von eigenen Erfahrungen hinweisen, dass nämlich Ratsuchende in Schreibberatenden „ein Vorbild sehen und meinen, sie müssten es genauso machen“. Im vorliegenden Fall kommt SB gar nicht mehr in die Lage, ihre Einschätzung zu erklären oder zu begründen. Sie geht zum nächsten Punkt über und wendet sich dem Funktionsverb „wird ... herausgefunden“ zu [39–40].

Auch hier reagiert die RS prompt mit einer Zustimmung. SB lässt jedoch nicht locker und hakt nach, weshalb RS die Formulierung nicht gefällt und welche Bedeutung RS mit dem Verb verbindet [40–42]. Doch anstatt dass RS inhaltlich weiterarbeitet, wechselt sie ins Russische, wofür sie sich jedoch zunächst entschuldigt. SB macht diesen Sprachwechsel ohne Weiteres mit, beschwichtigt und bleibt zunächst auf einer Inhaltsebene [42–43]. Doch RS ist an einem Punkt, an dem sie nicht mehr über den Inhalt sprechen kann oder möchte. Stattdessen beginnt sie einen Metadiskurs über ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Vorgehen im Schreibprozess. Die Rolle von SB besteht darin, RS immer wieder zu signalisieren, dass ihr Verhalten völlig in Ordnung ist und sie keinerlei Probleme mit dem Wechsel hat. In dieser Situation agiert SB souverän und dadurch, dass sie sich auf das Russische einlassen kann, gelingt es ihr, die Spannung zu lösen, die Asymmetrie der Situation so zu stabilisieren, dass eine weitere Verständigung über inhaltliche Fragen möglich wird.

Das Beispiel zeigt, dass die Schreibberaterin auf mehreren Ebenen agiert: Sie arbeitet mit der Ratsuchenden am Text, führt einen Metadiskurs über die Sprachverwendung und stützt die Ratsuchende emotional. Das Teilen einer gemeinsamen Wohlfühlsprache ist in Schreibberatungen besonders hilfreich, wenn das Schreibprojekt in einer Arbeitssprache erfolgt. In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg brachten viele der studentischen Schreibberater*innen andere Wohlfühlsprachen als Deutsch mit. Dieses Repertoire konnte gezielt eingesetzt werden, um Studierende und Promovierende mit diesen Wohlfühlsprachen zu unterstützen. Das Teilen der häufig ähnlichen Sprachbiographien und das Verständnis für die Herausforderungen, die das Formulieren von Texten auf Deutsch mit sich brachte, prägten diese Gespräche und konnten auch Asymmetrien aufwiegen, die durch unterschiedliche wissenschaftliche Sozialisation entstanden. So konnten studentische Schreibberater*innen, die sich noch im Bachelor-Studium befanden, auch mit Promovierenden zusammenarbeiten. In diesen Beratungen ging es dann überwiegend um sprachliche Anforderungen. In einem Fall arbeiteten eine im BA-Studium befindliche Schreibberatende mit einer Ratsuchenden zusammen, die die gemeinsamen Wohlfühlsprachen Arabisch, Persisch und Farsi

teilen. Diese geteilte sprachliche Sozialisation, die auch das Erlernen der Deutschen Wissenschaftssprache umfasst, erwies sich als besonders fruchtbar.

[37]

RS [v]	wie kann ich den Satz ändern irgendwie damit das	die
SB [v]	zu belegen ((+)) ehm	also ich

[38]

RS [v]	Frage	mh	ok
SB [v]	würde den Teil mit dem sinnvollen ganz rausnehmen.	und ehm ((+)) auf jeden	

[39]

RS [v]		ja
SB [v]	Fall würde ich dir empfehlen das Verb „herausfinden“ auch herauszunehmen	

[40]

RS [v]	gefällt mir auch nicht	
SB [v]	weil du findest/ also „herausfinden“ ist etwas was es vorher	

[41]

RS [v]	да изобрести как	как открыть новое	
RS_U [v]	ja „erfinden“ wie	wie etwas Neues entdecken	
SB [v]	nicht gab	ehm	а ты открываешь в
SB_U [v]			entdeckst du etwas in

[42]

RS [v]	нет конечно я просто	по русски пытаюсь
RS_U [v]	nein. natürlich versuche ich einfach / auf Russisch zu sagen.	
SB [v]	этот мо́мент	потому что это же за
SB_U [v]	diesem Moment neu?	weil das durch das / kein

[43]

RS [v]	я просто	по русски пытаюсь сказать А. извини у меня протсо
RS_U [v]	versuche ich einfach / auf Russisch zu sagen. А., entschuldige, ich habe einfach	
SB [v]		потому что это же за счет/ бес проблем
SB_U [v]		weil das durch das / kein Problem

[44]

RS [v]	столько эмоций	на менецком я так могу но я стесняюсь больше я могу
RS_U [v]	so viele Emotionen. auf Deutsch kann ich das / so aber / ich bin verlegen, mehr	
SB [v]		
SB_U [v]		

[45]

RS [v]	больше	просто русский иногда я буду менее
RS_U [v]	ich kann / mehr /	einfach auf Russisch, werde ich weniger /
SB [v]		ничего страшного
SB_U [v]		nicht schlimm

[46]

RS [v]	прости что я тебя сбиваю	просто понимаешь	что это я
RS_U [v]	entschuldige, dass ich dich unterbreche. nur verstehst du?		dass ich es
SB [v]		нет переходи переходи	
SB_U [v]		nein, wechsel ruhig wechsel	

[47]

RS [v]	прекрасно знаю когда пишу работу что	entdecken и herausfinden
RS_U [v]	sehr wohl weiß, wenn ich die Arbeit schreibe: „entdecken“ und „herausfinden“	

[48]

RS [v]	примерно это может только Wissenschaftler но поскольку мне в тот момент	
RS U [v]	etwa kann nur ein Wissenschaftler. aber /	daher dass mir in diesem

[49]

RS [v]	никакой другой глагол	более/ который лучше подходит не приходит в
RS_U [v]	Moment kein anderes Verb mehr/ das besser passt / nicht einfällt in Deutschen,	
SB [v]		mh

[50]

RS [v]	голову на немецком я пишу этот что бы не забыть контекст понимаешь	
RS_U [v]	schreibe ich dieses hin	um den Kontext nicht zu vergessen. verstehst
SB [v]		

Abb. 20 Transkriptionsausschnitt aus einem Gespräch zu einer Hausarbeit

Diese Erfahrung deckt sich mit den Ergebnissen sprachensensibler Schreibberatung in den USA, wo gezielt Tutor*innen mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen eingestellt werden, um Studierende zu beraten, für die Englisch

eine Fremdsprache ist (vgl. Matsuda/Cox 2009; Raforth 2015). Im Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg werden daher gezielt Studierende angeworben, für die die Wissenschaftssprache Deutsch keine Wohlfühlsprache, sondern eine Arbeitssprache ist, um den Bedürfnissen multilingualer Studierender entgegenzukommen. Die Professionalisierung von Schreibberater*innen in mehrsprachigen Konstellationen ist ein Ziel der Ausbildung von Schreibberater*innen. Denn in diesen Umgebungen sind Schreibberater*innen besonders gefordert, eine Brücke zwischen kognitiven, prozessualen fachlichen, sprachlichen und textuellen Herausforderungen und emotionalen Haltungen auf Seiten der Ratsuchenden zu schlagen. Gleichzeitig müssen Schreibberater*innen die Gesamtstruktur eines Beratungsgesprächs mit seinen verschiedenen Phasen im Blick behalten und das Gespräch entsprechend steuern.

Eine Anforderung dabei ist, dass Schreibberater*innen ihre Formulierungen so wählen, dass Ratsuchende die Äußerungen tatsächlich verstehen können. Diese Anforderung ist nicht trivial, denn Schreibberater*innen können nicht voraussetzen, dass Ratsuchende schreibdidaktische oder auch linguistische Fachbegriffe kennen, die eine Verständigung über Anforderungen des Schreibprojekts ermöglichen. Die Steuerung des gesamten Gesprächsverlaufs bis auf die Ebene der einzelnen Formulierungen hinunter erfordert ein ausgeprägtes metakognitives Wissen, das durch das deklarative Wissen über Gesprächsstrategien, Routinen und Strategien im Umgang mit den vielfältigen Anforderungen geprägt wird. Die Reflexion und die Bearbeitung von Gesprächsszenarien leisten zum Aufbau eines solchen metakognitiven Wissens einen Beitrag. Darüber hinaus haben sich Simulationen von Beratungsgesprächen als hilfreich herausgestellt. In der englischsprachigen Literatur werden solche Simulationen als *mock tutoring sessions* bezeichnet (vgl. u. a. Olson 1984), in der deutschsprachigen als „Mock-Tutorials“ (Sennewald 2020: 205) oder „Mock-Beratung“ (Fischbach 2012: 35; Knorr 2013: 35). Olson (1984: 125) beschreibt das Ziel von *mock tutoring sessions* wie folgt:

the tutors' (or mock tutors') ability to explain information accurately and clearly, ability to develop rapport, patience, and listening skills.

Da die Simulationen in dem geschützten Raum der Ausbildungssituation stattfinden, können die angehenden Schreibberater*innen sich ausprobieren. So können unterschiedliche, teilweise schwierige Bedingungen durch Instruktion inszeniert werden. Die Auszubildenden müssen in dieser Situation spontan verbal und non-verbal agieren. In den anschließenden Reflexionen können Inhalte, aber auch Emotionen diskutiert und verarbeitet werden.

9.1.4 «Sprachen und Literalität»

Wissenschaftliches Schreiben kann als eine besondere Form des sprachlichen Lernens verstanden werden (vgl. Knorr/Pogner 2015). Die Reflexion der eigenen Sprachidentität und die Einstellung zur Mehrsprachigkeit beeinflusst die Art und Weise, wie Schreibende mit ihren Sprachen arbeiten können (Knorr 2019e). Um sprachensensibel beraten zu können, ist es sinnvoll, die Sprachidentität der Ratsuchenden einzubeziehen. Denn wer in seiner *Wohlfühlsprache* arbeiten kann, ist im Vorteil: Das Schreiben in einer *Arbeitssprache* ist in der Regel mit einem erhöhten kognitiven Aufwand verbunden, „um ein kommunikatives Ziel zu erreichen“ (Knorr 2019e: 701). Die Studie von Knorr (2019e) zeigt darüber hinaus, dass das kommunikative Repertoire von Schreibenden durchaus noch *weitere Sprachen* umfasst, die jedoch zum wissenschaftlichen Arbeiten nicht eingesetzt werden. Hier zeigt sich Potenzial für den Einsatz von Mehrsprachigkeit beim wissenschaftlichen Arbeiten.

Sprachsensible Schreibberatung kann die Unterscheidung von Wohlfühl- und Arbeitssprache nutzen, um vor dem Hintergrund des aktuellen Sprachbesitzes von Ratsuchenden individuelle Herausforderungen einer Schreibaufgabe in einer konkreten Situation zu identifizieren.

Sprachsensible Schreibberatung bedeutet vielfach, dass Ratsuchende in einer ihnen fremden Sprache ihre Texte verfassen. Wurden sie nicht in Deutschland alphabetisiert und sprachlich sozialisiert, ist ihnen eventuell auch die Lehr-Lern-Kultur deutscher Hochschulen fremd. Schreibberatende sind dann gefordert, den Grad der Fremdheit zu identifizieren und Brücken in den sie umgebenden, hochschulischen Lernraum hinein zu bauen. Eine Sensibilisierung für kulturelle Aspekte des Lernens und des Schreibens unterstützt diesen Prozess.

Für Schreibberatende ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit in verschiedener Hinsicht anspruchsvoll. Denn literale und sprachbiographische Erfahrungen wirken sich produktiv oder hemmend auf die Textproduktion aus. Solche sprachbiographischen Einflüsse zeigen sich u. a. am Beispiel des Umgangs mit dem Begriff *Sprachgefühl*, weshalb hier näher auf ihn eingegangen wird.

Spielmann (2017) analysiert E-Portfolios von Studierenden, die an einer Schreibberatungsausbildung teilnehmen. In einem Abschnitt geht er auf ein Portfolio näher ein, in dem „TK“ (Kürzel der Versuchsperson) über ihre Erfahrung im Umgang mit Texten von Ratsuchenden berichtet:

„Irgendwann beim Lesen [eines Ratsuchendentextes] fing ich an, an meinem Sprachgefühl zu zweifeln. Ich war unsicher in Bezug auf Subjekt-Verb-Kombinationen.“

„Ich zweifle an meinem Sprachgefühl, weiß zwar, dass wir in unserer Gruppe Zweifel zu-

lassen, ABER ich fühle mich dennoch ungut, wenn ich meine Schwierigkeiten offenlege.“
(Spielmann 2017: 199, Ergänzung in Klammern und Hervorhebung im Original)

Spielmann (2017: 199) sieht die Aufgabe als „Lernbegleiter“ in solchen Situationen darin, „präsent zu sein“ und „weitere Scaffoldings für die Lernenden zu errichten“, die er u. a. in der Darlegung eigener Lernprozesse sieht.

Während die erste Äußerung auf verdeckte Normen und Konzepte Bezug nimmt, die mit dem Begriff Sprachgefühl verbunden sind, zielt die zweite auf einen gruppendynamischen Prozess. Nur auf diesen nimmt Spielmann (2017: 199) in seinen Ausführungen Bezug. Eine Auseinandersetzung mit der Ursache des Problems des Zweifels, nämlich die Reflexion des Konzepts *Sprachgefühl*, fordert er nicht.

Eine Ursache für die fehlende theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept *Sprachgefühl* kann darin vermutet werden, dass es sich um einen alltagsprachlichen Begriff handelt. Im „Großen Wörterbuch der deutschen Sprache“ wird zu dem Lexem *Sprachgefühl* folgende Erklärung gegeben:

a) Gefühl, Sinn für den richtigen u. angemessenen Sprachgebrauch; das intuitive Wissen um die sprachlichen Mittel u. ihre Verwendung: ein gutes, kein S. haben; nach meinem S. ist das nicht richtig; b) (seltener) gesamter Umfang der (kollektiven) Vorstellungen, die sich an sprachliche Zeichen u. ihre gewohnheitsmäßigen Verbindungen knüpfen (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 2454)

Das DWDS gibt die Bedeutung für *Sprachgefühl* wie folgt an:

Sinn für sprachliche Normen, für die in einer Sprache vorhandenen Möglichkeiten des Gebrauchs und der Entwicklung (<https://www.dwds.de/wb/Sprachgefühl?o=Sprachgefuehl>, 08.08.2024)

Diese Erklärung unterscheidet sich von der von 1976 durch den expliziten Bezug auf sprachliche Normen. Normen sollten in der Schreibberatungsbildung prinzipiell hinterfragt werden, da nur eine bewusste Auseinandersetzung mit ihnen dazu beiträgt, sich für den eigenen Umgang mit Sprachen zu sensibilisieren und seine eigene Sprachbiographie zu reflektieren. Der Aufbau metakognitiven Wissens über die Konzepte und Haltungen, die mit dem Sprachenlernen und dem Verwenden von Sprachen verbunden sind, ist erforderlich, um in mehrsprachigen Umgebungen sprachensensibel agieren zu können.

Es ist nämlich auffällig, dass *Sprachgefühl* häufig im Zusammenhang mit sprachlichem Lernen, Defiziten oder Unsicherheiten verwendet wird. So gibt Knappik (2018: 131) die Äußerung einer fremdsprachlich Schreibenden wieder, die sich fragt:

„Würde so etwas ein Muttersprachler sagen???“ Ich wünsche mir dieses Sprachgefühl, wenn ich einfach spüren könnte: ob es korrekt ist, tut es den anderen nicht schwer, meine Meinung zu verstehen?“.

Und Griebhaber (2014: 62) formuliert in seiner sprachkontrastiven Analyse im Gebrauch von Analepsen von Grundschüler*innen, in deren Familien überwiegend Deutsch bzw. Türkisch gesprochen wird, folgende Aussage:

Der Vergleich deutet daraufhin, dass türkisch-sprachigen Schülerinnen das *Sprachgefühl* für die Verwendung fehlt. (Hervorhebung von mir, D. K.)

Dieses Zitat ist eingebettet in eine methodische Kritik von „einfachen sprachkontrastiven Analysen“, bei denen statistische Erwartungen formuliert, aber Lernkontexte nicht berücksichtigt werden. Dass Griebhaber (2014) den Begriff *Sprachgefühl* in diesem Zusammenhang verwendet, zeigt die enge Verbindung von Sprachlernerfahrungen und Kompetenzzuweisungen.

Auch in der Grammatikdidaktik wird auf das Konzept des Sprachgefühls zurückgegriffen. So dient es Thurmair (2010: 297) zur Unterscheidung von Muttersprach- und Fremdsprachengrammatiken. Dabei setzt sie Sprachgefühl mit sprachlicher Kompetenz gleich:

In der Muttersprachgrammatik kann von sprachlicher Kompetenz (Sprachkönnen) und Sprachgefühl der Benutzer ausgegangen werden, d. h. die grammatische Beschreibung von Regeln und Strukturen macht etwas bewusst (und systematisiert es), was der Sprecher aber beherrscht und anwenden kann.

Thurmair (2010: 297) leitet aus dieser Annahme grundlegende Konsequenzen für den Aufbau von Grammatiken ab: „wo die Fremdsprachgrammatik vor allem die (typische) Regel präsentieren muss, fokussiert die Muttersprachgrammatik eher die Ausnahmen“. Eventuell liegt hierin ein Grund dafür, weshalb es für monolinguale Schreibberatende so schwierig ist, grammatische Regeln explizit zu formulieren.

Dieses Phänomen beschreiben Babcock und Thonus (2018: 158) in Rückgriff auf eine Studie von Chang (2011) ebenfalls:

L1 tutors continued to believe that their status as native speakers “compensate[d] for their lack of grammar knowledge,” even though L2 tutors in her study were perceived as “more able to explain the cause of error.”

Denn obwohl das Konzept der Muttersprache in der sprachwissenschaftlichen Forschung inzwischen als überwunden gilt (vgl. Schmidt 2010), ist es in den Köpfen

von Studierenden nach wie vor präsent. Diese Vorstellung kann bei Studierenden, die mehrsprachig aufgewachsen sind und in Arbeitssprachen agieren, zu erheblichem negativen Einfluss auf ihr Selbstvertrauen in ihre sprachlichen Kompetenzen führen. Schreibberatende sind daher gefordert, eine Metasprache zu entwickeln, um über sprachliche Anforderungen sprechen und damit sprachensensibel agieren zu können.

Diese Defizitorientierung äußert sich bei mehrsprachig agierenden Personen häufig in einem Gefühl der Scham (vgl. Dirim 2013), wie auch das folgende Beispiel aus dem Korpus KoLaS der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zeigt:

(6) – Zurück zu Sprachen, dadurch dass meine Eltern aus einem Land kommen, aber zu zwei verschiedenen ethnischen (Sprach-) Gruppen gehören, wurde Zuhause immer viel durcheinander gesprochen. Meine Eltern haben sich in Thailand, Bangkok kennengelernt. Sie haben in der Öffentlichkeit Thai gesprochen, da sie illegale politische Flüchtlinge waren und es einfach gefährlich war, sich als Birmane zu outen. In Birma gibt es eine Hauptsprache, Birmanisch, welches aber nur die Hauptsprache ist, weil es eine große Mehrheit dieser Volksgruppe gibt. Sie ist mit den anderen Volkssprachen in Birma überhaupt nicht sprachverwandt. Trotzdem wird jedem unter dem Militärregime die birmanische Sprache ab der 1. Klasse beigebracht. Ich habe durch meine Mutter Tai Yai gelernt. Mein Vater spricht Mizo. Die beiden sprachen Thai, Englisch und Birmanisch, heutzutage sprechen sie aber statt Thai Deutsch miteinander. Meine Eltern hatten viele multikulturell vielfältige Freunde. Es wurde viel Englisch bei uns mit Freunden gesprochen.

Die Sprachen meiner Eltern spreche ich heute nicht mehr. Irgendwann hatte ich als Kind eine Blockade, nichts mehr zu verstehen oder keine fremde Sprache als eben nur Deutsch sprechen zu können. Das erkläre ich mir dadurch, dass ich schon im Kindergarten durch meine Sprachvielfalt aufgefallen bin. Ich habe mich irgendwann geschämt. Ganz schrecklich, wenn ich heute daran denke, wie sehr ich mich geschämt habe, dass meine Eltern kein Deutsch sprechen oder ich so anders bin als meine deutschen Mitschüler. Später erst mit 15 ging diese Blockade eine wenig auf und ich konnte plötzlich peu à peu sehr viel wieder von der Sprache meiner Mutter und Birmanisch verstehen. Im Studium habe ich dann an der Uni Birmanisch richtig schreiben und sprechen gelernt. Allerdings ist eine Blockade geblieben, das flüssige Sprechen und die Scham nun meine eigene Sprache nicht richtig auszusprechen. (KoLaS, ID 13-24-24)

Das Bewusstmachen der eigenen Normen, die hinter den eigenen Gefühlen stehen und die mit Fremdzuschreibungen verbunden sind, fordern von Schreibberater:innen nicht nur eine Selbstreflexion der eigenen Sprachbiographie, sondern auch eine Sensibilität im Umgang mit Ratsuchenden. Im eigenen Handeln zeigt sich diese Sprachensensibilität besonders in textorientierten Beratungen, bei denen Ratsuchende ihre Texte in Arbeitssprachen verfassen.

Es gilt also in einer sprachensensiblen Schreibberatung, die Einflüsse der Sprachbiographie zu identifizieren und die Beratungsstrategien entsprechend anzupassen. Schreibberatende bewegen sich in solchen Situationen im Grenzbereich zur Sprachlern-, manchmal sogar zur psychologischen Beratung. Deklaratives Wissen über sprachliche und argumentative Muster in den Wohlfühl Sprachen der Ratsuchenden und den sprachlichen Anforderungen des Zieltextes können von Schreibberatenden genutzt werden, um die Herausforderungen der Ratsuchenden zu verstehen. Ist dieses Wissen nicht vorhanden – was im Kontext der Schreibberatung eher die Regel denn die Ausnahme ist –, kann zumindest die Sensibilität für den Einfluss des kommunikativen Repertoires von Ratsuchenden geschult werden. Denn auch in diesem Punkt gilt: Schreibberatende können und müssen nicht alles wissen, aber sie können über den Einfluss von Mehrsprachigkeit reflektieren und dieses Wissen in ihre Beratungen einfließen lassen.

9.2 Systematische Beschreibung: Anforderungsbereich «Person»

Der Anforderungsbereich «Person» umfasst die Anforderungen, die zum Aufbau eines professionellen Selbstkonzepts beitragen und ein professionelles Handeln in konkreten Situationen ermöglichen. Der Anforderungsbereich «Person» ist in die Teilbereiche «Persönlichkeit», «Rolle», «Gesprächsführung» und «Sprachen/Literalität» unterteilt (vgl. Abbildung 21).

9.2.1 «Persönlichkeit»

Damit Schreibberatende ein „professionelles Selbstkonzept“ (Freisler-Mühlemann/Paskoski 2016) aufbauen können, benötigen sie Wissen über sich selbst und über die Einflüsse, denen sie unterliegen. Denn jede und jeder Schreibberatende bringt sich als Person in die Beratung ein. Reflexion der eigenen Persönlichkeit und der Einflüsse, denen jede und jeder unterliegt, unterstützt den Prozess, sich aktiv mit eigenen Haltungen und unbewussten Vorannahmen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise soll und kann der Einfluss von Haltungen und Vorannahmen auf ein Beratungsgespräch reduziert werden. Bei diesem Anforderungsbereich der Schreibberatung ist die Verbindung zwischen den verschiedenen Wissensbereichen besonders eng und der Einfluss des metakognitiven Wissens besonders relevant. Denn nur auf der Basis von Selbstreflexion kann deklaratives Wissen über Einflüsse und Haltungen aktiv in Prüfverfahren und Strategien einfließen und zur Routine werden. Vor diesem Hintergrund erfolgt der Wissensaufbau in diesem Anforderungsbereich über das metakognitive Wissen. Schreibberatende müssen in einem ersten Schritt lernen, sich als Person zu reflektieren. Hierfür benötigen Sie entsprechende Methoden zur Selbstreflexion, um eigene Annahmen und Haltungen

SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

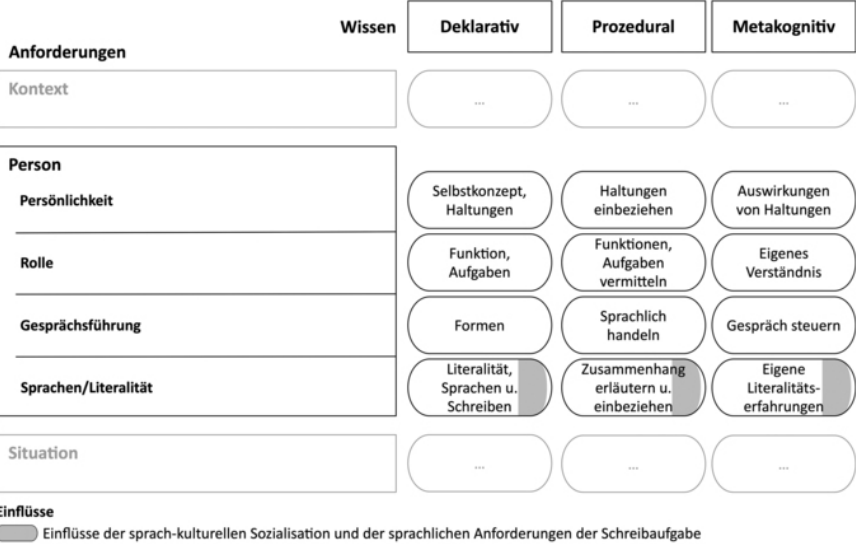


Abb. 21 SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Person»

sich selbst und anderen gegenüber erkennen zu können. Welche Annahmen und Haltungen in Bezug auf Schreibberatung reflektiert werden (können), wird dann auch durch die Einbettung der schreibdidaktischen Einrichtung definiert.

Deklaratives Wissen: Selbstkonzept, Haltungen

Die Auseinandersetzung mit Theorien zu Selbstkonzepten und Haltungen dient der Reflexion. Die Einflüsse von Gender, Kultur, aber auch Hautfarbe und Akzent in der Interaktion mit Personen können an Fallbeispielen und empirischen Untersuchungen thematisiert werden, um Schreibberatende für diese Faktoren zu sensibilisieren. In diesem Anforderungsbereich geht es jedoch weniger um den Aufbau einer umfangreichen Wissensbasis als vielmehr um die Entwicklung eines Gespürs für die Vielfältigkeit der Einflüsse, denen sprachliches Handeln unterliegt.

Prozedurales Wissen: Haltungen einbeziehen

Die Identifikation des eigenen Selbstkonzepts und der eigenen Haltung gegenüber anderen ermöglicht Schreibberatenden ein professionelles Handeln in konkreten Beratungssituationen. Auf dieser Basis können Schreibberatende noch einen Schritt weitergehen und versuchen zu ergründen, welches Selbstkonzept ihre Ratsuchenden von sich als Schreibenden haben. Ist dieses ergründet, können Schreibberatende darauf reagieren. Informationen aus anderen Anforderungsbereichen können

hierfür hinzugezogen werden. So gibt bspw. der Berliner Schreibtypentest Anhaltspunkte über die Prozessgestaltung, und die Einstellung zur eigenen Sprachidentität ist ein Indikator für den Umgang mit sprachlichen Herausforderungen.

Auf dieser Basis können Schreibberatende einen Metadiskurs über den Einfluss von Selbstkonzept und Haltungen auf das Schreiben mit Ratsuchenden führen, um auf diese Weise die Reflexion bei Schreibenden anzuregen. Dies setzt jedoch voraus, dass sich Schreibberatende hinsichtlich ihres eigenen Selbstkonzepts und ihrer Haltungen sicher sind, sie ein entsprechendes Rollenverständnis von Schreibberatung haben und ihr Wissen im Anforderungsbereich „Persönlichkeit“ hierfür hinreichend ist. Nur dann können sie eventuell einen Metadiskurs über den Einfluss von Selbstkonzept und Haltungen auf das Schreiben mit Ratsuchenden führen, um auf diese Weise die Reflexion bei Schreibenden anzuregen.

Metakognitives Wissen: Auswirkungen von Haltung

Die Reflexion der eigenen Annahmen und Haltungen gegenüber sich selbst und anderen Personen bildet die Grundlage für den Auf- und Ausbau des Wissens in diesem Bereich. Hierfür ist es erforderlich, dass sich Schreibberatende darauf trainieren, ihr eigenes Handeln und ihre Haltungen permanent zu reflektieren, damit sie sie bewusst steuern können.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wie kann die Reflexion des Selbstkonzepts und der eigenen Haltungen angestoßen werden? Wie können Strategien vermittelt werden, mit denen es möglich ist, während eines Gesprächs die eigene Haltung und ihren möglichen Einfluss auf das eigene Handeln zu reflektieren?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Habe ich eigentlich ein professionelles Selbstbild von mir als Schreibberatende*r? Wie definiere ich für mich die Begriffe „Selbstbild“ und „professionell“? Wie stehe ich zu Themen wie gendergerechte Sprache? Praktiziere ich in meinem eigenen sprachlichen Handeln diskriminierungssensible Sprache? Wie definiere ich diskriminierungssensible Sprache? Woran zeigt sich dies für mich? Wie wohl bzw. sicher fühle ich mich in der Ansprache von Personen, die nicht mit geschlechtsspezifischen Pronomen angesprochen werden wollen? Was weiß ich über meine persönliche sprachkulturelle Prägung?

9.2.2 «Rolle»

Wie sich Schreibberatende in ihrer Rolle als Schreibberatende definieren, welche Vorstellung sie über Funktion und Aufgaben von Schreibberatung haben, prägt ihr gesamtes schreibberaterisches Handeln. Was jedoch genau die Aufgabe von

Schreibberatung ist, was sie leisten kann und sollte – und was nicht, ist bislang nicht eindeutig festgelegt. Dies liegt u. a. daran, dass es (noch) kein Berufsbild Schreibberatung gibt, sondern dass sich dieses Feld gerade erst herausbildet. Bislang entwickelt jede schreibdidaktische Einrichtung ihr eigenes Verständnis dessen, was Schreibberatung ist, wobei durch die zunehmende Vernetzung der schreibdidaktischen Einrichtungen sowie die Fachgesellschaften zur Schreibdidaktik der Austausch und die Konsolidierung vorangetrieben werden. Die vorliegende Arbeit versteht sich daher als ein Vorschlag zu dieser Diskussion und als Beitrag zu einer Versachlichung und Theoretisierung des Konzepts Schreibberatung. Dazu gehört auch der Versuch, Kennzeichen für Schreibberatung in Abgrenzung zu anderen Beratungsformen zu identifizieren und die Rand- und Überschneidungsbereiche zu verdeutlichen. Denn von Ratsuchenden kann nicht verlangt werden zu wissen, wo Schreibberatende an ihre Grenzen kommen, welche Funktion Schreibberatung hat – und welche nicht. Ratsuchende haben Bedürfnisse, auf die in einer Schreibberatung reagiert werden muss. Je genauer Schreibberatende wissen, was sie leisten können und was nicht, desto klarer können sie dies Ratsuchenden gegenüber kommunizieren. Klarheit und Eindeutigkeit im eigenen sprachlichen Handeln tragen zum Erfolg einer Schreibberatung bei. Die Auseinandersetzung mit der Funktion von Schreibberatung ist daher eine notwendige Voraussetzung für eine qualitativ gute Schreibberatung.

Die Definition der Aufgaben ist abhängig von den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen der schreibdidaktischen Einrichtung. Denn eine Einrichtung, die für die gesamte Hochschule zuständig ist, muss zwangsläufig anders mit fachspezifischen Anforderungen umgehen als eine, die in einem Fach angesiedelt ist. Und finden sich unter den Ratsuchenden überwiegend Personen, die in einer Arbeitssprache ihre Texte verfassen, spielt der Umgang mit sprachlichen Herausforderungen eine größere Rolle als in Einrichtungen, in denen überwiegend Ratsuchende beraten werden, die in ihrer Wohlfühlsprache schreiben. Die Charakterisierung der Aufgaben fällt daher in den Aufgabenbereich der Leitungen der schreibdidaktischen Einrichtung. Diese kann dann explizit an Mitarbeitende vermittelt werden.

Deklaratives Wissen: Funktion und Aufgaben

Wissen über Funktion und Aufgaben von Schreibberatung werden einrichtungsspezifisch definiert und vermittelt. Die jeweiligen Festlegungen können sich an den Empfehlungen der schreibdidaktischen Fachgesellschaften orientieren. Auf dieser Grundlage können Anliegen von Ratsuchenden dahingehend geprüft werden, ob sie in den Aufgabenbereich von Schreibberatung fallen oder nicht. Gleichzeitig dient der Aufbau des deklarativen Wissens in diesem Bereich der Stärkung des Selbstbewusstseins über die eigene Rolle und der Funktion sowie des eigenen Kom-

petenzbereichs in dieser spezifischen Beratungsform. Damit soll – besonders in der Arbeit mit studentischen Schreibberater*innen – der Überforderung und der Überschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten entgegengewirkt werden.

Thematisiert werden können in diesem Bereich herausfordernde Situationen, in denen Schreibberatende fachlich, sachlich, aber auch persönlich und emotional an Grenzen geführt und konkrete Handlungsoptionen im Umgang mit ihnen aufgezeigt werden.

Prozedurales Wissen: Funktionen und Aufgaben vermitteln

Schreibberatende müssen in der Lage sein, Ratsuchenden zu erklären, was Schreibberatung bedeutet, was diese leisten kann und was nicht. Diese Fähigkeit ist immer dann besonders gefordert, wenn Ratsuchende Anliegen formulieren, die außerhalb des Aufgabenbereichs von Schreibberatung liegen. Hierfür müssen sie sich für ihr eigenes Handeln in der Rolle einer Schreibberaterin bzw. eines Schreibberaters sensibilisieren, um wahrnehmen zu können, wann eine Grenze erreicht ist, und zu wissen, was in einer fachlich, sachlich oder emotional herausfordernden Situation zu tun ist. Dies ist ein länger dauernder Prozess, bei dem das metakognitive Wissen einen erheblichen Einfluss hat. Auf fachliche und sachliche Herausforderungen können Schreibberatende bspw. reagieren, in dem sie gemeinsam mit den Ratsuchenden nach Lösungen suchen. So tragen sie sogar zum Aufbau von Problemlösewissen bei den Ratsuchenden bei. Auf emotional herausfordernde Situationen reagieren Schreibberatende individuell sehr unterschiedlich, weshalb die Selbstreflexion hier von besonderer Bedeutung ist.

Metakognitives Wissen: Eigenes Verständnis

Die Reflexion des eigenen Verständnisses von sich selbst als Schreibberater*in bildet die Voraussetzung professionellen Handelns. Dafür müssen sie auf der Basis der in der schreibdidaktischen Einrichtung geltenden Rahmenbedingungen ihre eigenen Kompetenzen einschätzen lernen. Die Ausbildung des metakognitiven Wissens über das eigene Rollenverständnis prägt also den Grad der Professionalisierung. Gleichzeitig schützt es Schreibberatende vor Selbstüberschätzung und Selbstausbeutung und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zu ihrer psychischen Gesundheit.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Mit welchen Szenarien können Auszubildende konfrontiert werden, um in einem geschützten Raum ihre Rolle zu erproben und sich mit ihren Grenzen auseinanderzusetzen? Welche Szenarien sind für die eigene Institution typisch?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie definiere ich mich in meiner Rolle als Schreibberatende*r? Wie möchte ich handeln? Wie agiere ich unter Stress? Wie reagiere ich auf Anliegen, die meinen Kompetenzbereich übersteigen?

9.2.3 «Gesprächsführung»

Schreibberatungsgespräche können als eine spezifische Form mündlicher Kommunikation betrachtet werden. (Das schriftliche Kommentieren von Texten wird in dem textorientierten, situativem Anforderungsbereich der «Identifikation individueller Herausforderungen» behandelt, vgl. Kapitel 10.4.2). Die Ansätze zur Betrachtung mündlicher Kommunikationen sind fachspezifisch geprägt. In der Angewandten Linguistik bietet der Ansatz von Rehbein (1977) eine Methode, die sprachlichen Handlungen eines Beratungsgesprächs zu analysieren (vgl. Kapitel 2). In der Literatur über Gesprächsführung in der Schreibberatung wird jedoch häufig auf die personenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers (1985) verwiesen oder auf ihre modifizierte Form nach Clark (2001). Der personenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers (1985) zeichnet sich durch die Thematisierung des Einflusses von Nicht-Direktivität bzw. Direktivität auf das Beratungsgespräch aus (vgl. Kapitel 6.1).

Schreibberatungsgespräche werden in der Regel personenzentriert geführt. Schreibberatende, besonders solche, die in mehrsprachigen Kontexten agieren, sind darauf angewiesen, situativ entscheiden zu müssen, wie viel Nicht-Direktivität und wie viel Instruktion und Zur-Verfügung-Stellung von Wissen Ratsuchende benötigen. Als Leitlinie könnte hier folgende Regel zur Anwendung kommen: So viel Nicht-Direktivität wie möglich, so viel Instruktion wie nötig. Auf diese Weise kann dem Beratungsmodus des Gesprächs und dem Wunsch von Ratsuchenden nach Antworten entgegengekommen werden.

Unterhalb dieser prinzipiellen Haltung zur Gesprächsführung ist ein Beratungsgespräch durch einen prototypischen Ablauf geprägt, der verschiedene Phasen beinhaltet: eine Eröffnungsphase, eine Phase, in der eine Verständigung über das Beratungsanliegen und die Form des Vorgehens erfolgt, eine Phase der Diagnostik und Beratung sowie eine abschließende Phase. Die einzelnen Phasen sind durch verschiedene Anforderungen an die Gesprächsführung charakterisiert. Auch müssen verständnissichernde sprachliche Handlungen in das Gespräch integriert werden. Die Steuerung des Gesprächsverlaufs ist eine Anforderung der Gesprächsführung. Die Formulierungsfähigkeit und die Art und Weise, wie Schreibberatende in der Lage sind, sprachlich zu diagnostizieren und Beratungsimpulse auszudrücken, nimmt direkten Einfluss auf die Qualität und die Wirkung der Schreibberatung.

Die Anforderungen der Gesprächsführung werden dementsprechend auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene deutlich. Die Makroebene beinhaltet die Struk-

turierung eines gesamten Beratungsgesprächs mit seinen verschiedenen Phasen. Die Mesoebene entspricht den einzelnen Phasen. So können bspw. Fragetechniken, die im Rahmen der Diagnostik genutzt werden können, oder Verbalisierungen zur Verständnissicherung in der abschließenden Phase reflektiert werden. Auf der Mikroebene sind es dann die Fähigkeiten, in einer aktuellen Situation angemessene sprachliche Handlungen zu generieren. Denn auch wenn das deklarative Wissen über bestimmte Fragetechniken vorhanden ist, ist ein Training erforderlich, um dieses theoretische Wissen in ein prozedurales, spontan zu nutzendes zu überführen.

Deklaratives Wissen: Formen der Gesprächsführung

Deklaratives Wissen über personenzentrierte, nicht-direktive Gesprächsführung im Kontrast zu einer instruierenden kann vermittelt und auf diese Weise bewusst gemacht werden. Auch der Ablauf eines Beratungsgesprächs mit seinen verschiedenen Phasen kann thematisiert werden, um ein Wissen darüber aufzubauen, welche Informationen für welche Phase sinnvollerweise benötigt werden, um ein qualitativ gutes Beratungsgespräch führen zu können. So können besonders für die Eröffnungsphase Checklisten mit Informationen erarbeitet werden, die erfragt werden sollen.

Für die weiteren Phasen ist es dagegen nicht möglich, Fragelisten zu erarbeiten, da die Variationsbreite der Beratungen zu groß ist. Aber es kann bspw. eine Auseinandersetzung mit dem typischen sprachlichen Handlungsmuster Frage–Antwort erfolgen. Dass es sich hierbei um ein Muster handelt und dass es innerhalb des Musters unterschiedliche Ausprägungen gibt, kann an konkreten Beispielsituationen vermittelt werden. Ein typischer, da herausfordernder Fall ist das Fragen nach dem Verstehen. Denn die Frage „Haben Sie das, was ich gesagt habe, verstanden?“ kann die sozial-erwünschte Antwort „Ja“ evozieren. Allerdings gibt diese Antwort den Beratenden keinerlei Aufschluss darüber, ob sich die Antwort auf das akustische Verstehen oder ein inhaltliches Verständnis bezieht. Vielmehr sind Frage- und Gesprächsformen (wie bspw. das Dialog-Konsens-Gespräch) zu verwenden, die Reflexion bei den Ratsuchenden auslösen können. Schreibberatende können also deklaratives Wissen auf den Ebenen der Makro- und Mesoebene der Gesprächsführung aufbauen.

Prozedurales Wissen: Sprachlich handeln

Beratungsgespräche erfordern angemessenes sprachliches Handeln, um mit Ratsuchenden wertschätzend umzugehen und gleichzeitig bei den Ratsuchenden Weiterentwicklungsprozesse anzustoßen. Hierfür ist es erforderlich, sich auf das sprachliche Niveau der Ratsuchenden einzulassen und gleichzeitig die eigene fachliche Expertise formulieren zu können. Dies kann für Schreibberatende herausfordernd

sein. Denn es kann sein, dass erst einmal Fachterminologie eingeführt werden muss, bevor bestimmte Themen überhaupt besprochen werden können. So erfordert bspw. das Erklären grammatischer Phänomene ein Mindestmaß an Fachterminologie.

In Gesprächen kommt es zudem immer wieder zu Missverständnissen. Diese können auf sehr unterschiedlichen Gesprächsebenen angesiedelt sein: von akustischen Missverständnissen über inhaltliche bis hin zu Missverständnissen, die sich bspw. durch unterschiedliche Erwartungen ergeben. Schreibberatende sind gefordert, ein Beratungsgespräch so zu führen, dass möglichst keine Missverständnisse auftreten bzw. konstruktiv und angemessen mit ihnen umzugehen. Die hierfür benötigte Palette sprachlicher Handlungen ist vielfältig. Kenntnisse von Gesprächsführungsstrategien unterstützen das sprachliche Handeln in einer konkreten Beratungssituation.

In jedem Fall erfordert der kommunikative Umgang mit Ratsuchenden Kenntnisse über Formen und Funktionsweisen sprachlichen Handelns und die Fähigkeit, diese in einer Situation zu identifizieren und entsprechende Maßnahmen zur Korrektur durchführen zu können.

Metakognitives Wissen: Gespräch steuern

Eine bewusste Steuerung der eigenen sprachlichen Handlungen sowie des gesamten Gesprächsverlaufs ist notwendig, um angemessen auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden eingehen zu können. Je ausgeprägter das metakognitive Wissen der Schreibberatenden hier ist, desto eher kann die Gesprächsführung gelingen.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wann und wie ist *Gesprächsführung* Thema in der Ausbildung? Werden Facetten der Gesprächsführung sowie die Phasen, die ein Beratungsgespräch durchläuft, explizit angesprochen? Können und sollen einzelne sprachliche Handlungen von Auszubildenden besprochen und diskutiert werden? Wie kann es gelingen, das kommunikative Repertoire von Auszubildenden zu erweitern, so dass sie in verschiedenen Gesprächssituationen auf angemessene Formulierungen zurückgreifen können?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie stelle ich Fragen? Stelle ich eher offene Fragen oder eher solche, auf die Ratsuchende mit ja/nein antworten können? Wie vergewissere ich mich, dass Ratsuchende das, was ich ihnen an Strategien und Tipps gebe, tatsächlich verstanden haben? Wie höre ich zu? Gebe ich Ratsuchenden die Möglichkeit, über ihr Anliegen zu berichten? Wie gelingt es mir, auf die Äußerungen von Ratsuchenden zu reagieren?

9.2.4 «Sprachen und Literalität»

Beim Verfassen von Texten werden Gedanken und Ideen in Sprache überführt. Beim Übergang der mentalen Repräsentation in Schriftzeichen, Wörter, Sätze und Text greifen Schreibende auf ihr kommunikatives Repertoire und ihre literalen Erfahrungen zurück, denn sie bilden das Material, aus dem ein Text geformt werden kann. Schreibberatende, die Kenntnis darüber haben, wie das kommunikative Repertoire ihrer Ratsuchenden gestaltet ist, können dieses Wissen nutzen, um die sprachlichen Herausforderungen der Ratsuchenden einzuschätzen und daraus Strategien für den Umgang mit ihnen zu entwickeln. Das kommunikative Repertoire wird ergänzt durch die literalen Erfahrungen einer Person. An Schreibberatende kann nicht der Anspruch gestellt werden, das kommunikative Repertoire der Ratsuchenden vollständig zu ergründen. Das ist auch nicht notwendig. Denn Schreibberatende können sich auf zwei Punkte konzentrieren, indem sie

- a) eine Bestandsaufnahme durchführen, welche Teile des kommunikativen Repertoires für die Bewältigung der gerade anstehenden (Teil-)Aufgabe im Rahmen des Schreibprojekts benötigt werden und welchen kulturellen Bedingungen das Repertoire unterliegt;
- b) identifizieren, ob Ratsuchende auf diese Teile ihres kommunikativen Repertoires zugreifen können bzw. wollen.

Die Bestandsaufnahme dient der Identifikation individueller Herausforderungen. Sie bildet die Folie für eine sprachensensible Beratung. Denn die Art und Weise, wie Ratsuchende mit ihrem kommunikativen Repertoire umgehen, ist ein Indikator für die Konstruktion der Sprachidentität der Ratsuchenden und gibt gleichzeitig Hinweise auf zu bewältigende sprachliche Herausforderungen.

Schreibberatende sind daher in doppelter Hinsicht gefordert: Sie müssen einerseits die sprachlichen und ggf. kulturellen Anforderungen der Schreibaufgabe mit den damit verbundenen Herausforderungen der Ratsuchenden in Einklang bringen, sie müssen andererseits aber auch prüfen, wie viel sie in diesem Bereich überhaupt leisten können. Schreibberatung und Sprachlernberatung überlappen sich hier.

Deklaratives Wissen: Literalität, Sprachen und Schreiben

Schreibberatende benötigen ein Basiswissen über Konzepte des Sprach- und Schriftspracherwerbs. Hierzu gehören Grundkenntnisse über den Sprach- und Schriftspracherwerb sowie über die Rolle, die Familien und Bildungsinstitutionen in diesem Prozess spielen. In einem zweiten Schritt können dann Ansätze diskutiert werden, wie kommunikative Repertoires von Personen gebildet werden, wie sich sprachliche Identitäten ausbilden und welchen Einfluss literale Erfahrungen auf

das Schreiben nehmen können. Zudem können kulturelle Einflüsse, das Image und die Macht von Sprachen thematisiert werden.

Prozedurales Wissen: Zusammenhang erläutern und einbeziehen

Schreibberatende haben keinen direkten Einfluss auf die Art und Weise, wie Ratsuchende mit ihrem kommunikativen Repertoire umgehen. Aber sie können versuchen, Reflexionsprozesse anzustoßen. Hierfür können sie mit den Ratsuchenden einen Metadiskurs über die Zusammenhänge von Literalitätserfahrungen und sprachlichem Schreibhandeln führen, in den sie ihr Wissen über diese Zusammenhänge sowie persönliche Erfahrungen einfließen lassen. Die Identifikation kulturell und sprachlich geprägter Herausforderungen der Ratsuchenden ist somit ein Baustein zu einer effektiven Beratungsstrategie.

Metakognitives Wissen: Eigene Literalitätserfahrungen

Einen glaubhaften Metadiskurs über literale Erfahrungen zu führen, setzt voraus, dass sich der*die Schreibberater*in selbst Gedanken zu diesem Thema gemacht hat. Ansonsten bleibt das Gespräch abstrakt. Angestoßen werden kann die Reflexion durch die Verwendung von Sprachenportraits ebenso wie durch die Beobachtung des eigenen Schreibhandelns.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wie kann die Reflexion über die Sprachbiographie und das Schreibhandeln bei Auszubildenden angestoßen werden? Welche Methoden eignen sich für die eigene schreibdidaktische Einrichtung?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie agiere ich als Schreibende*r? Welche Sprachen spreche/schreibe ich? Welche mag/liebe ich? Wie lerne ich Sprachen? Warum nutze ich eine Sprache lieber als eine andere? Wohin möchte ich mich als Schreibende*r entwickeln?

In Schreibberatungsausbildungen können darüber hinaus folgende Fragen als externe Reflexionsimpulse zur Verfügung gestellt werden:

- Wann hast du angefangen zu schreiben? Wie alt warst du, was hast du geschrieben, und was waren die Umstände, unter denen du geschrieben hast?
- Haben technologische Innovationen die Art und Weise, in der du schreibst, verändert?
- Hat sich dein Schreiben im Studium verändert?
- Hat irgendjemand oder irgendetwas dein Schreiben beeinflusst? Falls ja, wer oder was, und auf welche Art und Weise?
- Was für Arten von Texten schreibst du im Augenblick und was für Texte hast du in der Vergangenheit geschrieben? Briefe an Familie und Freund*innen?

E-Mails, Blogs, X (Twitter), Facebook-Posts oder andere Textformen für Social Media bzw. Internet-Plattformen?

- Welche Rolle spielt formelles und informelles Schreiben heute in deinem Leben, und welche Rolle wird es in der Zukunft spielen?
- Was für Schreibprojekte verfolgst du im Moment? Welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du dabei gemacht?
- Wie möchtest du Texte schreiben können? Zeichne den Prozess. Wie verfasst du tatsächlich deine Texte? Zeichne deinen Prozess. Vergleiche die Zeichnungen.

10 Anforderungsbereich «Situation»

Teil 1: «Identifikation individueller Herausforderungen»

In einem Schreibberatungsgespräch kommen alle bisher diskutierten Facetten zum Tragen. Schreibberatende sind gefordert, ihr Wissen und ihr Können einzusetzen, um Ratsuchende individuell bestmöglich zu betreuen. Die kontextuellen und persönlichkeitsbezogenen Anforderungen bilden die Folie, auf der Beratende sprachlich handeln.

Ein Schreibberatungsgespräch kann grob in zwei Phasen unterteilt werden. Nach einer Begrüßung beginnt die erste Phase, in der die Schreibberatenden gefordert sind, die individuellen Herausforderungen der Ratsuchenden zu identifizieren. Ist dies gelungen, kann der Schwerpunkt der Beratung festgelegt und in die eigentliche Beratungsphase übergegangen werden. Die Beratungsphase wird durch die Ratsuchenden abgeschlossen, indem sie zusammenfassen, was sie aus der Beratung mitnehmen.

Die beiden Phasen – «Identifikation individueller Herausforderungen» und «Beratung» – werden jeweils für sich in einem eigenen Unterkapitel behandelt.

10.1 Facetten des Anforderungsbereichs «Identifikation individueller Herausforderungen»

Das Vorgehen von Schreibberatenden für die Identifikation individueller Herausforderungen ist von der Art und der Orientierung des Gesprächs abhängig. So kann einerseits zwischen Erst- und Folgegesprächen, andererseits zwischen prozess- und textorientierten Gesprächen unterschieden werden. Aus diesen Faktoren wird folgende Matrix gebildet (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Identifikation individueller Herausforderungen

Identifikation individueller Herausforderungen			
Orientierung Art des Ge- sprächs	prozess- orientiert	textorientiert Textpräsentation im Gespräch	Text wird vorab zur Verfügung gestellt
Erstgespräch	Spontane Interaktion	Spontane Rezep- tion und Reaktion	Rezeption und Vorbereitung vorab möglich
Folgegespräch	Spontane Interaktion		Textkommentierungskonventionen können verwendet werden

Art des Gesprächs: Erstgespräch oder Folgegespräch

Ein grundlegender Baustein für eine gelingende Beratung ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Beratenden und Ratsuchenden. In einem Erstgespräch ist es daher angebracht, Zeit hierfür aufzuwenden. Für eine Person, die noch nie eine Schreibberatung in Anspruch genommen hat, ist das Konzept eventuell fremd, so dass es erläutert werden muss. Hierzu gehört die Information, was Schreibberatung leisten kann – und was nicht. Schreibberatende sprechen in solchen Phasen also über ihre Arbeit. Diese Form der Metakommunikation setzt voraus, dass Beratende ihr eigenes Handeln reflektiert haben und es verbal beschreiben können.

In Folgeberatungen kann jedoch bereits auf geleistete Vertrauensarbeit aufgebaut werden, so dass für diesen Aspekt immer weniger Zeit aufgewendet werden muss. Metakommunikationen, die das Beraten selbst thematisieren, werden mit zunehmender Anzahl durchgeführter Beratungen mit derselben Person immer weniger benötigt. Vertrauensbildende Gesprächsanteile stehen also im reziproken Verhältnis zur Anzahl der Beratungsgespräche.

Um welches Beratungsanliegen es in einem Beratungsgespräch gehen soll, ist in jedem Gespräch wieder neu auszuhandeln. Manchmal formulieren Ratsuchende bei der Terminvereinbarung bereits ein Anliegen; vielfach aber auch nicht. Grieshammer et al. (2012: 140–141) schlagen Schreibberatenden deshalb vor, zu Beginn des Gesprächs einen „Beratungsschwerpunkt“ festzulegen, um so die mögliche Vielfalt an Anliegen zu reduzieren und einen Ankerpunkt für die Beratung zu haben. Allerdings muss im Gespräch geklärt werden, ob das Anliegen der Ratsuchenden tatsächlich den Bedürfnissen der Ratsuchenden und den Erfordernissen des Schreibprojekts entspricht. Dies entspräche in der Typologie von Pick (2017c: 441–444) den Merkmalen „Problemdefinition“ und „Redefinition“.

In einem ersten Gespräch kann dieser Punkt mit u. U. zeitaufwändigen Aushandlungsprozessen verbunden sein, je nachdem, was Ratsuchende von der Beratung erwarten und wie reflektiert sie mit ihrem eigenen Schreibhandeln umgehen können. Hierbei ist zu berücksichtigen, ob das Schreibprojekt innerhalb oder außerhalb der Wohlfühlsprache angesiedelt ist. Ist es außerhalb angesiedelt, beginnen Ratsuchende das Gespräch häufig mit einer Entschuldigung über ihre – ihrer Meinung nach – unzureichenden Sprachkenntnisse. Diese subjektiv als Mangel empfundenen Sprachkenntnisse scheinen dann vielfach die Ursache für ihre Schreibschwierigkeiten zu sein. Schreibberatende haben dann die Aufgabe, herauszufinden, ob dies tatsächlich so ist oder ob die Herausforderungen woanders liegen, indem sie die literalen Erfahrungen der Ratsuchenden in den Identifikationsprozess einbeziehen.

Handelt es sich um eine Folgeberatung, kann an das vorherige Gespräch angeknüpft werden. Auch sollten sich bei den Ratsuchenden gewisse Gewöhnungs- und Lerneffekte einstellen, die im Gespräch genutzt werden können. Inwiefern dies

jedoch tatsächlich geschieht und welchen Einfluss hier Gesprächsführungstechniken von Beratenden haben, müsste empirisch untersucht werden. Solche Analysen könnten für die Ausbildung von Schreibberater*innen ebenso hilfreich sein wie für Analysen zu Effekten von Schreibberatungen.

Gesprächsorientierung: prozessorientiert oder textorientiert

Schreibberatungen betreffen Schreibprojekte. Schreibprojekte zielen auf die Erstellung eines Textes. Dementsprechend könnte angenommen werden, dass Texte stets die Grundlage von Schreibberatungen bildeten. Doch können Beratungsgespräche auch geführt werden, ohne dass ein Text oder Textteil vorliegt. Hierbei handelt es sich um *prozessorientierte* Gespräche. In solchen Arten von Gesprächen sind Schreibberatende gefordert, Anhaltspunkte zu erfragen und sich sukzessive vorzuarbeiten, bis sie die individuellen Herausforderungen der Ratsuchenden identifizieren können. In vielen Fällen genügt ein einziges Beratungsgespräch, damit Ratsuchende weiterarbeiten können.

Es kann jedoch sein, dass ein Gespräch über das Schreiben und das Schreibprojekt nicht weiterhilft. In solchen Fällen empfiehlt Moore (2008: 4–5) eine Analyse vorhandener Texte, um zu einer Diagnose („*diagnosis*“) zu kommen, die als Grundlage für eine Beratung dienen kann. Die Auseinandersetzung mit Texten, Textentwürfen oder Skizzen ermöglicht gegenstandsbezogene Gespräche. Um diese von prozessorientierten Gesprächen zu unterscheiden, bezeichne ich diese als textorientiert.

10.1.1 Identifikation prozessorientierter Herausforderungen

Um herauszufinden, wo die Herausforderungen für eine*n Ratsuchende*n liegen, benötigen Beratende Informationen von den Ratsuchenden. Einige Ratsuchende kommen mit einer klaren Einschätzung ihrer eigenen Schwierigkeiten in die Beratung. Sie äußern dann bspw. „Ich habe eine Schreibblockade“, „Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll“, „Ich habe Schwierigkeiten, eine Fragestellung zu finden“ oder „Ich habe Probleme mit dem Zeitmanagement“. Solche Aussagen dienen Beratenden als Ausgangspunkt, um weiter zu fragen. Andere Ratsuchende können nicht formulieren, was ihr Anliegen ist, sondern äußern sich sehr allgemein. Vielfach werden Unsicherheiten verbalisiert. Dann sind Beratende gefordert, Ratsuchenden die Sicherheit zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, über ihre Unsicherheiten und/oder Ängste zu sprechen. Die Palette der Anliegen, aus denen prozessorientierte Herausforderungen entstehen können, ist äußerst vielfältig. In der schreibdidaktischen Literatur werden prozessorientierte Herausforderungen häufig mit dem Begriff der Schreibblockade (*writer's block*) in Verbindung gebracht (vgl. u. a. Hjortshøj 2014; Honegger 2008; Keseling 2004, 2006; Rose 1984; Ruhmann 1995, 1996).

Aus der Perspektive der Schreibberatung ist es erforderlich, dass Beratende relativ schnell die Situation der Ratsuchenden einschätzen können. Denn die Dauer einer Schreibberatung ist begrenzt und die (meisten) Ratsuchenden erhoffen sich, möglichst schnell und effizient Unterstützung zu bekommen. Deshalb ist es notwendig, dass Schreibberatende viel über die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens, wie sie in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN dargelegt sind, und den Prozess der Textproduktion wissen, um Äußerungen von Ratsuchenden entsprechend interpretieren und zuordnen zu können.

Auch gilt es, mögliche Abweichungen zwischen den Beschreibungen des eigenen Handelns, dem tatsächlichen Tun und dem gewünschten Handeln herauszuarbeiten. Denn subjektive Imperative, die sich aus diesen Abweichungen ergeben, können das Schreibhandeln nachhaltig stören (vgl. Schritt zwei im Vierschritt der Schreibberatung, S. 45). Um mögliche innere Widersprüche zu identifizieren, kann der Berliner Schreibtypentest herangezogen werden (vgl. Kapitel 5.1).

Wenn Ratsuchende Äußerungen tätigen, die auf das Vorhandensein subjektiver Imperative schließen lassen, liefert der Berliner Schreibtypentest den Beratenden hierzu Anhaltspunkte. Wenn nämlich das Testergebnis einen Mischtyp zeigt, bspw. eine Kombination aus Architekt*in und Eichhörnchen, kann dieses Ergebnis für die Entwicklung einer Beratungsstrategie genutzt werden (vgl. Kapitel 11.1.1).

Für die Verortung in einer Produktionsphase hat sich der Einsatz des Kaskadenmodells wissenschaftlicher Textproduktion (vgl. Kapitel 4.1.4) als hilfreich herausgestellt. Für die Identifikation individueller Herausforderungen genügt es, wenn Beratende ein mentales Modell des Kaskadenmodells aktivieren können. Für die Beratung selbst kann dann die Abbildung hinzugezogen werden.

Wissen über die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens unterstützt also Beratende bei der Identifikation prozessorientierter individueller Herausforderungen.

10.1.2 Identifikation textorientierter Herausforderungen: Textanalyse und Textkommentierung

Die Identifikation textorientierter individueller Herausforderungen geht für Schreibberatende mit diversen Anforderungen einher. Doch worin zeigt sich eine textorientierte Herausforderung? Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten. In der schreibdidaktischen Literatur wird häufig zwischen *global* bzw. *higher order concerns* und *later* bzw. *lower order concerns* unterschieden (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 91). Dahinter steht die Auffassung, dass inhaltliche Aspekte oder solche, die das Textverständnis insgesamt behindern, zuerst besprochen (und bearbeitet) werden sollten, da sie in der Regel Änderungen auf sprachlicher oder stilistischer Ebene nach sich ziehen. Die Konzentration auf einen Aspekt in der

Identifikationsphase soll besonders Schreib-Peer-Tutor*innen dabei unterstützen, sich nicht zu verzetteln.

Die Konzentration auf Inhalte bildet auch im „Bietschhorn-Modell zur Textdiagnose“ die erste und damit grundlegende Schicht (Ulmi et al. 2014: 48). In ihr soll identifiziert werden, „ob die inhaltliche Basis für das gewählte Thema grundsätzlich tief und breit genug ist und ob die ausgewählten Inhalte Zusammengehörigkeit zeigen oder wenigstens versprechen“ (Ulmi et al. 2014: 49). Die Beschreibung verdeutlicht den Hintergrund der Autorinnen, die mit ihrem Buch Fachdozierende ansprechen und ihnen ein Werkzeug für strukturiertes Textfeedback an die Hand geben möchten. Es geht ihnen „um Textdiagnose und um Schreibberatung“ (Ulmi et al. 2014: 8; Hervorhebung im Original), also um eine fachsensible Schreibberatung. Schreibberatende, die nicht fachsensibel beraten (können), sind daher gefordert, sich zumindest für mögliche fachliche Einflüsse zu sensibilisieren und diese zu thematisieren.

Das Bietschhorn-Modell zur Textdiagnose umfasst sechs aufeinander aufbauende Schichten, die systematisch geprüft werden können: „Inhalt“, „thematische Entwicklung“, „Informationsdichte und außertextliche Bezüge“, „Leseführung“, „Sprache“, „textsortenspezifische Anforderungen“. Mit den Schichten Inhalt und thematische Entwicklung greifen Ulmi et al. (2014) typische Schwierigkeiten von Studierenden auf, sich auf eine Fragestellung festzulegen und eine schlüssige Argumentation zu entwickeln. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN, in der argumentative Aspekte in den sozial-kommunikativen Anforderungen integriert sind. Aber auch in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung dieser Anforderung am anspruchsvollsten ist. In der Terminologie von Ulmi et al. (2014) wäre es also die am tiefsten gelegenen Schichten.

Die Textdiagnose im Bietschhorn-Modell verläuft von den *global order concerns* hin zu den *later order concerns* (Ulmi et al. 2014: 49). Zu jeder Schicht geben die Autorinnen eine Einführung, zeigen typische Problemfelder in studentischen Texten auf und bieten entsprechende „Lösungsoptionen“ für die Kommentierung sowie auf die Problemfelder zugeschnittene schreibdidaktische Tipps an. Diese Perspektive ist aus Sicht von Fachdozierenden sinnvoll. In Kapitel 13.3 wird dagegen ein Beispiel für eine Textanalyse aus einer nicht-fachlich orientierten sprachensensiblen Schreibberatung präsentiert, das mit den vermeintlich *later order concerns* beginnt und sich schrittweise zu *global order concerns* hinarbeitet, um auf diese Weise die textorientierten individuellen Herausforderungen sichtbar zu machen.

Das Bietschhorn-Modell ist ein theoretischer Ansatz, der auf die Identifikation und den Umgang mit Problemfeldern in Texten ausgelegt ist. Konkreter auf schreibberaterisches Handeln gehen Büker und Lange (2010) ein. Sie beschreiben Merkmale und Folgen des Umgangs mit Texten in der Schreibberatung. Das erste Merkmal betrifft den „Umfang des Text(ausschnitt)s“, auf den Rückmeldungen

gegeben werden sollen (ebd.: 214). Rückmeldungen auf die Makrostruktur des Textes erfordern einen Überblick über den gesamten Text, während sprachliche Herausforderungen auch anhand von Ausschnitten besprochen werden können. Die „Art und Weise, wie der Text gelesen wird“ bestimmt die Gesprächsführung mit (ebd.: 215). So diskutieren die Autorinnen die Vor- und Nachteile der Technik, dass der Text in der Beratung laut vorgelesen wird. Darüber hinaus verweisen Büker und Lange (2010: 215) auf ihre Erfahrung, dass „in Deutschland“ Texte in der Regel von Schreibberatern alleine gelesen werden.

Büker und Lange (2010) diskutieren nicht, zu welchem Zeitpunkt der Text Schreibberatern zur Verfügung gestellt wird: während oder bereits vor der Beratung. Dieser Aspekt beeinflusst die Möglichkeiten des schreibberaterischen Handelns ebenfalls: Im ersten Fall rezipieren Schreibberater den Text in der Sitzung. Beratungssitzungen werden in diesen Fällen in der Regel etwas länger, da die Beraterinnen Zeit zum Lesen benötigen. Schreibberaterinnen können direkt mit den Ratsuchenden interagieren und Fragen stellen, Leseindrücke schildern etc. Im zweiten Fall wird der Prozess der Rezeption aus dem Gespräch herausgenommen und zeitlich vorgelagert. Die Art und Weise, wie Schreibberaterinnen ihre Leseindrücke festhalten, ist dann auch davon abhängig, ob die Vermittlung der Leseindrücke in einem synchron stattfindenden Gespräch oder in einer asynchronen Beratungssituation stattfinden soll. Für ein Beratungsgespräch, bei dem Schreibberaterin und Ratsuchende zeitgleich auf den Text schauen, können Schreibberaterinnen ihre Leseindrücke erläutern und mit den Ratsuchenden besprechen. In asynchronen Beratungssituationen entfällt diese Möglichkeit. Dies steigert die Anforderungen an die Formulierung der Kommentare. Denn diese müssen – aufgrund der zerdehnten Sprechsituation (Ehlich 1983) – selbsterklärend sein. Schreibberaterinnen ziehen daher häufig das Gespräch über den Text (vgl. Grieshammer 2018) einer asynchronen Beratung vor.

Büker und Lange (2010: 216–218) setzen sich in ihrem Text auch damit auseinander, wer „Beobachtungen zum Text“ formuliert. Sie betonen, dass nicht nur die Beraterinnen ihre Beobachtungen verbalisieren können. Den Beraterinnen weisen sie vielmehr die Rolle zu, die Studierenden zu aktivieren, selbst Beobachtungen zu ihrem Text zu äußern. Auf diese Weise werden Ratsuchende stärker in die Auseinandersetzung mit dem Text einbezogen und bekommen einen größeren Redeanteil. Zusätzlich betrachten Büker und Lange den „Ort der Anmerkungen“ und unterscheiden hier zwischen „zurückhaltender“ und „eingreifender“ Formen. Als „zurückhaltend“ kategorisieren sie Anmerkungen, die auf einem „gesonderten Blatt Papier“ notiert sind. „Eingreifender“ sind Verfahren, in denen direkt in den Text geschrieben wird. Dazwischen platzieren sie „Randnotizen“. Schlussendlich zielt ihr Beitrag darauf, Dimensionen der Textrückmeldung und deren Folgen für die Schreibberatung aufzuzeigen.

Die Art und Weise, wie Textrückmeldungen gegeben werden, untersuche ich in einer empirischen Studie (vgl. Knorr 2012). Hierfür analysiere ich 1116 Anmerkungen aus Peer-Reviews zu einem Korpus von zehn Artikeln. Mein Ziel ist es, „Dimensionen der Kommentierung“ zu identifizieren, um hieraus erste Hypothesen für eine „Didaktik der Textkommentierung“ zu generieren (Knorr 2012: 78–79). Drei Dimensionen der Kommentierung werden unterschieden: die Dimension der Form, des Zwecks und des Modus. Die Dimension der Form unterscheidet zwischen direkten Eingriffen in den Text und Notizen am Rand. Über die Dimension des Zwecks kann beschrieben werden, ob es sich bei der Rückmeldung um eine Korrektur oder einen Bearbeitungshinweis handelt. Es werden verschiedene inhaltliche Facetten dargestellt, die als Auslöser für die Kommentierung dienen. Die Dimension des Modus beschreibt, ob ein Kommentar als Aufforderung, Hinweis oder Vorschlag verfasst ist (Knorr 2012: 81).

Die Analyse zeigt einen Zusammenhang zwischen dem Zweck der Rückmeldung und der Form des Eingriffs: Korrekturen finden zu Dreiviertel als direkter Eingriff in den Text statt. Nur ein Viertel von korrigierenden Hinweisen werden als Randkommentare an den Text angebracht. Bearbeitungshinweise werden dagegen ausschließlich in Randkommentaren gegeben.

Die Dimension des Zwecks ist in verschiedene inhaltliche Facetten unterteilt, die als Auslöser für die Kommentierung dienen. So können bspw. sprachliche oder sprachformale Normabweichungen eine Rückmeldung auslösen. Da die Texte in dem Korpus überwiegend von Arbeitssprachen-Schreibern verfasst wurden, sind Rückmeldungen auf sprachliche, insbesondere grammatische Normabweichungen mit mehr als ein Viertel der Rückmeldungen am häufigsten vertreten.

Der Umgang mit sprachlichen und sprachformalen Normabweichungen erfordert von Schreibberatern, die sprachensensibel mit Arbeitssprachen-Schreibern interagieren möchten, besondere Beachtung. Denn hier agieren Schreibberater vergleichbar zu Sprachlernberatern. Eine Sprachlernberatung zielt u. a. darauf, dass Lernende „für sich effiziente Lernwege“ finden und „damit Verantwortung für den eigenen Lernprozess“ übernehmen (Vogler 2011: 11). Um diesen Lernprozess zu unterstützen und gleichzeitig für die Rückmeldung nicht zu viel Zeit zu benötigen, könnten Schreibberater ein Farbschema für einen „kompetenzorientierten Umgang mit Normabweichungen“ nutzen (Knorr 2019a). Das Farbschema sieht vor, dass Normabweichungen derselben sprachlichen oder sprachformalen Kategorie (bspw. Kongruenz-, Rechtschreibungsabweichungen) mit einer Farbe markiert werden. Die eingesetzten Farben werden mit den Ratsuchenden besprochen und ggf. Regeln für die Bearbeitung besprochen. Bei der Kommentierung werden diese sprachlichen und sprachformalen Phänomene nur noch farblich markiert. Die Verantwortung für die Bearbeitung liegt dann vollständig bei den Schreibern.

Um ein solches System bei der Kommentierung einsetzen zu können, ist es erforderlich, dass die Beratenden sprachlich und sprachformal sicher in der Zielsprache des Textes agieren können oder zumindest ihre eigenen Kompetenzen entsprechend einschätzen und Ratsuchenden gegenüber kommunizieren können. Eine entsprechende Selbstreflexion kann bspw. über den Fragebogen „Meine Schreibberatungskompetenz. Selbsteinschätzungsbogen“ (deutschsprachige Fassung: Knorr 2024a; englischsprachige Fassung: Knorr/Edlich 2024b) angestoßen werden.

Neben den sprachlichen und sprachformalen Normabweichungen war das „Fachwissen“ in knapp einem Fünftel Auslöser für einen Kommentar. Dieser Wert zeigt die Bedeutung, die fachliches Wissen von Schreibberatung für Textfeedback hat. Fachnah agierende Schreibberatende können deshalb mit der Anforderung «Fachkulturen» anders umgehen als solche, die fachübergreifend agieren. Für die Identifikation individueller Herausforderungen ergeben sich hieraus metakognitive Anforderungen der Textanalyse und Textkommentierung. Hinzu kommt, dass dieselbe Textstelle von verschiedenen Personen unterschiedlich kommentiert werden kann (Knorr 2012: 92–94).

Beyer (2018: 18) nimmt die Unterscheidungen von Knorr (2012) als „Ausgangspunkt“ für die Entwicklung ihres „Instruments für die linguistische Analyse von Textkommentierungen (InliAnTe)“. Beyer unterscheidet zwischen „Auslösern im Text“ und der „Sprachlichen Realisierung“ von Kommentaren. Kommentare können als Aussage, Frage, Aufforderung oder Wunsch formuliert werden (Knorr 2012: 92–94).

Zudem beeinflussen „Zielhypothesen“ die Kommentierung (Lüdeling 2008; Lüdeling/Walter 2010). Lüdeling (2008: 126) geht davon aus, dass „Fehler“ in einem Text nur identifiziert werden können, „wenn man die Lerneräußerung mit einer angenommen ‚korrekten‘ Äußerung vergleicht“. Dieser Umstand führt dazu, dass ein und derselbe „Fehler“ von „verschiedenen Personen unterschiedlich kategorisiert und korrigiert“ wird (Lüdeling 2008: 130). Lüdeling führt dies auf den Umstand zurück, dass Annotator*innen „verschiedene Ziele“ verfolgen: „manche beschränken sich darauf, offensichtliche Fehler zu korrigieren, während andere den Lernern helfen wollen, ihren Ausdruck zu verbessern“ (Lüdeling 2008: 132–133).

Zielhypothesen können genutzt werden, um studentische Schreibberater*innen für ihre subjektive Sichtweise des Kommentierens zu sensibilisieren (vgl. Knorr 2021c). Hierfür wird der Ansatz allerdings modifiziert. Denn der Begriff des Fehlers ist in Schreibberatungen nicht angemessen, wenn wissenschaftliche Schreibkompetenz als zu fördernde Entwicklung angesehen wird und „Fehler“ als ein Ringen um das Finden eines passenden Ausdrucks im Sinne von (Honegger/Sieber 2012) verstanden wird. Hinzukommt, dass der Begriff Fehler die Anmerkungen in der Regel auf sprachliche Fehler und damit eine spezifische Form des schriftlichen Textfeedbacks reduziert. Diese wird besonders im schulischen Kontext verwendet (vgl. Fies/Spanier 2021). Die Kommentierung im Rahmen einer Schreibbera-

tung geht jedoch über rein sprachliche Anmerkungen hinaus, wie die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN zeigt. Die Bezeichnung „Auslöser“ von Beyer (2018: 18) ist daher für den Kontext der Schreibberatung besser geeignet. Denn bereits die Identifikation von „Auslösern“ ist für studentische Feedbackgebende keine Selbstverständlichkeit, sondern wird von Beyer und Gunten (2017: 4) als „voraussetzungsreich“ beschrieben. Textorientierte Schreibberatung, die nicht nur produkt-, sondern prozessorientiert ist, zielt „im Kern auf Interaktion (also auf das Gegenüber)“ (Gunten 2018: 108). Schreibberatung ist also stets dialogisch orientiert.

Ein Schluss- oder Gesamtkommentar (Knorr 2012: 78) rundet die Textkommentierung ab. Büker und Lange (2010: 214) benennen diese Form des Kommentars nicht explizit, aber sie haben in ihrer Darstellung die Form „auf einem gesonderten Blatt“. Der Schlusskommentar enthält eine Gesamteinschätzung des Textes und kann darüber hinaus eine Rahmung der Rückmeldung enthalten. Eine solcher Rahmen erlaubt es, das eigene Textkommentierungsverhalten zu explizieren, wodurch es den Ratsuchenden zugänglicher wird. Dies kann dazu beitragen, den „Überarbeitungswiderstand“ (Knorr 2011: 171) auf Seiten der Feedbacknehmenden zu reduzieren.

Im schulischen Kontext wird der Schlusskommentar häufig unter den Text gesetzt, da dies eine praktische Lösung ist. Damit jedoch diese kommunikative Funktion in einer Schreibberatung erreicht werden kann, ist es erforderlich, dass ein solcher rahmender Gesamtkommentar den Feedbacknehmenden am Beginn der Beschäftigung mit den Rückmeldungen ins Auge fällt. Einen solchen Kommentar unter bzw. hinter den kommentierten Text zu platzieren, so dass er erst am Ende der Durchsicht des eigenen Textes zu sehen wäre, wäre also kontraproduktiv.

Insgesamt stellt die Identifikation textorientierter Herausforderungen ein äußerst komplexen Anforderungsbereich dar, bei dem u. a. in der Schreibdidaktik propagierte Verfahren hinterfragt werden müssen. Dies gilt besonders dann, wenn sprachensensibel im Kontext von Mehrsprachigkeit agiert wird.

So beschreiben Beyer und Gunten (2017: 29) das empfohlene Vorgehen „Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns“ (Grieshammer et al. 2012: 110–112) als „anleitungsbedürftig“, um eine „bewusste Ablösung von einer ‚Korrekturhaltung‘“ zu erzeugen.

Was als *higher* bzw. als *later order concern* zu betrachten ist, ist im Kontext von Mehrsprachigkeit jedoch immer wieder neu auszuhandeln, da dieser Punkt in direktem Zusammenhang mit der Art der sprachlichen Realisierung eines Kommentars steht. Zu fragen ist, ob er eher direktiv oder nicht-direktiv formuliert sein sollte. Besonders in Beratungen von Personen, die nicht in ihrer Wohlfühlsprache schreiben können, sondern eine Arbeitssprache verwenden müssen, können sprachliche Anforderungen große individuelle Herausforderungen darstellen (vgl. Dengscherz 2019). Zudem dürfen nicht nur die Bedürfnisse der Ratsuchenden

berücksichtigt werden, sondern auch die Fähigkeiten der Schreibberatenden (vgl. Clark 2001), um die notwendige Textkommentierungskompetenz aufzubauen.

Empirische Studien über den Einsatz von Textkommentierung und ihre Formen hinsichtlich des Aspekts der Direktivität bzw. Nicht-Direktivität (oder einem Kontinuum) stehen für den deutschsprachigen Raum noch aus. So kann Grieshammer (2018: 45) über die Formen der Direktivität in Beratungen im deutschsprachigen Hochschulkontext nur „spekulieren“ und weist auf den möglichen Einfluss eines „Hierarchiegefälles“ hin, das durch die unterschiedlichen Verhältnisse, in denen Ratsuchende und Schreibberatende zueinander stehen können, bedingt ist.

Schriftliches Feedback auf Texte und ihre Auswirkungen auf Überarbeitungsprozesse könnten ein Gegenstand weiterer Forschung sein. Vielversprechend sind die Ansätze, die aus der Translationswissenschaft in die Schreibwissenschaft übertragen werden (vgl. Flanagan/Heine 2015; Heine 2019a, 2019b), da hier gezielt Peer Feedback angeleitet wird.

10.2 Systematische Beschreibung: Anforderungsbereich «Situation» – Teilbereich «Identifikation individueller Herausforderungen»

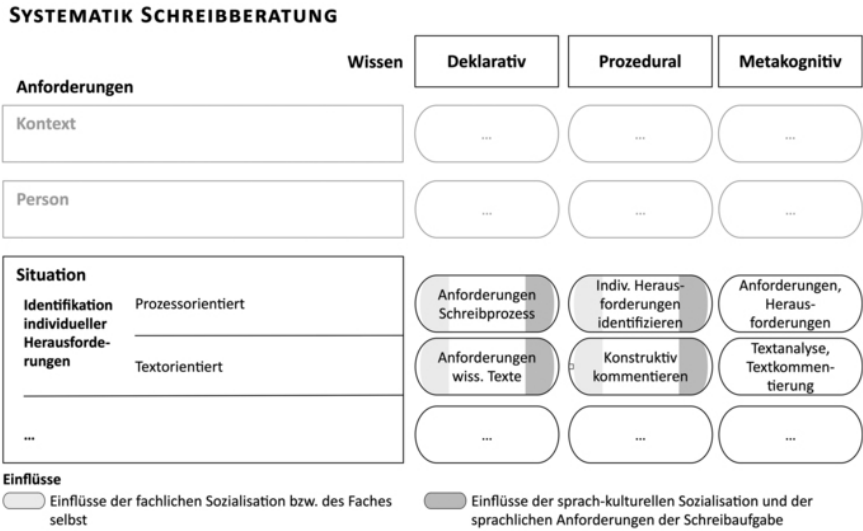


Abb. 22 SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Situation»: «Identifikation individueller Herausforderungen»

Die Identifikation individueller Herausforderungen wird systematisch über zwei Zugänge beschrieben: einen prozessorientierten Zugang und einen textorientierten. Der prozessorientierte Zugang geht von einer Beratungssituation aus, in der kein Text(teil) vorliegt. Gegenstände eines prozessorientierten Beratungsgesprächs können also das Schreibprojekt selbst, der Schreibprozess, die Rolle als Schreibender oder auch Prinzipien der Textgestaltung sein. Es wird also eher auf eine Metaebene über das Schreiben gesprochen, auch wenn im Rahmen des Gesprächs sehr konkrete Bedürfnisse und Hürden thematisiert werden. In einer textorientierten Beratungssituationen dagegen liegt ein Text bzw. ein Textteil vor. Das Gespräch orientiert sich an diesem Text bzw. dem Textteil. Die Trennung der Situationen ist eine theoretische, um die Unterschiede herausarbeiten zu können. Hieraus ergibt sich folgende Darstellung (vgl. Abbildung 22).

10.2.1 «Identifikation prozessorientierter Herausforderungen»

Prozessuale Herausforderungen können für Schreibende sehr heterogen sein: Sie reichen von arbeitsorganisatorischen über methodische, fachliche und mediale Fragen bis hin zu nicht inhaltlich-sachlich motivierten, sondern auf Emotionen und Einstellungen zurückzuführende Herausforderungen im Umgang mit einem Schreibprojekt. Schreibberatende stehen daher vor der Aufgabe, aus der möglichen Vielfalt an individuellen Herausforderungen diejenigen zu identifizieren, die ein konstruktives Schreibhandeln der Ratsuchenden behindern. Es ist dafür erforderlich, Unsicherheiten zu erkennen und dabei gleichzeitig sensibel für mögliche Einflüsse zu sein, die zu der Unsicherheit führen.

Je nachdem, wie vage bzw. präzise Ratsuchende ihr Anliegen formulieren (können), desto breiter bzw. enger müssen bzw. können Schreibberatende in das Gespräch einsteigen, um einen Anknüpfungspunkt für die eigentliche Beratung zu finden. In der Identifikation der individuellen Herausforderungen von Ratsuchenden werden sämtliche Kenntnisse eingesetzt, die sich Beratende über Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens, Gesprächsstrategien und den kontextuellen Anforderungsbereich erarbeitet haben.

Für jedes dieser Phänomene stellt die Schreibdidaktik Methoden und Techniken zur Bewältigung bereit. Diese werden im Anforderungsbereich Beratung beschrieben (vgl. Kapitel 10.3). Damit deklaratives Wissen in Problemlöse- und prozedurales Wissen überführt werden kann, ist einerseits Wissen über Modelle, Methoden und Techniken notwendig, andererseits ist es erforderlich, die verschiedenen Bereiche miteinander verbinden zu können. Je vernetzter das deklarative Wissen der Schreibberatenden ist, desto flexibler können sie in der Beratung agieren.

Deklaratives Wissen: Anforderungen Schreibprozess

Um allgemein bestehende Herausforderungen zu identifizieren, ohne dass ein Text als Gegenstand der Beratung vorliegt, ist Wissen über wissenschaftliche Textproduktionsprozesse und die damit verbundenen prozessualen Anforderungen notwendig. Vermittelt und aufgebaut werden kann dieses über die Auseinandersetzung mit Modellen des Schreibens, wie sie in Kapitel 4 dargelegt sind. Um sprachen- und fachsensibel agieren zu können, kann das eigene Wissen über den Einfluss von Sprachidentität bzw. von Fachkulturen einbezogen werden. Das deklarative Wissen stellt für die Beratenden in dieser Situation also die Ressource dar, auf die während des Gesprächs zurückgegriffen wird.

So hat jede Phase im Arbeitsprozess ihre eigenen spezifischen Herausforderungen, die für Ratsuchende Hürden darstellen können. Hier seien nur exemplarisch einige typische benannt: das Phänomen, nicht anfangen zu können, also die „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse 2007 [1993]); das Phänomen, nicht aufhören zu können; Schwierigkeiten in der Eingrenzung eines Themas und in der Entwicklung einer Fragestellung; die Selbstorganisation, die häufig mit Prokrastination verbunden ist etc.

Prozedurales Wissen: Individuelle Herausforderungen identifizieren

Der Weg, die individuellen Herausforderungen zu identifizieren, führt über das Fragen. Schreibberatende sind gefordert, Fragen zu stellen, die es ihnen ermöglichen, die Anliegen zu identifizieren. Hier verbinden sich also Gesprächstechniken und fachliches Wissen. Sprachliche bzw. literale Einflüsse können wirksam werden, wenn es sich um sprachlich asymmetrische Interaktionen handelt.

Schreibberatende sind zudem gefordert, aus den Beschreibungen der Ratsuchenden Anhaltspunkte für die Beratung zu identifizieren. Hierfür müssen sie die Beschreibungen kategorisieren, um mit ihnen weiterarbeiten zu können. Ansonsten bleibt es bei einer Aneinanderreihung von Einzelphänomenen.

Wenn es Schreibberatenden gelungen ist, die Herausforderungen der Ratsuchenden für sich zu identifizieren, sind Gesprächsführungsstrategien erforderlich, um diese Erkenntnis mit den Ratsuchenden zu teilen und die Ratsuchenden auf die eigentliche Beratung, also die Auseinandersetzung mit der Herausforderung, vorzubereiten. Hierfür sind eventuell Widerstände bei den Ratsuchenden zu überwinden. Techniken der Gesprächsführung unterstützen die Art und Weise, wie Beratungsschwerpunkte gesetzt werden können.

Metakognitives Wissen: Anforderungen, Herausforderungen

Je mehr Schreibberatende über Anforderungen wissenschaftlicher Textproduktion und die daraus resultierenden möglichen Herausforderungen wissen, je ausgeprägter also ihr handlungsfeldspezifisches deklaratives Wissen ist, desto effektiver

und gezielter können sie die individuellen Herausforderungen der Ratsuchenden identifizieren.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Welche Strategien werden in der Ausbildung für das Sich-Herantasten an die Herausforderungen von Ratsuchenden explizit angesprochen und vermittelt? Wie können diese Strategien geübt werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie stelle ich Fragen, um Ratsuchende ins Erzählen über ihren Schreib- und Arbeitsprozess zu bringen? Wie kann ich sprach-kulturelle oder fachliche Einflüsse berücksichtigen? Woran erkenne ich, an welcher Stelle im Arbeitsprozess sich die*der Ratsuchende befindet? Was brauche ich an fachlichem Wissen, um individuelle Herausforderungen für Ratsuchende identifizieren zu können?

10.2.2 «Identifikation textorientierter Herausforderungen»

Liegt ein Text als Gegenstand der Schreibberatung vor, müssen Schreibberatende ihr Wissen über Anforderungen an wissenschaftliche Texte und mögliche sprach-kulturelle und fachliche Einflüsse aktivieren, um den Text auf Angemessenheit überprüfen zu können. Das Ergebnis der Prüfung führt im Idealfall zur Identifikation der individuellen Herausforderung(en) der Ratsuchenden.

Die Textanalyse kann sich dabei an der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN orientieren, wobei diese von unten nach oben gelesen werden kann, um sich von der sprachlichen Oberfläche über textorganisatorische Anforderungen bis zu den sozial-kommunikativen Anforderungen vorzuarbeiten (vgl. Kapitel 13.3). Das Ergebnis der Textanalyse kann – wenn gewünscht oder erforderlich – am Text festgehalten werden. Die Adressierung der Kommentierung orientiert sich an der Beratungsdurchführung. Bei einer synchron geplanten Beratung kann die Kommentierung als Erinnerungsstütze für die Schreibberatenden genutzt werden. Bei einer asynchronen Beratungssituation steigen die Anforderungen an die Kommentierung, da diese dann ohne Rücksprache und weitere Erklärungen für die Ratsuchenden nachvollziehbar und konstruktiv umsetzbar sein sollten.

Deklaratives Wissen: Anforderungen wissenschaftlicher Texte

Um beurteilen zu können, ob ein Text eine kontextuelle Passung aufweist, ist Wissen über Anforderungen an wissenschaftliche Texte notwendig, also das Wissen über Textformen (Genres, Textsorten, Textarten) und deren sprachliche Umsetzung. Hinzu kommen das eigene sprachliche und sprachformale Wissen sowie die eigene Sensibilität für mögliche sprach-kulturelle und fachliche Einflüsse.

Soll das Ergebnis der Analyse für eine asynchrone Beratung aufbereitet werden, wird zudem Wissen über kompetenzorientiertes und konstruktives Textfeedback benötigt. Hierfür können Beispiele und Strategien präsentiert und erprobt werden. Präsentiert werden können ebenfalls externe Ressourcen (Nachschlagewerke etc.) für die Textanalyse.

Prozedurales Wissen: Konstruktiv kommentieren

Bei einer Textanalyse wird das eigene sprachliche, sprachformale und textlinguistische Wissen auf einen Text angewendet. Je größer die Wissensbasis in diesen Bereichen ist, desto eher kann die Analyse gelingen. Kenntnisse über externe Ressourcen können gezielt für die Analyse eingesetzt werden.

Die Analyse und Identifikation von Abweichungen ist jedoch noch keine hinreichende Bedingung für eine gelingende Beratung. Erst wenn diese mit einer Erklärung oder dem Aufzeigen von Handlungsoptionen verbunden wird, kann von einem kompetenzorientierten und konstruktiven Umgang mit Analyseergebnissen gesprochen werden.

Metakognitives Wissen: Textanalyse und Textkommentierung

Die kritische Wahrnehmung und realistische Einschätzung des eigenen sprachlichen und sprachformalen Wissens ist die Basis für einen angemessenen Umgang mit Texten von Ratsuchenden. Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Textkommentierung unterstützt die Ausrichtung des eigenen beraterischen Handelns.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Soll in der schreibdidaktischen Einrichtung überhaupt mit Texten gearbeitet werden oder wird ausschließlich prozessorientiert beraten? Wie viel Aufmerksamkeit soll und kann der Textanalyse während der Ausbildung gewidmet werden? Welches Vorwissen bringen Studierende am Standort mit? Soll auf kompetenzorientierte und konstruktive Formen des Textfeedbacks eingegangen werden? Wann und wie werden Wirkungen von Textkommentierungen auf Ratsuchende thematisiert?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie sicher und wohl fühle ich mich bei einer Textanalyse? Wie sicher fühle ich mich im Umgang mit sprachlichen und sprachformalen Anforderungen in der Zielsprache des Textes? Was weiß ich über den Aufbau und die Grammatik des sprachlichen Systems der Wohlfühlsprache der Ratsuchenden? Bin ich in der Lage, kommunikative Absichten in einem Text zu erkennen? Wie formuliere ich Erläuterungen zu sprachlichen Phänomenen? Kenne ich die hierfür notwendigen

Fachtermini und kann diese auch Alltagssprachlich erklären? Wie formuliere ich Handlungsoptionen für die Bearbeitung?

11 Anforderungsbereich «Situation»

Teil 2: «Beratung»

Nachdem sich Ratsuchende und Schreibberatende über das Anliegen verständigt haben, beginnt die eigentliche Beratung. Die Erstellung eines abgabereifen Textes stellt in der Regel stets das Ziel einer wissenschaftlichen Textproduktion dar und schwingt in prozessorientierten Beratungssituationen stets mit.

11.1 Facetten des Anforderungsbereichs «Situation» – Teil 2: «Beratung»

Um kompetent und sprachensensibel beraten zu können, benötigen Schreibberatende Wissen über das wissenschaftliche Schreiben. Die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens sind in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN dargelegt worden (vgl. Kapitel 5).

Hierzu ist einerseits der Schreibprozess selbst zu bewältigen. Arbeitsorganisatorische Themen bildeten im Zeitraum von 2017–2024 im Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana den Schwerpunkt in gut einem Drittel der Beratungen ($n=216$, $N=613$). Zum Vergleich: In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (2011–2016) waren es nur gut ein Viertel der Beratungen ($n=260$, $N=958$) (Knorr/Edlich 2024/in Vorbereitung). Die Ursache für diese Unterschiede könnte in den unterschiedlichen Ausrichtungen der schreibdidaktischen Einrichtungen liegen. Um jedoch den Zusammenhang zwischen Beratungsschwerpunkten und Ausrichtung empirisch zu prüfen, bedürfte es weiterer Daten anderer Standorte. Ergebnisse einer solchen Studie wären für eine standortspezifische Konzeption des Beratungsangebots hilfreich, da diese auch für die Aus- und Weiterbildung der Teammitglieder genutzt werden könnten.

In textorientierten Beratungen können Schreibberatende auf die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN zurückgreifen. Die Beratungen zu den sozial-kommunikativen Anforderungen fordert von Schreibberatenden inhaltliche Kenntnisse der Schreibenden und deren literale Erfahrungen mit fachlichen Anforderungen in Einklang zu bringen. Wie bereits zuvor dargestellt, gehört die Identifikation textueller Herausforderungen zu den schwierigsten Aspekten schreibberaterischen Handelns. Schreibberatende benötigen einerseits Wissen über wissenschaftliche Texte, andererseits auch konkretes sprachliches Wissen, um ggf. als *literacy brokers* und/oder als *language brokers* (Lillis/Curry 2016) tätig werden zu können.

11.1.1 Prozessuale Herausforderungen: Organisation des Schreibprojekts

Den komplexen Prozess wissenschaftlichen Schreibens zu bewältigen, ist die Grundvoraussetzung der Textproduktion. Aus diesem Grund beschäftigt sich die Schreibforschung mit der Beschreibung und Modellierung von Schreibprozessen. Meine Annahme ist, dass das mentale Modell über das eigene Schreibhandeln geprägt ist von Idealvorstellungen über das Schreiben. Sichtbar werden diese Prägungen an Metaphern oder Visualisierungen, die Personen zur Beschreibung ihres Schreibprozesses verwenden (vgl. Karsten 2014; Scharlau et al. 2019). Diese Idealvorstellungen basieren auf eigenen Schreiberfahrungen und Literalisierungsprozessen, die überwiegend im institutionellen Handlungsraum Schule erworben werden. Die Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Schreibhandelns bildet daher den Ausgangspunkt für ein kompetentes Beratungshandeln. Dies gilt für Schreibberatende ebenso wie für Schreibende.

Die Reflexion des eigenen prozessualen Schreibhandelns beginnt – wie jede Selbstreflexion – mit einer Bestandsaufnahme. Diese kann bspw. über die Auseinandersetzung mit Modellierungen des Schreib- bzw. Textproduktionsprozesses oder über die Konfrontation des vorgestellten idealen Verlaufs des Prozesses mit dem tatsächlichen angestoßen werden. In Beratungsgesprächen können Beratende Ratsuchende dazu anregen, über das eigene Schreibhandeln nachzudenken und die Verbalisierungen oder Visualisierungen nutzen, um prozessuale Herausforderungen herauszuarbeiten und eventuell vorhandene subjektive Imperative zu identifizieren.

Aufgrund des begrenzten zeitlichen Umfangs von Schreibberatungen und der Erwartungshaltung Ratsuchender, möglichst schnell Hilfe zu bekommen, hat sich der Einsatz des Kaskadenmodells wissenschaftlicher Textproduktion (vgl. Kapitel 4.1.4) als hilfreich herausgestellt. Anhand dieser Visualisierung können schnell und anschaulich grundlegende Prinzipien der Textproduktion vermittelt werden. Das Kaskadenmodell setzt keinerlei inhaltliches Wissen über das Schreiben, das Textproduzieren oder andere schreibwissenschaftliche Erkenntnisse voraus. Das „Objekt“ des Modells ist die wissenschaftliche Textproduktion, in dem Teilprozesse und Teilhandlungen „in ihrer Relation zueinander in vereinfachter, idealisierter Weise“ dargestellt werden (Heine/Schubert 2013: 100).

Das mentale Modell über die Organisation des Schreibprozesses bildet die Folie, auf der über das eigene Schreibhandeln reflektiert werden kann. Die Schreibforschung beschäftigt sich seit Langem mit der Art und Weise, welche Strategien Schreibende bei der Texterstellung verfolgen.

Der Berliner Schreibtypentest kann aufgrund seiner Kürze und überschaubaren Typisierung direkt in Beratungsgespräche eingebunden werden. Schreibberatende können Ratsuchenden anbieten, den Test auszufüllen. Die Zeit, die die Beant-

wortung dauert, ist gut investiert, da das Ergebnis den Beratenden verwertbare Hinweise für die Entwicklung einer Beratungsstrategie liefert.

Solange noch keine fundierten empirischen Forschungsergebnisse genutzt werden können, können Schreibberatende auf die ihnen zur Verfügung stehenden Instrumente zurückgreifen. Der Schreibtypentest hat sich in der Praxis als probates Mittel erwiesen, um mit Schreibenden über Handlungsmuster im Schreibhandeln ins Gespräch zu kommen. Da es sich bei Ratsuchenden meist um schreibwissenschaftliche Laien handelt, bedarf es einer voraussetzungsarmen Vermittlungssprache. Kognitive Metaphern, die an Erfahrungswissen von Ratsuchenden anknüpfen, können diesen Zweck erfüllen. Der Berliner Schreibtypentest verwendet zur Bezeichnung der vier Typen sprachliche Bilder, die als kognitive Metaphern verwendet werden können.

Für prozessorientierte Beratungen stehen Schreibberatenden mit der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN, dem Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion sowie dem Berliner Schreibtypentest Instrumente zur Verfügung, die in konkreten Beratungssituation gezielt eingesetzt werden können.

11.1.2 Sozial-kommunikative Herausforderungen

Sozial-kommunikative Herausforderungen zeigen sich in der Konstruktion der eigenen Rolle und der Vielstimmigkeit in Texten sowie der Einbeziehung der Perspektive von Lesenden in das eigene Schreiben.

11.1.2.1 Konstruktion der eigenen Rolle und der Vielstimmigkeit

Studierende müssen den Umgang mit sich selbst als Autor*in und denjenigen, die ihren Text lesen, erlernen. Die Entwicklung einer eigenen Stimme (*voice*) ist ein Ziel schreibdidaktischer Bemühungen und erst mit ausgeprägter wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz erreicht (Elbow 1994). Portmann-Tselikas (2018: 35) bringt diese Schwierigkeit mit zwei Fragen auf den Punkt:

Wie machen Autorinnen und Autoren ihren eigenen Beitrag zum Thema deutlich? Und woran erkennen Lesende in dem Wust von deklarativen Sätzen in wissenschaftlichen Texten diejenigen, auf die es den Schreibenden in erster Linie ankommt?

Sich selbst eine Stimme zu geben, so dass andere diese erkennen und der Autorin bzw. dem Autor zuschreiben können, erfordert Selbstbewusstsein und die Antizipation dessen, wie der eigene Text von anderen wahrgenommen werden kann. Kruse (2012: 14) stellt hierzu fest:

Die Konstruktion einer klaren Autorenrolle ist eine große Herausforderung für Schreibende und besonders für Studierende, denen in der Regel ein Verständnis für die soziale Dimension des wissenschaftlichen Schreibens fehlt, so dass sie die sprachlichen Mittel, die zur Konstruktion einer solchen Rolle benötigt werden, nur unzureichend verstehen und einsetzen können.

Kruse betont zum einen die Relevanz der sozialen Dimension des wissenschaftlichen Schreibens, die in der hochschulischen Lehre bislang nur selten einen curricular verankerten Platz einnimmt, zum anderen weist er auf den Umstand hin, dass sprachliche Mittel für die Realisierung notwendig sind. Und obwohl sich Kruses Ausführungen auf mehrsprachige Studierende beziehen, also Studierende, die Texte nicht in ihrer Wohlfühlsprache schreiben können bzw. müssen, kann die Ausbildung der sprachlichen Routinen auch für Studierende, die in ihrer Wohlfühlsprache schreiben können, angenommen werden. Denn gerade bei Studienanfänger*innen können entsprechende wissenschaftssprachliche Prozeduren nicht vorausgesetzt werden (vgl. Pohl 2007; Steinhoff 2007a).

Um sich selbst eine Stimme geben zu können, werden sprachliche Fähigkeiten benötigt, mit denen zwischen eigenen Aussagen und Aussagen von anderen unterschieden werden können. Inhalte aus Fachtexten korrekt und in eigenen Worten wiedergeben zu können, ist die *Basiskompetenz wissenschaftlichen Schreibens*.

Dass diese Basiskompetenz nicht bei allen Studierenden vorausgesetzt werden kann, zeigt Pohl (2007). Pohl (2007: 494–495) stellt eine Verbindung her zwischen der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei Studierenden und der Art zu zitieren. Im Stadium der „extremen Gegenstandskonzentration“ beobachtet er „Textentlastungszitate, die in den Text eingepflanzt werden, als seien sie aus sich selbst heraus völlig verständlich“. Es fehlt diesen Zitaten also jegliche Rahmung durch die Autor*innen. Pohl führt die Nutzung von Textentlastungszitaten auf den Umstand zurück, dass diese Autor*innen nicht für Lesende schreiben, sondern um „sich selbst etwas klar“ zu machen.

Allerdings ist zu fragen, ob dies der einzige Grund für diese Schreibstrategie ist. Denn es kann vermutet werden, dass auch das sprachliche Wissen in der Zielsprache des Textes Einfluss nimmt. Je weniger Vertrauen Schreibende in ihre eigene Sprachkompetenz haben, desto eher werden sie dazu neigen, vorhandene Formulierungen zu übernehmen. Vor diesem Hintergrund hat Hornung (1997: 96) eine Schreibstrategie entwickelt, bei der Texte aus Versatzstücken zusammengesetzt werden. Ein Text wird so zu einem Puzzle. Im Fremdsprachenunterricht wird diese Puzzle-Strategie gezielt eingesetzt, um auf diese Weise aus vorhandenen Teilen neue Inhalte zusammenzusetzen (vgl. Winkler Pegoraro 2016: 81).

Die Auseinandersetzung mit der Basiskompetenz wissenschaftlichen Schreibens verweist unabhängig von den Produktionsstrategien auf die Funktion, die Wie-

dergaben von Inhalten aus Fachtexten für Lesende haben. Diese wird bspw. in der Schreibdidaktik hervorgehoben (vgl. Beinke et al. 2016).

Schon in der Modellierung von Bereiter (1980) wird das auf Lesende (*reader*) bezogene Schreiben als eine hohe Entwicklungsstufe des Schreibens vorgestellt, da es sich hierbei um eine kommunikative Form des Schreibens (*communicative writing*) handelt. Kellogg (2008) greift diesen Gedanken auf und verbindet ihn mit den Modellen des *knowledge telling* und *knowledge transforming* von Bereiter und Scardamalia (1987), indem er diesen beiden Formen des Schreibens noch eine dritte hinzufügt: das *knowledge crafting*. Das *knowledge crafting* beschreibt die Ausrichtung des Schreibens auf die Lesenden. Wie Bereiter stellt Kellogg diese Fähigkeit in einen Entwicklungszusammenhang, der über Stufen erreicht wird. Auch für Feilke und Augst (1989) stellt die „soziale Problemdimension“ eine eigene Entwicklungsstufe dar. Allerdings stellen sie diese in den Zusammenhang mit der „entwicklungssensitive[n] Beschreibung von Schreibprodukten“ (Steinhoff 2007a: 50, Hervorhebung im Original). Denn es geht den Autoren darum, dass Schreibende in der Lage sein sollen, immer komplexere Texte zu verfassen.

Aus textlinguistischer Perspektive hat Portmann-Tselikas (2018) herausgearbeitet, wie sich Autor*innen in wissenschaftlichen Texten mit Inhalten aus der Literatur auseinandersetzen. Er zeigt auf der „Mesoebene“ wissenschaftlicher Texte, dass in guten wissenschaftlichen Texten eine Wiedergabe – er nennt diese „Referat“ – nie ohne eine „Elaboration“ erfolgt. In der Elaboration setzen sich Autor*innen mit dem Referat auseinander, „verorten das Referierte in einem größeren Kontext und bringen es in Kontakt mit Begriffen und Gesichtspunkten, die im Original nicht zur Geltung kommen“. Sie „agieren“ somit als „Expertinnen und Experten im Feld“ (Portmann-Tselikas 2018: 47).

Damit nimmt Portmann-Tselikas einen Perspektivwechsel in der Betrachtung von Intertextualität vor. Während Jakobs (1999b: 123–133) die Funktion von Intertextualität aus textanalytischer Perspektive beschreibt, rückt Portmann-Tselikas (2018) die Schreibenden und ihr Handeln in den Mittelpunkt. Dieser Ansatz eröffnet eine didaktische Perspektive, denn er verbindet das Produkt mit den Schreibenden und somit mit dem Prozess der Produktion. Portmann-Tselikas (2018: 39) verwendet einen Ausschnitt aus Steinhoff (2007a), den er als „gänzlich unauffälliges Beispiel alltäglicher Wissenschaft“ beschreibt. Er zeigt, wie Steinhoff sich durch die Wahl seiner sprachlichen Mittel positioniert, welche Rolle dabei der Ko-Text und das Hintergrundwissen der Lesenden spielen. An verschiedenen Stellen nimmt Portmann-Tselikas explizit auf „Fachfremde“, „Laien“ bzw. „Studierende in den ersten Semestern“ im Gegensatz zu fachkundigen Leser*innen Bezug (vgl. Portmann-Tselikas 2018: 39 und 44). Auf diese Weise illustriert er, wie jemand sich positioniert und worauf es beim Verstehen der Anforderungen von Positionierungen ankommt.

Um die verschiedenen Textfunktionen sichtbar zu machen, formatiert Portmann-Tselikas (2018: 39–40) einen Beispieltext um. Setzungen stehen am linken Rand des Satzspiegels, Elaborationen werden um eine, Referate um zwei Ebenen eingerückt. Die „Mesoebene des Textes“ (Portmann-Tselikas 2011) soll prototypisch folgende Struktur aufweisen: Am Beginn und Ende jedes Kapitels sollte eine Setzung stehen, der Text steht also am linken Rand des Satzspiegels. Im Inneren des Abschnittes sollten sich Referate und Elaborationen abwechseln. Wenn ein Text über mehrere Absätze hinweg auf der zweiten Einrückungsebene angesiedelt ist, also der Referatebene, ist aufgrund der Formatierung ersichtlich, dass Elaborationen fehlen.

Dieses Vorgehen kann in der Schreibberatung genutzt werden, um Ratsuchenden schnell und einfach vor Augen zu führen, auf welcher Ebene sie sprachlich agieren. Das Sichtbarmachen von sprachlichen Handlungen wie Referat, Elaboration und Setzung in wissenschaftlichen Texten ist als didaktisches Instrument geeignet, um Studierenden die Relevanz der Thematik „wer spricht?“ vor Augen zu führen.

Graff und Birkenstein (2014) nutzen das Prinzip *They say/I say* konsequent, um das Konzept der *voice* (Stimme) schreibdidaktisch einzuführen. In der US-amerikanischen Schreibdidaktik wird auf die Ausbildung der eigenen Stimme (*voice*) besonderer Wert gelegt, da diese für persuasives Schreiben von Bedeutung ist. Eine Argumentation wirkt dann auf Lesende überzeugend, wenn sie eine Position des Autors bzw. der Autorin enthält (vgl. Barnet et al. 2020: 181). Um Studierende an diese Art des Schreibens und des Sich-Positionierens heranzuführen, werden vielfach Essays geschrieben. Hierin zeigt sich die Verbindung zwischen geforderten universitären Textarten (vgl. Ehlich 2003) und dem Erwerb bzw. der Vermittlung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz.

Schreibberatende müssen im Hinblick auf die Thematisierung ihrer eigenen Rolle in Texten von Studierenden folgende Aspekte berücksichtigen: Zunächst müssen sie das Problem überhaupt diagnostizieren können. Hierfür benötigen sie Wissen über die Funktion und die sprachliche Realisierung von Intertextualität sowie der sprachlichen Möglichkeiten, den eigenen Beitrag im eigenen Text deutlich zu machen. Eine Form, sich in seinem Text zu positionieren, ist die Konstruktion von Selbstreferenz (vgl. Steinhoff 2007b). Die von Studierenden häufig formulierte Unsicherheit, ob sie bspw. in ihren Texten „ich“ gebrauchen dürfen, ist auf das dahinterliegende Anliegen, hier also die Frage, wie man sich als Autor*in selbst darstellt, zu übertragen. In einem zweiten Schritt können die Prinzipien erläutert und ggf. auf einen konkreten Text angewendet werden. Auf diese Weise kann textanalytisches Wissen aufgebaut werden. Voraussetzung hierfür sind Kenntnisse über sprachliche Prozeduren in der Zielsprache des Textes.

Um Studierende auf diese Aufgabe in der Schreibberatung vorzubereiten, haben Andresen und Knorr (2017a) ein Schulungskonzept entwickelt, das den theoretischen Ansatz von Steinhoff (2007b) thematisiert und dann in einer Erprobungspha-

se auf Beispiele aus publizierten wissenschaftlichen Texten, das Expertenkorpus, und auf Beispiele aus studentischen Texten aus dem „Kommentierten Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS)“ (vgl. Andresen/Knorr 2020a) zurückgreift. Ziel der Schulung ist es zum einen, die studentischen Schreibberater*innen für einen differenzierten Umgang mit dem Ich-Gebrauch zu sensibilisieren, und zum anderen, eine gewisse Sicherheit bzw. ein Problembewusstsein in der Anwendung des Steinhoff'schen Konzepts im Umgang mit studentischen Texten zu erreichen.

Um zu testen, inwieweit das Schulungskonzept wirksam ist, führte ich eine Studie durch, in der vier Schreib-Tutor*innen die Ich-Vorkommen in einem Korpus aus 330 Dokumenten nach den Steinhoff'schen Ich-Typen annotierten (Knorr 2021c). Ziel der Studie ist es zu prüfen, inwieweit das Textkommentieren durch Zielhypothesen der Beratenden beeinflusst wird (vgl. Kapitel 10.2.2).

Die Kategorisierung von Abweichungen von einer angenommenen Norm erfolgt auf der Basis von Zielhypothesen, also Annahmen über einen korrekten bzw. angemessenen Gebrauch des sprachlichen Ausdrucks oder der Phrase. Bezogen auf die Ich-Verwendung bedeutet das Folgendes: Neben den drei Ich-Typen von Steinhoff enthielt das Code-Schema auch eine Sternchen-Formen der Ich-Verwendung. Diese sollten für Ich-Vorkommen verwendet werden, die zwar in die Richtung eines Ich-Typs gehen, deren Umsetzung aber nicht völlig gelungen sind. Die Annahme ist, dass einerseits das Wissen über die Ich-Typen, andererseits aber auch Wissen über den Schreibprozess, Anforderungen an wissenschaftliche Texte sowie Wissen über den Einfluss von sprachbiographischen und literalen Erfahrungen die Entwicklung der Zielhypothesen und damit auch die Annotation der Ich-Vorkommen beeinflussen (Knorr 2021c).

Die Interannotator*innen-Übereinstimmung weist ein Krippendorff's von 0.705 auf, was einer hohen Übereinstimmung entspricht (vgl. Artstein/Poesio 2008: 576). Um ihre Annahme näher zu beleuchten, untersucht Knorr (2021c) die Nicht-Übereinstimmungen qualitativ. In der Studie formuliert Knorr mögliche Zielhypothesen selbst, da eine abschließende Besprechung mit allen Annotator*innen nicht möglich war, da einige von ihnen zum Zeitpunkt der Auswertung nicht mehr an der Leuphana studierten. In der Diskussion der Forschungsergebnisse mit den tätigen Schreibtutor*innen wurde jedoch deutlich, dass unterschiedliche Wissensstände über Textfunktionen und verschiedene Annahmen darüber, was die Schreibenden „eigentlich“ ausdrücken wollten, die Kategorisierung beeinflussen. In diesem Sinne kann das adaptierte Konzept der Zielhypothese in der Schreibberatungsausbildung für die Entwicklung von Textkommentierungskompetenz genutzt werden.

11.1.1.2.2 Perspektive der Lesenden

In der Entwicklung einer eigenen Stimme (*voice*) im Text wird in der Literatur immer wieder auf die Einbeziehung der Lesenden hingewiesen. Wie bereits in Kapitel 5.2.2 dargelegt, stellt die Einbeziehung der Perspektive der Lesenden ebenfalls eine große Herausforderung für Studierende dar. Dies liegt u. a. in einer Eigenschaft des akademischen Schreibens begründet. Denn studentisches Schreiben richtet sich nicht an eine authentische Leserschaft, sondern an eine vorgestellte. Studentische Arbeiten werden – in der Regel – nur von den Lehrpersonen gelesen. Sehr gute Abschlussarbeiten werden teilweise einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt, aber dies ist die Ausnahme. Nichtsdestotrotz sollen Studierende lernen, für Leser*innen zu schreiben. Damit einher geht ein Perspektivwechsel. Studierende sollen lernen, nicht ihren eigenen Erkenntnisprozess nachzuerzählen, sondern eine Fragestellung zu bearbeiten oder – je nach schreibdidaktischem Ansatz – eventuell auch eine Geschichte zu erzählen. Das *story telling* hat hierbei nichts mit literarischem Schreiben zu tun, sondern steht für eine spezifische Form, einen roten Faden durch den Text zu legen. Leser*innen wissenschaftlicher Texte möchten – ähnlich wie Leser*innen literarischer Texte –, bei der Lektüre mitgenommen werden. Sie möchten der Argumentation folgen und die Relevanz des Gesagten nachvollziehen können.

Nun ist ein wissenschaftlicher Text kein literarischer. Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung der Tempora der Verben. Während literarische Geschichten im Tempus-Register des ERZÄHLENS (Präteritum, Plusquamperfekt) verfasst sind, wird für die Darstellung von Ergebnissen in wissenschaftlichen Texten das Tempus-Register des BESPRECHENS empfohlen (Präsens, Perfekt, Futur). Das Tempus-Register des BESPRECHENS fordert die Lesenden zu einer „gespannten Rezeptionshaltung“ auf, in der sie sich intensiv mit dem Geschriebenen auseinandersetzen können (Weinrich 1993: 198–199). Deshalb folgen wissenschaftliche Texte häufig den Grice'schen Maximen der Kürze und Prägnanz (Grice 1975/1979 [2019]). Jedoch gibt es keine eindeutigen Regeln, wie kurz ein Text formuliert sein darf, damit das Verständnis nicht leidet. So sind Studierende immer wieder unsicher, welches Wissen sie voraussetzen können – und welches nicht. Was sollen sie ausführen, welche Informationen müssen sie in ihren Text einbeziehen? Was kann als „Allgemeinwissen“ vorausgesetzt werden und welche Informationen müssen auf Quellen zurückgeführt werden? Diese Fragen stehen im engen Zusammenhang mit der Antizipation dessen, was Lesende bereits wissen und was nicht.

In der Angewandten Linguistik, der Fachsprachenforschung und der Schreibdidaktik wird dieses Phänomen unter verschiedenen Begriffen gefasst und untersucht. Ein häufig verwendeter Terminus ist der der *Adressatenorientierung*. Dieser findet sich in verschiedenen Schreibweisen in der Literatur: Adressatenorientierung (z. B. Feilke et al. 2019; Schindler 2004), Adressat*innenorientierung (Hennes et al. 2018)

oder AdressatInnenorientierung (Knappik 2013). In der Fachkommunikationsforschung wird der Begriff *Zielgruppenorientierung* (Schubert 2007) verwendet. Gemeint ist in allen Fällen, die Ausrichtung des Textes auf potentielle Leser*innen.

Um einen Text auf eine bestimmte Zielgruppe auszurichten, bedarf es u. a. einer Antizipation des Wissensstandes. Eine typische Frage von Studierenden ist deshalb, welche Informationen im Text enthalten sein, also dargelegt und expliziert werden müssen, und welche nicht. Wenn Studierende ein Zitat an das nächste reihen, kann dies als Versuch interpretiert werden, alles zu belegen und zu verdeutlichen. Dahinter steht häufig einerseits die Furcht, zu ungenau zu sein, zum anderen die Unsicherheit in der Einschätzung des Wissensstands der Lesenden. Schreibberatung kann versuchen zu explizieren, was eine Orientierung auf potentielle Lesende in einem Text überhaupt bedeutet: die Zurverfügungstellung derjenigen Informationen, die für das Verstehen der Argumentation notwendig sind. Allerdings bleibt stets eine gewisse Vagheit in dieser Aussage. So kann von Schreibberatenden nicht erwartet werden, dass sie den allgemeinen Wissensstand in einem Fach kennen oder identifizieren können. Sie können nur ihren Ratsuchenden entsprechende Fragen stellen, um zur Reflexion dessen anzuregen, was in ihrem Fach in jedem Fall oder eben eventuell auch nicht notwendigerweise auf eine Quelle zurückzuführen ist. Da Studierende wissenschaftliches Arbeiten erlernen sollen, kann die Handlungsmaxime nur lauten, im Zweifel lieber eine Quelle zu viel als eine zu wenig anzugeben.

Neben der Auswahl der Informationen, die im Text präsentiert werden müssen, ist die nächste Frage, wie Lesende durch den Text geleitet werden sollen. Der in der linguistischen Forschung etablierte, jedoch nicht diskriminierungssensible Begriff hierfür ist *Leserführung*. Unter *Leserführung* werden alle Aspekte gefasst, die den Lesenden explizit oder implizit Hinweise auf das Textverständnis geben. Neben diesem Begriff wird der Begriff *Textkommentar* (Steinhoff 2007b) bzw. *text commenting* verwendet.

Fandrych und Graefen (2002: 19) definieren *text commenting* wie folgt:

We reserve the term text commenting for those speech actions which are concerned with the structure of the text, resulting in text passages that are sometimes called 'metacommunicative'.

Es geht also um textkommentierende sprachliche Handlungen zur Kontextualisierung von Inhalten. Wie explizit diese sprachlichen Handlungen ausfallen können und sollen, ist fachlich und sprach-kulturell unterschiedlich. In einigen Fächern ist es üblich, dass jedes Kapitel mit einem kurzen Überblick über den Inhalt des Kapitels beginnt. Dieser Überblick soll Lesenden den Einstieg in den Text erleichtern. Ausubel (1960) hat diese Methode als *Advanced Organizer* in den erziehungswis-

senschaftlichen Diskurs eingebracht. Lehrpersonen in diesen Diskursen erwarten daher häufig diese expliziten textkommentierenden Handlungen.

Steinhoff (2007b: 179) weist einen Zusammenhang zwischen textkommentierenden Handlungen und dem Ich-Gebrauch nach:

Immerhin findet sich fast die Hälfte der „ich“-Belege in den verstärkt durch Metakommunikation geprägten Textteilen (Einleitung, Schluss, Fußnoten) – und dies, obwohl diese Textteile zusammen im Durchschnitt nur 25 % des gesamten Textumfangs ausmachen.

Schreibberatende können nicht darüber entscheiden, ob in einem Text mit der Methode des *Advanced Organizer* gearbeitet werden soll oder wie Studierende das *ich* verwenden sollen. Sie können nur darauf verweisen, in einschlägigen Publikationen zu prüfen, wie dort das Vorgehen ist. Schreibberatende können Schreibende jedoch in ihrer Unsicherheit ernst nehmen und sie in ihrer Suche nach Antworten begleiten. Korpuslinguistische Studien wie die von Steinhoff (2007b) tragen dazu bei, einen differenzierteren Blick auf den Umgang mit textkommentierenden Handlungen zu bekommen. Allerdings handelt sich bei der Studie von Steinhoff um ein auf ein Fach und eine Sprache eingegrenztes Korpus. Um sprachensensibel agieren zu können, bedürfte es weiterer Studien, die den Sprachgebrauch in anderen Fächern und über sprach-kulturelle Grenzen hinweg untersuchten.

11.1.3 Textorganisatorische Herausforderungen: Textstruktur und Konventionen

Wie ist eine Hausarbeit aufgebaut? Was ist der Unterschied zwischen einer Hausarbeit und einem Essay? Was ist das typisch Deutsche an einer Abschlussarbeit? – Solche Fragen werden von Studierenden häufig an Schreibberatende gestellt. Gerne hätten Studierende einfache Rezepte und klare Regeln, welche Anforderungen sie wie in ihrem Text umsetzen sollen. Viele der auf dem Markt befindlichen Schreibratgeber bedienen diese Bedarfe, indem sie die komplexen Zusammenhänge auf möglichst einfache Aussagen und Regeln herunterbrechen. Nicht in jedem Fall ist dies aus schreibwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll. Dies zeigen die kritischen Auseinandersetzungen in Burkhalter und Rieder (2022). Studierende sollen am Ende ihres Studiums in der Lage sein, Texte mit einer „kontextuellen Passung“ zu erreichen (Steinhoff 2007a: 138, 148–149). Hierfür benötigen Studierende Wissen über die Merkmale und Strukturen sowie die sprachlichen und fachlichen Konventionen in Texten.

Diese Konventionen zeigen sich im Aufbau und der Struktur wissenschaftlicher Texte und in der Art, wie diese Strukturen versprachlicht werden. In der Forschung existieren vielfältige Ansätze, um diese Strukturen zu beschreiben. Dazu

gehören text-, sozio- und korpuslinguistische Studien sowie sprachtheoretische und funktional-pragmatische Arbeiten. Aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen werden Muster, Schemata bzw. Konventionen herausgearbeitet, die verschiedenen Textformen zugrunde liegen. Die Heterogenität zeigt sich in den unterschiedlichen Verortungen der Diskurse und in den Terminologien, die für die Beschreibung verwendet werden. Dies führt zu Schwierigkeiten in der Übertragung auf die Schreibberatung: Denn jeder Fachbegriff ist theoretisch und diskursiv verortet. Wird er verwendet, schwingen die entsprechenden theoretischen Ansätze mit.

Schreibberatende müssen sich entscheiden: Sie können sich sprachlich auf ein theoretisches Konzept beschränken, um terminologisch konsistent zu bleiben, sie verwenden Fachtermini ohne den zugehörigen Kontext und setzen sich über wissenschaftliche Standards hinweg oder sie vermeiden jegliche Fachterminologie. Keine dieser Optionen ist aus wissenschaftlicher Perspektive zufriedenstellend und zeigt das Spannungsfeld, in dem sich Schreibberatende bewegen: Um mit Ratsuchenden kommunizieren zu können, sollte möglichst handlungsorientiert und verständlich gesprochen werden, und um am Diskurs mit (Fach-)Wissenschaftler*innen teilhaben zu können, ist eine theoretische Fundierung und Zuordnung der eigenen sprachlichen Handlungskategorien erforderlich.

Dieses Spannungsfeld zeigt sich im Anforderungsbereich der Textorganisation. Textorganisation wird in verschiedenen Diskursen, mit unterschiedlichen Methoden und Ansätzen untersucht. Dementsprechend variieren Termini. Für Schreibberatende ist es hilfreich, die verschiedenen Diskurse und die damit verbundenen Theorien und Ansätze zu kennen, um die Begriffe Genre, Textklassen, Texttypen, Textsorten, Textart oder Textform einordnen zu können (vgl. Kapitel 5.3). Aus der Perspektive der Schreibberatung ist der Begriff *Textform* geeignet, um über textorganisatorische Merkmale zu besprechen, da er theoretisch wenig belastet ist.

Die terminologische Diskussion zeigt die Komplexität dieser Thematik. Denn hinter den verschiedenen Begriffen stehen entsprechende Forschungsdiskurse und -ergebnisse. Im Folgenden wird anhand von einigen Beispielen dargelegt, wie Forschungsergebnisse zu textuellen Strukturen in der Schreibberatung genutzt werden können, um ein Verständnis für textorganisatorische Anforderungen aufzubauen.

Für das wissenschaftliche Schreiben waren die Studien von Bazerman (1988) und Swales (1990) wegweisend, da sie Textmerkmale herausarbeiteten, um sie mit Schreibstrategien zu verbinden. So betont Bazerman (1988: 11–12):

Writers' self-consciousness about the power of words is what has allowed them to wield that power, to engage in the world through their words.

Die Textanalyse zielt in diesen Arbeiten darauf, die Prinzipien des dahinter liegenden Diskurses zu verstehen und dieses Verständnis produktiv nutzbar zu machen (so auch bei Hyland 2015, 2019 [2013]). Beispielsweise ist ein Ergebnis der Untersuchungen von Swales (1990) das CARS-Modell (CARS = *create a research space*). Auf der Grundlage von Textanalysen von Einleitungen wissenschaftlicher Artikel zeigt er, über welche Schritte (*moves*) ein Forschungsgebiet eröffnet (*establishing a territory*), eine Forschungslücke eröffnet (*establishing a niche*) und besetzt wird (*occupying a niche*).

Auch wenn diese *moves* nicht über alle Kultur- und Sprachräume hinweg in der von Swales dargelegten Weise funktionieren (vgl. Chen 2015) und auch fachliche Einflüsse zu berücksichtigen sind (vgl. Ylönen 2001), kann dieses Modell jedoch als Anhaltspunkt in der Schreibberatung verwendet werden, um die Funktion einer Einführung zu thematisieren. Die Analyse und das Aufzeigen kommunikativer Handlungen ist zudem geeignet, weitere Textteile oder andere Präsentationsformen zu beschreiben. So vergleicht Carobbio (2011) Einleitungen und Schlüsse von wissenschaftlichen Artikeln und Vorträgen und erarbeitet Makrostrukturen dieser Textformen. In schreibdidaktischen Tipps werden die von Swales vorgestellten *moves* teilweise als „Trichter“ beschrieben. Der Trichter wird als Metapher für die Textstrukturierung verwendet: Ein Thema wird breit eingeführt, um es dann immer weiter auf die zu behandelnde Fragestellung zu verengen (so bei Bornschein 2016: 145; Kruse 2007 [1993]: 258; Scharlau et al. 2013: 160).

Der Ansatz von Swales eignet sich aufgrund seiner Einfachheit und Klarheit, um mit Ratsuchenden über die Funktion von Einleitungen ins Gespräch zu kommen. In Auseinandersetzung mit vorhandenen Textentwürfen könnte bspw. geprüft werden, ob und, wenn ja, inwieweit Lesererwartungen nach Einführung in die Thematik etc. bereits erfüllt sind oder ob weitere Überarbeitungen notwendig sind. Dieses Verfahren kann auf andere Bestandteile übertragen werden. So können Schreibberatende darüber sprechen, warum der Stand der Forschung dargelegt werden soll und in welchem Umfang dies geschehen kann und was die Aufgabe einer Zusammenfassung oder eines Fazits ist.

Um sich Wissen über den Aufbau von verschiedenen Textformen selbst anzueignen, greifen Schreibberatende nach meinen Beobachtungen gerne auf Ratgeberliteratur zurück. Denn die Auseinandersetzung mit der Forschung in diesem Themenfeld ist zeitaufwändig und erfordert fachspezifisches Wissen. Allerdings ist dieser Zugang problematisch. So zeigt Limburg (2022), dass in den von ihr analysierten Schreibratgebern der didaktische Kontext, in den akademisches Schreiben eingebettet ist, zu wenig oder gar keine Berücksichtigung findet. Zudem kritisiert sie, dass Ergebnisse der linguistischen und schreibwissenschaftlichen Forschung der letzten zwanzig Jahre keinen Eingang in Schreibratgeberliteratur gefunden haben. Beide Punkte lässt sie zu folgender Einschätzung kommen:

Als Noch-nicht-Wissenschaftler*innen können Studierende hier nur scheitern und es liegt nahe, dass sie dies dann doch als individuelle Unzulänglichkeit interpretieren. (Limburg 2022: 95)

Auch wenn Limburg nur vier Ratgeber analysiert hat und deswegen ihre Erkenntnisse nur exemplarischen Charakter haben, ist sie davon überzeugt, dass sich bei einer Analyse eines „größeren Korpus [...] ein ähnliches Bild ergäbe“. Sie begründet ihre Einschätzung damit, dass

sich selbst innerhalb der einzelnen SRG [Schreibratgeber, D.K.] kein einheitliches und schlüssiges Bild von Schreiben, Schreibentwicklung und didaktischen Genres ergibt, denn die TCs [*Threshold Concepts*, Deutsch: Schwellenkonzepte] zu durchdringen erachte ich dafür als wesentlich (Limburg 2022: 96).

Für Schreibberatende ergeben sich folgende Aufgaben im Umgang mit diesem Anforderungsbereich: In einem ersten Schritt können sie sich für die Thematik Textstrukturen sensibilisieren. Auch wenn sie selbst über kein fachspezifisches und schreibwissenschaftlich begründetes Wissen verfügen, können sie mit Ratsuchenden darüber ins Gespräch kommen. Die Auseinandersetzung mit der Forschung zu Textarten, Textsorten und Genres unterstützt sie beim Aufbau entsprechender Expertise. Text- und korpuslinguistische Forschung bietet hier reichlich Lesestoff.

Die Orientierung auf die kommunikative Funktion von Texten und einzelnen Textteilen ist dabei eine Methode, die darauf zielt, die Komplexität textueller Strukturen durch die Beschreibung einzelner Bestandteile aufzubrechen und dadurch beschreibbar zu machen. Hierdurch ist sie als Methode für die Schreibberatung besonders geeignet, da sie als Baustein einer komplexen Problemlösung verstanden werden kann.

An Hochschulen werden viele unterschiedliche Textformen geschrieben (vgl. für einen Überblick über Textformen im deutschsprachigen Raum Ehlich/Steets 2003). Welche Lernziele mit den verschiedenen Textformen verbunden werden und welche schriftsprachlichen Anforderungen mit ihnen verbunden sind, ist jedoch nicht notwendigerweise festgelegt. So unterliegen die Anforderungen zeitlichen, sprach-kulturellen, fachlichen, hochschulischen und individuellen Einflüssen (vgl. Jakobs 1997b; Kruse/Chitez 2012). Auch Fachgesellschaften nehmen prägend auf Konventionen des Schreibens Einfluss (vgl. Kapitel 5.3.2).

Schreibberatung kann versuchen, Ratsuchenden das Zusammenspiel von fachlichen und sprachlichen Konventionen zu erklären und damit einen Beitrag zum Aufbau deklarativen Wissens bei den Ratsuchenden zu leisten. Gleichzeitig kann eine Sensibilisierung für diese Thematik die Reflexion des eigenen Zugangs zur Intertextualität bei den Ratsuchenden anstoßen.

Wie in Texten mit Zitat, Paraphrasen und Verweisen umgegangen werden soll, wie sich also Intertextualität in Texten manifestiert, ist für Studienanfänger*innen mit vielen Fragen verbunden. Allerdings beschränken sich diese in der Regel auf die Formalia der Zitation, weil ihnen das grundlegende Verständnis für die Funktion von Zitation und Paraphrase fehlt und auch die Fähigkeit zur sprachlichen Realisierung wissenschaftssprachlicher Phrasen zur Darstellung von Intertextualität häufig noch nicht ausreichend ausgeprägt ist. Die an Schulen in Deutschland und Österreich geschriebene Facharbeit bzw. vorwissenschaftliche Arbeit, die auf diese Anforderung vorbereiten soll, genügt in der Regel nicht, um ein für das Studium ausreichendes Wissen aufzubauen. Die schreibdidaktische Forschung hat daher das schulische Schreiben seit einiger Zeit in den Blick genommen (vgl. bspw. Feilke et al. 2012; Schmölzer-Eibinger et al. 2018; Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015), wobei das „materialgestützte Schreiben“ einen zunehmenden Raum einnimmt (vgl. Feilke et al. 2016a; Schindler/Fernandez 2016; Schüler 2018).

In diesen Forschungen wird ein Schwerpunkt auf den Umgang mit Literatur beim Schreiben gelegt. Denn bereits die korrekte Wiedergabe von Positionen anderer kann für Schreibende zu einer Schreibhürde werden. Gutes Handwerkszeug im Umgang mit Quellen und sprachliche Strategien zur Integration von Inhalten aus der Literatur in den eigenen Text zeigt sich in sprachlichen Routinen (vgl. Feilke/Lehnen 2012; Feilke/Rezat 2020).

Bei Studierenden kommt noch die Angst hinzu, (ungewollt) zu plagieren. Diese Besorgnis wird durch die mediale Präsenz von Plagiatsaffären genährt. Als prominentes Beispiel sei hier auf die Plagiatsaffäre des Karl-Theodor zu Guttenberg verwiesen (2011), aber auch auf die Diskussionen um den „gefälschten Lebenslauf“ von Annalena Baerbock (2021). An vielen Hochschulen werden Texte von Studierenden standardmäßig durch spezielle Software auf Plagiate geprüft, bevor sie von Dozierenden bewertet werden. All diese Umstände tragen zur Verunsicherung der Studierenden bei und erzeugen eine Atmosphäre, die durch Misstrauen geprägt ist.

Die Wiedergabe von Positionen anderer nimmt in wissenschaftlichen Arbeiten einen hohen Stellenwert ein. Die Art und Weise, wie in einem Text mit Texten anderer umgegangen wird, ist ein Gütekriterium wissenschaftlicher Arbeit. Verletzungen werden als Plagiate geahndet und entsprechend sanktioniert. Plagiate können jedoch auch als Zeichen „verdeckter Intertextualität“ Jakobs (1993) verstanden werden. Dahinter muss nicht notwendigerweise eine Betrugsabsicht stehen, sondern kann – aus schreibdidaktischer Perspektive – auch auf mangelnde Formulierungs- und Versprachlichungsroutinen zurückgeführt werden. Schon aus Gründen der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und als Prophylaxe gegen unbewusste Plagiate ist es daher aus schreibwissenschaftlicher Perspektive erforderlich, Studierende an das sprachliche Handwerk des Zitierens und Paraphrasierens heranzuführen.

Zudem ist Intertextualität ein „Mittel der Beziehungsgestaltung“ (Jakobs 1999b: 123–135). Jakobs unterscheidet zwischen zwei Orientierungen bei der Beziehungsgestaltung: solche, die sich auf die eigene Person, und solche, die sich auf Partner beziehen. So können Autor*innen „[d]urch Textbezüge Fachkompetenz und Insiderwissen nachweisen“ (ebd.: 124). In die Beurteilung studentischer Texte kann von Dozierenden die Art und die Qualität der verwendeten Fachliteratur als Bewertungskriterium für Fachkompetenz herangezogen werden. Im wissenschaftlichen Diskurs geht Jakobs sogar noch einen Schritt weiter und identifiziert „[b]ewusste Nichtzitation“ als „geeignete Variante zur ‚Ausschaltung‘ von Konkurrenz“, die „oft auf wissenschaftspolitischen Erwägungen“ beruht (Jakobs 1999b: 125).

Hieraus ergeben sich Folgen für die Diskursgemeinschaft bzw. die wissenschaftliche Gemeinschaft, zu der jemand gehören möchte. Um sich in einen Diskurs hineinzuschreiben, sind Kenntnisse der spezifischen Diskurs- und Sprachmuster erforderlich, die innerhalb dieser „sozialen Gemeinschaft“ (*communities of practice*) gelten (Pogner 2007: 2). Mitglieder einer Diskursgemeinschaft nutzen ihre Texte, um ihre „Mitgliedschaft in der Gemeinschaft zu demonstrieren“ (Pogner 2007: 3) und „spiegeln die Präferenzen, Werte und Normen der wissenschaftlichen Gemeinschaft wider“ (Knorr/Pogner 2015: 115). Darüber hinaus legen sie fest, „was die Leser vom jeweiligen Text inhaltlich und formal erwarten“ können (Knorr/Pogner 2015: 115). „Die Enkulturation oder Sozialisierung in die Diskursgemeinschaft hinein umfasst auch das Lernen von Textsortenkonventionen.“ (Knorr/Pogner 2015: 115).

Der soziale und macht-bezogene Aspekt von Intertextualität ist ein Faktor der Textproduktion, der im Rahmen von soziokulturellen Studien von Praxen und Handlungen untersucht wird (vgl. Karsten 2024; Lillis/Curry 2010). Da Diskurse sprachlich realisiert werden, ist die Sprache, in der der Diskurs geführt wird, ein weiterer Einfluss- und Macht-Faktor und zeigt den Übergang bzw. den Einfluss, den Sprache hier nimmt. So können Personen aus einem wissenschaftlichen Diskurs ausgegrenzt werden, wenn sie nicht über die entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten verfügen. Schreibberatende können zu *language brokers* werden, wenn der Diskurs in einer Sprache geführt wird, die nicht die Wohlfühlsprache der Schreibenden ist. Sprachensible Schreibberatung ermöglicht es den Ratsuchenden, sich dieses Umstands bewusst zu werden. Ob es den Schreibberatenden möglich ist, die Rolle eines *literacy broker* oder *language broker* zu übernehmen, ist dann wiederum von den fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der Schreibberatenden abhängig.

Inwieweit der Aspekt Diskurs und Diskursgemeinschaft in Schreibberatungen thematisiert werden kann und sollte, ist abhängig vom Ausbildungsstand der Ratsuchenden. Für Studienanfänger*innen ist es hilfreich, erklärt zu bekommen, dass ein Studium Lernen beinhaltet und dass wissenschaftliches Schreiben eine Fähigkeit

ist, die auch erlernt werden muss. Lernen beinhaltet den Mut, Fehler zu machen bzw. Fehler machen zu dürfen. Die Angst davor, Fehler im Umgang mit Literatur zu machen, behindert Schreibende dabei, sich auszuprobieren und Wagnisse einzugehen – auch auf die Gefahr hin, dass sie scheitern. Dabei birgt das Eingehen von Wagnissen erhebliche Lernchancen und ist daher aus schreibdidaktischer Perspektive her zu fördern (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 94). Im Master-Studium kann eine Bewusstheit für den Umgang mit Diskursgemeinschaften angebahnt werden. In Beratungen von Promovierenden kann die Thematisierung dieser Aspekte eine völlig neue Perspektive auf das Schreibprojekt ermöglichen.

Die Funktion von Zitation und Paraphrase, also dem Herstellen von Intertextualität, hat also weitreichende Folgen für den Text und die eigene Situierung in einem Diskurs. Der fachspezifische Einfluss zeigt sich u. a. an der Art des verwendeten Zitationssystems (Autor-Jahr-, Fußnoten-, Nummernsystem), den Versprachlichungsstrategien und der Funktion, die Wiedergaben in der Argumentation einnehmen (vgl. Jakobs 1999b).

Das bedeutet zum einen, dass bereits die Auswahl der Literatur, auf die in einem Text Bezug genommen wird, eine Positionierung der Autorin bzw. des Autors darstellt. Zum anderen ist die Art und Weise, wie dann die Texte anderer miteinander in Beziehung gesetzt werden, ein zweiter zu beachtender Faktor. Die Auseinandersetzung mit diesen Texten und die eigene Positionierung erfolgen dann auf der Basis dieser Wiedergaben.

Ein Verständnis der Funktion von Intertextualität und entsprechende Übung sind Voraussetzungen, um Intertextualität fachlich und sprachlich herzustellen. Beides stellt eine „große Herausforderung“ für Studierende dar (Kruse 2012: 14). Die fachlichen und sprachlichen Anforderungen nehmen zu, wenn der zu schreibende Text in einer Arbeitssprache verfasst werden muss.

Aus schreibdidaktischer Perspektive wäre es daher hilfreich, Studierenden Basisqualifikationen wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln (vgl. Kapitel 5.7). Inwieweit Basisqualifikationen an Hochschulen vermittelt und Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, diese zu trainieren, liegt meist in der individuellen Verantwortung der Lehrenden. Es kann hier auch keine Aussage darüber getroffen werden, ob und wenn ja, inwieweit Hochschulen schreibdidaktische Ansätze curricular verankert haben. An der Leuphana Universität Lüneburg findet eine solche Verankerung im Leuphana-Semester statt, das von allen Studienanfänger*innen besucht werden muss. Hier wird in der Lernzieldefinition des Moduls „Wissenschaft problematisiert: Kritisches Denken“ explizit auf den Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz eingegangen und das Bewertungsraster der schriftlichen Prüfungsleistung, Hausarbeit, verbindet dieses Lernziel mit Erkenntnissen aus der Schreibdidaktik und Schreibforschung (vgl. Knorr et al. 2021).

Insgesamt zeigt sich, dass die textorganisatorischen Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben äußerst komplex und vielschichtig sind, so dass sie hier nur

ansatzweise dargestellt werden konnten. Für Schreibberatende ergeben sich hieraus verschiedene Anforderungen für die Beratung: Sie benötigen Wissen über Textorganisationsformen, die sich auf struktureller und sprachlicher Ebene zeigen, sowie Wissen über fachspezifische Konventionen zum Textaufbau und zur Realisierung von Zitationskonventionen. Sie können sich in einem ersten Schritt für diese Anforderungen sensibilisieren und ein Gespür für möglicherweise vorliegende Einflüsse entwickeln, die sie dann ansprechen können. Dieser Schritt ist gleichzusetzen mit der Initiierung der Reflexion und damit dem Ausbau des metakognitiven Wissens über textorganisatorische Herausforderungen.

11.1.4 Sprachliche und sprachformale Herausforderungen

Lesende erwarten von einem wissenschaftlichen Text, dass er sprachlich angemessen und sprachformal korrekt ist (vgl. Kapitel 5.5). Ratsuchende haben immer wieder das Anliegen, dass ihre Texte auf sprachliche Angemessenheit und sprachformale Korrektheit hin überprüft werden. Je unsicherer sich Ratsuchende in der Zielsprache ihres Schreibprojekts fühlen, desto stärker wird ihr Bedürfnis nach korrektivem Feedback (vgl. Choi 2021; Xhama 2018).

Um dem Anliegen der Ratsuchenden entgegenzukommen und gleichzeitig nicht in die Rolle eines Korrektorats zu fallen, sind Schreibberatende in diesem Bereich gefordert, einerseits sprachliches Wissen in die Beratung einzubringen und andererseits Lernprozesse auf Seiten der Ratsuchenden zu ermöglichen, indem sie ihnen Handlungsoptionen aufzeigen. Dies ist besonders für studentische Schreibberater*innen herausfordernd. So stellen Huemer und Rehberger (2024: 122) fest, dass

sich das Sprachniveau der Tutees auf alle Ebenen der Beratung auswirkt. Zudem erfordert das Jonglieren zwischen Kollaboration und Direktivität, angepasst an das Sprachniveau der Tutees, bei gleichzeitigem Bemühen um ein freundschaftliches Gesprächsklima auf Augenhöhe ein hohes Maß an Flexibilität und Erfahrung von der Tutorin und stellt eine durchaus anspruchsvolle Aufgabe dar.

Schreibberatung in diesem Bereich kann zudem als eine Brücke zwischen Schreib- und Sprachlernberatung verstanden werden. Eine Sprachlernberatung zielt darauf, die Sprachlernstrategien von Ratsuchenden zu erkunden, damit Lernende ihren Zugang zu neuen Sprachen möglichst optimal gestalten können (vgl. Vogler 2011; Vogler/Hoffmann 2011). In Sprachlernberatungen ist ebenso wie in der Schreibberatung der Umgang mit Sprachbewusstheit ein zentraler Baustein (vgl. Schmidt 2010).

Tabelle 3 Symmetrie der Beratungsinteraktion in Abhängigkeit der sprachlichen Konstellationen der Konstituenten

Beratungsinteraktion	Schreibberatende	Ratsuchende	Zieltext
Symmetrisch	Wohlfühlsprache	Wohlfühlsprache	Wohlfühlsprache
	Arbeitssprache	Arbeitssprache	Arbeitssprache
Asymmetrisch	Wohlfühlsprache	Arbeitssprache	Arbeitssprache
	Arbeitssprache	Wohlfühlsprache	Arbeits- oder Wohlfühl-sprache

Voraussetzung für eine Beratung im Hinblick auf sprachliche und sprachformale Aspekte ist, dass Beratende in Texten von Ratsuchenden Stellen identifizieren können, die sich für eine solche Form der Beratung eignen. In der Beratungssituation selbst benötigen Schreibberatende sprachliche Mittel, um eine Metakommunikation mit Ratsuchenden über Sprache führen zu können. In mehrsprachigen Umgebungen ergeben sich aus dieser Anforderung folgende Konstellationen für die Konstituenten einer Schreibberatung (vgl. Tabelle 3):

In der Matrix wird das Konzept der Wohlfühl- bzw. Arbeitssprache (vgl. Kapitel 4.3) verwendet, da dieses ermöglicht, die Beratungsinteraktion sprachensensibel zu beschreiben, ohne auf Einzelsprachen zu rekurrieren. Diese Form der Beschreibung unterstützt eine Betrachtung von Anforderungen an Schreibberatung in einer mehrsprachigen Umgebung.

Die Annahme ist, dass sich besonders im Umgang mit sprachlichen und sprachformalen Anforderungen die Einflüsse individueller Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen auf die Beratungsinteraktion zeigen. Denn für die Beratungssituation selbst ist das Verhältnis, wie Beratende und Ratsuchende miteinander interagieren können, wichtiger als die Sprache, in der die Beratung durchgeführt wird. Das sprachliche Verhältnis zwischen den Konstituenten Beratende, Ratsuchende und Zieltext definiert die Möglichkeiten der Beratungssituation, da die Sprache des Zieltextes Einfluss auf die textorganisatorischen Anforderungen nimmt.¹⁴

Die Fachliteratur zum korrektiven Textfeedback betrachtet überwiegend fremdsprachliches Lernen. So existieren diverse Studien, die sich mit dem Feedback bei Englisch-Lernenden beschäftigen (bspw. Ferris/Roberts 2006; Heine 2019b; Hirvela et al. 2016; Hyland/Hyland 2006; Sigott et al. 2021; Xhama 2018). Für den Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache liegen weniger Studien zum Effekt korrektiven Textfeedbacks vor (vgl. Choi 2021).

Darüber hinaus finden sich Studien wie die von Schindler (2012) oder Gunten (2018), die sich mit der Effektivität von Rückmeldungen auseinandersetzen. Bükér

14 Liegen Beratungen Textformen zugrunde, die keinen textstrukturellen Anforderungen folgen müssen, wie bspw. Vor-/Rohfassungen, Skizzen, Entwürfe, ist der Einfluss der Zielsprache des Textes unerheblich. Deshalb werden diese Textformen hier nicht betrachtet.

und Lange (2010) weisen auf mögliche Asymmetrien in der Beratungskonstellation hin. Und Grieshammer (2018: 40–42) referiert Forschungsliteratur zu Asymmetrien in Beratungskonstellationen, die durch unterschiedliche Sprachkenntnisse hervorgerufen werden und die zu mehr Direktivität in der Beratung führen.

Ausgangspunkt für Grieshammers Darstellung ist der Überblick, den Babcock und Thonus (2018: 154–168) über die Forschung zur Beratung von L2-Schreibenden gegeben haben. Sie konstatieren nämlich:

Nondirectiveness is highly prized in Writing centers' orthodoxy of current practice. For L2 tutees, however, this approach may not work (Babcock/Thonus 2018: 165).

Als Gründe führen sie die Unterschiede in den Anliegen und den Voraussetzungen der Ratsuchenden ein. Sie betonen die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung, um Beratende auf die Anforderungen von L2-Beratungen vorzubereiten. Einsprachige Beratende sind ihrer Auffassung nach auf diese Aufgabe nicht vorbereitet, da ihnen häufig das explizite Wissen fehlt, sprachliche, also grammatische oder lexikalische Anforderungen zu verbalisieren (Babcock/Thonus 2018: 158).

An diesem Punkt knüpfe ich an. Denn für mich stehen die Schreibberatenden im Zentrum, die für ihre Interaktion mit Ratsuchenden in verschiedenen sprachlichen Konstellationen sensibilisiert werden müssen. Deshalb werden in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG nicht nur L2- bzw. Arbeitssprachen-Schreibberatungen thematisiert, sondern auch Wohlfühlsprachen-Interaktionen, da Beratende individuelle Wege finden müssen, wie sie mit entsprechenden Konstellationen umgehen möchten und können.

Interagieren in einer gemeinsamen Wohlfühlsprache

Teilen Beratende und Ratsuchende eine Wohlfühlsprache, kann von einem sprachlichen Gleichgewicht ausgegangen werden. Dieses Gleichgewicht zeigt sich in u. a. in einer positiven emotionalen Einstellung gegenüber der zu verwendenden Sprache. Sie bildet die Basis der Beratungsinteraktion, auf die in der Betrachtung sprachlicher Phänomene rekuriert werden kann.

In solchen Situationen zeigt sich in der Praxis, dass das sogenannte Sprachgefühl der Beratenden eine erhebliche Rolle spielt. Dies zeigt sich besonders in Ausbildungssituationen von Studierenden zu studentischen Schreibberaterinnen. Äußerungen wie „das klingt komisch“ oder „das geht so nicht“ werden dann gerne verwendet. Die umgangssprachlichen Äußerungen sind ein Indikator für eine vorhandene sprachliche Sensibilität. Allerdings benötigen sie eine Metasprache und linguistisches Wissen, um erläutern zu können, was sie an dem Text stört. Und auch dann, wenn dieses Wissen vorhanden ist, muss in der Beratungssituation außerdem sichergestellt werden, dass Ratsuchende mögliche Erläuterungen verstehen können.

Der Einsatz grammatischer Fachterminologie im Umgang mit Ratsuchenden kann nämlich problematisch sein, weil diese nicht oder nicht mehr über diese Metasprache verfügen, da der schulische Grammatikunterricht zu lange zurückliegt oder – zumindest in der Erinnerung der Studierenden – nie stattgefunden hat.

Schreibberatende sind daher gefordert, sicherzustellen, dass sie und die Ratsuchenden eine gemeinsame Sprache über die sprachlichen und sprachformalen Anforderungen entwickeln. Hierbei können sich beide Beteiligten auf Augenhöhe begegnen, da sie beide in einer Wohlfühlsprache agieren.

Interagieren in einer gemeinsamen Arbeitssprache

In einem multilingual aufgestelltem Schreibzentrum gibt es Beratungskonstellationen, in denen Schreibberatende und Ratsuchende in einer Arbeitssprache miteinander interagieren. Eventuell teilen sie eine gemeinsame Wohlfühlsprache, die aber nicht Zielsprache des Textes ist. Wenn dies der Fall ist, kann die Wohlfühlsprache genutzt werden, um über sprachliche Anforderungen der Arbeitssprache zu reden. Schreibberatende, die in einer Arbeitssprache agieren (müssen), können auf ihre literalen Erfahrungen beim Sprachenlernen zurückgreifen. Sie besitzen daher ein erfahrungsbasiertes Wissen über den Erwerb und Umgang mit der Arbeitssprache. Ist dieser reflektiert, können Schreibberatende ihr Wissen gezielt in der Beratung einsetzen, indem sie bspw. ihre Lernstrategien offenlegen oder Ratsuchende über Werkzeuge informieren, die sie beim Schreiben unterstützen können.

Interagieren im sprachlichen Ungleichgewicht

Ein sprachliches Ungleichgewicht zwischen Schreibberatenden und Ratsuchenden ist immer dann gegeben, wenn die Schreibberatenden in ihrer Wohlfühl-, die Ratsuchenden in einer Arbeitssprache agieren. Dieses Ungleichgewicht zu thematisieren, sie damit auf eine bewusste Ebene zu heben und eine Sprache zu entwickeln, die das Sprechen über Sprache erlaubt, ist eine Aufgabe von Schreibberatung. Denn eine unbewusste Bezugnahme auf die internalisierte sprachliche Norm, das *Sprachgefühl* (vgl. Kapitel 9.4), sollte vermieden werden. Indikatoren für solche Bezugnahmen sind umgangssprachliche Äußerungen wie „das klingt komisch“ oder „das geht so nicht“. Stellen Schreibberatende fest, dass sie sich in dieser Art äußern oder äußern wollen, sollte eine Reflexion einsetzen, weshalb sie dies tun. Wenn möglich, sollten sie dann begründen können, warum etwas komisch klingt oder sprachlich so nicht geäußert werden kann. Auf diese Weise können sie sprachensensibel agieren.

Insgesamt stellt die Beratung sprachlicher und sprachformaler Herausforderungen in einem multilingualen Kontext hohe Anforderungen an Schreibberatende, da sie nicht nur die sprachlichen Anforderungen des Zieltextes einbeziehen müssen, sondern auch die vorliegende sprachliche Konstellation zwischen Ratsuchenden und sich selbst im Blick behalten müssen, um sprachensensibel und evtl.

als *language broker* agieren zu können. Vor diesem Hintergrund haben wir einen „Kompass für eine textorientierte sprachensensible Schreibberatung“ entwickelt, der zur Orientierung in der Ausbildung von Studierenden zu Schreibberatenden eingesetzt werden kann und der die Besonderheiten der Arbeit in multilingualen Konstellationen in den Blick nimmt (Edlich/Knorr 2023).

11.1.5 Mediale Herausforderungen

Mediale Herausforderungen zeigen sich in Textproduktionen immer dann, wenn der Umgang mit Schreib- oder Speichermedien so viel kognitive Kapazität beansprucht, dass inhaltliche Prozesse der Textproduktion negativ beeinflusst werden. Hierbei können drei Themenfelder unterschieden werden:

- (1) das Erzeugen von Schriftzeichen per Hand oder per Tastatur – graphomotorische Handlungen,
- (2) die Wissensorganisation und die Nutzung von extern gespeicherten Informationen,
- (3) die Nutzung digitaler Werkzeuge.

Graphomotorische Handlungen: Erzeugen von Schriftzeichen

Die basale, graphomotorische Handlung der Schriftzeichenerzeugung ist für das Schreiben unumgänglich. Dass das Erzeugen von Schriftzeichen Gegenstand von hochschulischer Schreibberatung werden kann, liegt in der schreibwissenschaftlichen Erkenntnis begründet, dass kognitive Kapazitäten für Inhaltsplanungen, Leserorientierung oder ähnliches erst zur Verfügung stehen, wenn Schriftzeichen automatisiert erzeugt werden können (vgl. Beaugrande 1984; Bereiter 1980). Zudem nimmt die Flüssigkeit, mit der Schriftzeichen erzeugt werden können, direkten Einfluss auf die Textqualität. Ein Indikator für die Schreibflüssigkeit sind Pausen. Jeder Formulierungsprozess ist von diversen Pausen durchzogen. Diese entstehen u. a. durch inhaltliche Planungsprozesse. In der Schreibforschung werden sie zu unterschiedlichen Zwecken als Indikatoren verwendet: So werden bspw. Pausen auf unterschiedliche Qualitäten der kognitiven Prozesse analysiert (vgl. Eigler et al. 1990; Keseling et al. 1987), zur Analyse von Schreibstrategien verwendet (vgl. Leijten/Van Waes 2013; Mahlow/Ulasik 2021; Perrin 1999), zur quantitativen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schreibflüssigkeit und Textqualität herangezogen (vgl. Breuer 2015) oder für Studien genutzt, um den Einfluss des Grads der Automatisierung graphomotorischer Handlungen auf das Schreiben zu untersuchen (vgl. Grabowski 2003, 2009).

Die Ergebnisse zeigen, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Grad der Automatisierung der graphomotorischen Handlungen und der Textqualität besteht. Vor diesem Hintergrund ist es nach wie vor erstaunlich, dass das Tastaturschreiben bislang nicht als Kulturtechnik an Bildungsinstitutionen vermittelt wird.

In Schreibberatungen können diese Erkenntnisse genutzt werden, um mit Ratsuchenden über die Art und Weise zu reflektieren, wie er oder sie Schriftzeichen erzeugt und wie leicht ihm oder ihr die Erzeugung der Schriftzeichen mit einem Stift bzw. mit der Tastatur fällt. Denn gerade bei kognitiv anspruchsvollen Tätigkeiten der Textproduktion wie der Inhaltsgenerierung und des Formulierens ist es für den Prozess förderlich, wenn die Schriftzeichenerzeugung möglichst wenig kognitive Kapazität benötigt. Automatisierte Schriftzeichenerzeugung ist einer bewussten, angestregten in jedem Fall vorzuziehen.

Kann also nicht automatisiert getippt werden, ist aus schreibwissenschaftlicher Perspektive das Schreiben mit Papier & Stift sinnvoller. Allerdings wird das Schreiben mit Papier & Stift von Studierenden häufig als ineffizient angesehen, weil das Textprodukt am Ende elektronisch vorliegen muss. Hier sind Schreibberatende gefordert, Ratsuchenden zu erklären, dass es durchaus effizienter sein kann, zunächst mit Papier & Stift zu arbeiten, um die gedanklichen Prozesse einfacher zu bewältigen. Beim – vermeintlichen – Abtippen kann dann nämlich der Text gleich einer ersten Überarbeitung unterzogen werden. Die bewusste Entscheidung, welches Schreibmedium die Bewältigung der anstehenden Aufgabe am besten unterstützt, trägt zur konstruktiven Steuerung des eigenen Schreibhandelns bei.

Wissensorganisation und die Nutzung von extern gespeicherten Informationen
Eine zweite mediale Herausforderung ist das Informationsmanagement beim Textproduzieren (vgl. Knorr 1998). Die Verbindung von Informationskompetenz und Schreibprozessen findet erst in jüngster Zeit im Zuge der Umorientierung von Bibliotheken hin zu Vermittlungsinstitutionen von Informationskompetenz breitere Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Schröter/Steinhauer 2019: 32).

Wissenschaftliches und akademisches Schreiben basiert auf der Auseinandersetzung mit Texten anderer. Im Prozess der Textproduktion besteht eine Aufgabe darin, das durch Rezeption aufgenommene Wissen in Beziehung zu der Schreibaufgabe zu bringen. Diese Wissensorganisation kann durch ein Literaturverwaltungsprogramm medial unterstützt werden, jedoch bleibt es primär eine kognitive Aufgabe. Denn es handelt sich hierbei um ein spezifisches Lernszenario oder – um mit Bourdieu (1992: 219) zu sprechen – um die Schaffung von „inkorporiertem Kulturkapital“. Inkorporiertes kulturelles Kapital zu erlangen, ist mit eigenem Arbeitsaufwand verbunden. Eine Auslagerung auf andere Personen ist nicht möglich. Hieraus kann der Wunsch entspringen, sich etwas Arbeit zu sparen, den Weg der Aneignung abzukürzen oder es sich möglichst leicht und einfach zu machen.

Hinter dem Wunsch kann der Gedanke stehen, dass der Umgang mit extern gespeicherten Informationen die inhaltliche und sprachliche Arbeit des Textproduzierens unterstützen und nicht behindern soll. Deshalb sollen kognitive Belastungen möglichst geringgehalten werden, die durch die Nutzung von Medien und

extern gespeicherten Informationen entstehen. Medien und extern gespeicherte Informationen sollten Schreibende ent- und nicht belasten. Ein gutes Informationsmanagement kann hier einen entsprechenden Beitrag leisten. Hierbei können folgende Bereiche unterschieden werden (vgl. Knorr 1998):

- 1) Erarbeitung eines eigenen Systems der Wissensorganisation,
- 2) Umgang mit dem Aspekt des Veralterns von selbst erzeugten Informationen,
- 3) Überblick über die extern gespeicherten Informationen behalten (eigene Notizen, Medien, Fachtexte etc.),
- 4) Nutzung der extern gespeicherten Informationen während des Schreibens.

Die Wissensorganisation geht einher mit der Erkundung des Themenfeldes und der Aneignung der im Diskurs verwendeten Fachsprache und Definitionen. Gleichzeitig ist es erforderlich, eine eigene Perspektive auf das Themenfeld zu entwickeln, die ebenfalls begrifflich zu fassen ist. Es geht also darum, eine begriffliche Systematik zu entwickeln, mit dem das zu bearbeitende Themenfeld beschrieben werden kann. Diese Begriffe sind in der Regel nicht die Stich- oder Schlagwörter, die in Bibliothekskatalogen verwendet werden (vgl. Knorr 1997). Der Unterschied zwischen persönlichen Begriffssystematiken und den in Bibliothekskatalogen verwendeten begrifflichen Systemen ist die Perspektive auf ein Thema. Bibliothekskataloge versuchen, Inhalte von Fachliteratur in einer Form begrifflich zu fassen, die für möglichst viele Nutzer*innen zielführend ist. Dementsprechend werden Begriffe aus Titeln oder dem Abstract als Stichwörter verwendet, während die Vergabe der Schlagwörter nach einem vereinheitlichtem Regelsystem erfolgt (vgl. RWS 2009).

Den Unterschied zwischen einem persönlichen und einem bibliothekarischen Begriffssystem zu erkennen, erfordert eine Reflexion der Thematik der Wissensorganisation. Und auch diese Reflexion hat zwei Dimensionen: eine kognitive und eine technische. Die kognitive Dimension verlangt eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der zu verschlagwortenden Fachtexte und damit mit den Begriffen, die sich für das persönliche Informationsmanagementsystem eignen; die technische erfordert eine Auseinandersetzung mit der Art und Weise, wie und welche Informationen bei Recherchen übernommen werden sollen. Exportfunktionen in Bibliothekskatalogen ermöglichen die schnelle und vollständige Übernahme von Einträgen. Hierzu gehören die bibliographische Angabe und weitere Daten, also bspw. die Schlagwörter. Eine bewusste Auseinandersetzung mit den Inhalten der zu den Einträgen gehörigen Texte ist zum Zeitpunkt der Übernahme nicht erforderlich. Dies kann dazu führen, dass Studierende lange Listen von Rechercheergebnissen produzieren und speichern, ohne sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Wissensaufbau auf der Basis der Literatur findet dann nicht statt.

Schreibberatung kann auf dieses Problem aufmerksam machen und eine Reflexion dieser Thematik anstoßen. Inwieweit auf die Wirkungsweisen und Funktion eines Wissensmanagementsystems im Bereich der Textproduktion eingegangen

werden kann, ist abhängig von den Kenntnissen der Beratenden in diesem Bereich. Hier zeigt sich ein Schnittbereich zu den Aufgaben, die heutzutage zunehmend von Bibliotheken übernommen werden, wenn diese Schulungsangebote zur Informationskompetenz anbieten (vgl. Tschander 2019).

Informationsmanagement ist zudem unter dem Aspekt des Umgangs mit Veränderung von Wissen und Perspektiven zu betrachten. Textproduktionen nehmen Zeit in Anspruch. Da wissenschaftliche Textproduktionen immer mit Wissenserwerb verbunden sind, verändert sich die Wissensbasis im Laufe der Beschäftigung mit einem Thema. Je umfangreicher Recherchen ausfallen, je mehr Fachtexte in die eigene Textproduktion einbezogen werden, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass durch die Rezeption neue Perspektiven auf das Thema entwickelt werden. Dieser heuristische Prozess (vgl. Dengscherz 2019) kann im Widerspruch zu dem Wunsch stehen, möglichst effizient zu arbeiten und die aufzuwendende Zeit zu beschränken. Einige Studierende stellen sich deshalb vor, dass sie sich (nur) genau einmal mit einem Fachtext auseinandersetzen müssen. Sie schreiben Zitate heraus oder exzerpieren, um diese Textbausteine zu einem späteren Zeitpunkt in ihren eigenen Text zu integrieren. Sie berücksichtigen jedoch nicht, dass bei der Textproduktion Wissen „reaktualisiert“ werden muss (Jakobs 1997a: 84). Während der Reaktualisierung wird vorhandenes Wissen überprüft und auf die neue Situation angepasst. Am Umgang mit Notizen und Exzerpten werden also Spuren der Wissensveränderung sichtbar; ein Prozess, den Ortner (2000: 70) in Anlehnung an Piaget als Akkommodation bezeichnet.

Studierende suchen teilweise in der Schreibberatung Rat, wie sie ein Informationsmanagement aufbauen können, das ihnen erlaubt, ihre Notizen so zu speichern, dass sie länger- oder langfristig nutzbar sind. Oder sie kommen in der Phase der Nutzung ihrer Notizen mit der Erkenntnis in die Schreibberatung, dass sie das, was sie aufgeschrieben haben, nicht nutzen können. Schreibberatung kann hier phasenabhängig agieren, jedoch bleibt das Ziel dasselbe: zu erklären, in welchem Zusammenhang Wissenserwerb und die Nutzung extern gespeicherter Informationen zueinanderstehen. Das Kaskadenmodell der akademischen und wissenschaftlichen Textproduktion kann hier zur Unterstützung herangezogen werden, um den Unterschied zwischen erkenntnisgenerierenden und textorientierten Handlungen zu erläutern.

Der dritte Aspekt betrifft das Thema Ordnung und die Frage nach einem Ablesesystem, das einen Zugriff auf die extern gespeicherten Informationen zu einem Zeitpunkt ermöglicht, an dem sie gebraucht werden. Zwar können elektronisch gespeicherte Informationen gezielt durchsucht werden, aber hierfür wird ein entsprechendes begriffliches Wissensmanagementsystem benötigt. Auch hilft dieses System nicht weiter, wenn es darum geht, den Überblick über verschiedene Medien und Speicherorte zu behalten. Denn Fachtexte können als gedruckte Bücher, als Kopien oder als elektronische Dokumente vorliegen und im direkten Zugriff am

Schreibort oder aber an einem anderen Ort, z. B. einer Bibliothek, vorhanden sein. Hinzu kommen in der Regel Notizen, Exzerpte oder andere extern gespeicherte Produkte, die im Umfeld eines Schreibprojekts entstehen. Um den Überblick zu behalten, können Verweisstrukturen angelegt (vgl. Knorr 1998) oder andere Systeme verwendet werden, die entsprechende Erinnerungsspuren erzeugen, damit die Informationen (wieder) aufgefunden werden können.

Der vierte Punkt – die Nutzung der extern gespeicherten Informationen während des Schreibens – zeigt sich in der Formulierungsphase, wenn es darum geht, gezielt Informationen wieder aufzufinden, wenn sie benötigt werden. Hier zeigen sich in der Praxis diverse Strategien. In unveröffentlichten Screenrecording-Aufnahmen des Projekts „Mehrsprachigkeit und akademische Textkompetenz“ sind Sequenzen zu beobachten, in denen das Formulieren unterbrochen wird, um nach einer Stelle in einem fremden Fachtext zu suchen (vgl. Kapitel 3.1). Dieses Vorgehen wird von Studierenden vielfach beschrieben. Je nachdem, wie aufwändig der gestartete Suchprozess ist, wird das Formulieren wieder aufgenommen oder auch nicht.

Führen Suchprozesse häufiger zum Ausstieg aus dem Formulierungsprozess, kann Schreibberatung diesen Aspekt thematisieren, zur Reflexion anregen und ggf. Anregungen geben, damit der Schreibfluss erhalten werden kann. Der Umgang mit medialen Herausforderungen kann somit einen Anlass bieten, um schreibstrategische Überlegungen anzustellen.

Insgesamt können Beratungen zu medialen Herausforderungen stets in den Zusammenhang von Arbeitsorganisation und Schreibstrategien gestellt werden. Die Präsupposition bei diesem Ansatz ist, dass Wissensaneignung und Wissensnutzung kognitive Anforderungen sind, die zwar medial unterstützt, aber nicht durch Medien geleistet werden können. Diese Präsupposition basiert auf einem Bildungsideal, das das menschliche Denken höher wertet als maschinelle Intelligenz. Die Entwicklungen der künstlichen Intelligenz in den Bereichen maschinellen Textverstehens und Texterzeugung sind jedoch rasant, so dass Schreibberatung sich zukünftig wohl auch der Frage stellen muss, wie mit maschinell gelesenen und ggf. auch erzeugten Texten an Hochschulen umgegangen werden soll (vgl. Wilder et al. 2022). Die hieraus resultierenden ethischen Fragen sind brisant und mit der Einführung von ChatGPT und anderen KI-basierten Werkzeugen ist die Beschäftigung mit diesen Fragen in den Fokus hochschulischer Diskussionen gerückt.

Nutzung digitaler Werkzeuge

Nach wie vor sind bei Studierenden Unsicherheiten in der Bedienung von für die Textproduktion notwendigen digitalen Werkzeugen, wie Textverarbeitungs- und Literaturverwaltungsprogrammen, zu beobachten, wobei es einen fachlichen Einfluss zu geben scheint. MINT-Studierende scheinen andere Herausforderungen bewältigen zu müssen als Studierende geistes- oder sozialwissenschaftlicher

Fächer. Allerdings basiert diese Aussage auf subjektiven, nicht-repräsentativen Beobachtungen. Eine systematische Überprüfung dieser Beobachtungen steht noch aus.

Zu beobachten ist, dass Studierende in der Regel ihre Texte erzeugen und formatieren können, ihnen allerdings teilweise ein grundlegendes Verständnis für den Zusammenhang zwischen textstrukturellen Funktionen und Formatierung fehlt. Dies führt dazu, dass Formatierungen per Hand vorgenommen werden, anstatt diese über Funktionen zu setzen. Das manuelle Formatieren gehe – so argumentieren Ratsuchende gerne – schneller. Nachfragen ergeben dann häufig, dass sie unsicher sind, wie Absatzformate bedient oder gar geändert werden können. Nutzer*innen, die ein Textverarbeitungsprogramm verwenden, das eine WYSIWYG-Oberfläche (*What You See Is What You Get*) hat, wie z. B. *Microsoft Word* oder *Pages*, sind von dieser Unsicherheit häufiger betroffen als solche, die eine Textverarbeitung mit WYSIWYM-Oberfläche (*What You See Is What You Mean*), wie z. B. *LaTeX*, verwenden. Während *Word* wenig bis keine Vorkenntnisse erfordert, um mit dem Schreiben beginnen zu können, ist die Anpassung einer *LaTeX*-Oberfläche mit etwas Aufwand verbunden. Denn bevor man in *LaTeX* mit dem Schreiben beginnen kann, muss ein dem Textaufbau entsprechendes Modul geöffnet werden. Auf diese Weise wird bereits zu Beginn der Textproduktion festgelegt, wie viele Gliederungsebenen vorhanden sein können und wie diese aussehen sollen. Da *LaTeX* im MINT-Studiengängen häufiger verwendet wird als in geistes- oder sozialwissenschaftlichen, könnte hierin ein fachspezifischer Einfluss liegen.

Unsicherheiten im Gebrauch von Textverarbeitungsprogrammen wirken sich auch auf den Gebrauch weiterer Werkzeuge aus, die eine technische Unterstützung von zu bewältigenden Aufgaben zulassen. So kommen immer wieder Studierende in die Beratung, die keine Literaturverwaltungssoftware verwenden. Manche sehen den Bedarf nicht oder scheuen den Aufwand, den die Installation, die Einarbeitung und die Pflege der Datenbank mit sich bringen. Sie berufen sich dann gerne auf ihre Erfahrung, dass sie ihre Arbeiten auch vorher ohne die Unterstützung einer Literaturverwaltungssoftware erstellt haben.

Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben setzt heutzutage jedoch auch Medienkompetenz voraus (vgl. Knorr 2008). Bis Ende 2022 gehörte die Vermittlung von Medienkompetenz nicht zu den Kernaufgaben von Schreibberatung und war daher ein fakultativ zu berücksichtigender Bereich. Schreibberatende konnten, wenn sie feststellten, dass mangelnde Medienkompetenz den Textproduktionsprozess beeinträchtigt, Ratsuchende selbst unterstützen oder Hinweise auf andere Angebote (Workshops oder Online-Hilfen) geben und entsprechende Reflexionen anstoßen. Um mediale Anforderungen in diesem Sinne selbst zu beraten, sind Beratende gefordert, ein eigenes Verständnis von der Leistungsfähigkeit von Textverarbeitungs- und Literaturverwaltungsprogramm aufzubauen. Zudem ist es hilfreich zu wissen, welche hochschulischen Einrichtungen entsprechende Be-

ratungen und Unterstützungen anbieten. Web-Seiten, die hierzu einen Überblick geben, können Ratsuchenden, aber auch Schreibberatenden Orientierung bieten. So werden am Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg im Wiki „Schreiben im Studium | Academic Writing“¹⁵ auf der Unterseite „Digitale Tools zum Schreiben und Arbeiten“¹⁶ Tipps und Angebote zur Verfügung gestellt.

Ende 2022 hat sich mit der Einführung von ChatGPT die Situation grundlegend verändert (Schmohl et al. 2023). Zukünftig werden Schreibberatende verstärkt gefordert sein, sich mit digitalen Werkzeugen auseinanderzusetzen, die während der Textproduktion eingesetzt werden können. Denn das Schreiben wird sich durch KI-gestützte Werkzeuge weiter verändern. ChatGPT trägt dazu bei, dass Schreibdidaktik und damit auch Schreibberatung in einem neuen Licht gesehen werden können (vgl. Buck/Limburg 2023; MLA-CCCC Joint Task Force on Writing and AI 2023).

Mediale Anforderungen beziehen sich nun nicht mehr nur auf den Textproduktionsprozess selbst, sondern auch auf die Art und Weise, wie Texte produziert werden können. Die Entwicklung ist seit der Einführung von ChatGPT äußerst dynamisch, so dass hier der Diskurs nicht ausführlich dargestellt werden kann. Eines steht jedoch bereits jetzt fest: Seit der Veröffentlichung von ChatGPT steht das Thema wissenschaftliches Schreiben auf der Agenda von Hochschulen, da Lehr-Lern-Formate und Prüfungsformen überdacht werden (müssen). Die Auseinandersetzung mit KI-gestützten Schreibwerkzeugen befeuert auch den schreibwissenschaftlichen Forschungsdiskurs, da bspw. das bisherige Konzept von Autorschaft hinterfragt werden muss (vgl. Limburg et al. 2023). Schreibdidaktisch eröffnet der Einsatz KI-gestützter Schreibwerkzeuge neue Wege für die Textproduktion, bei der menschliche und maschinelle Autor*innen interagieren. Die sozial-kommunikative Anforderungsdimension beim Schreiben könnte daher in den Fokus schreibdidaktischer Ansätze rücken. Denn wenn zunehmend musterhafter Sprachgebrauch von Maschinen erzeugt wird, wird die persönliche *Stimme* (*voice*) der Autor*innen umso relevanter.

11.2 Systematische Beschreibung: Anforderungsbereich «Situation» – Teilbereich «Beratung»

In eine Schreibberatung fließen die Kenntnisse aus den kontextuellen und persönlichen Anforderungsbereichen ein. Für die Systematik werden in diesem Abschnitt

15 <https://lehrwiki.leuphana.de/display/SWCResources> (08.08.2024).

16 <https://lehrwiki.leuphana.de/display/SWCResources/Digitale+Tools+zum+Schreiben+und+Arbeiten> (08.08.2024).

SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

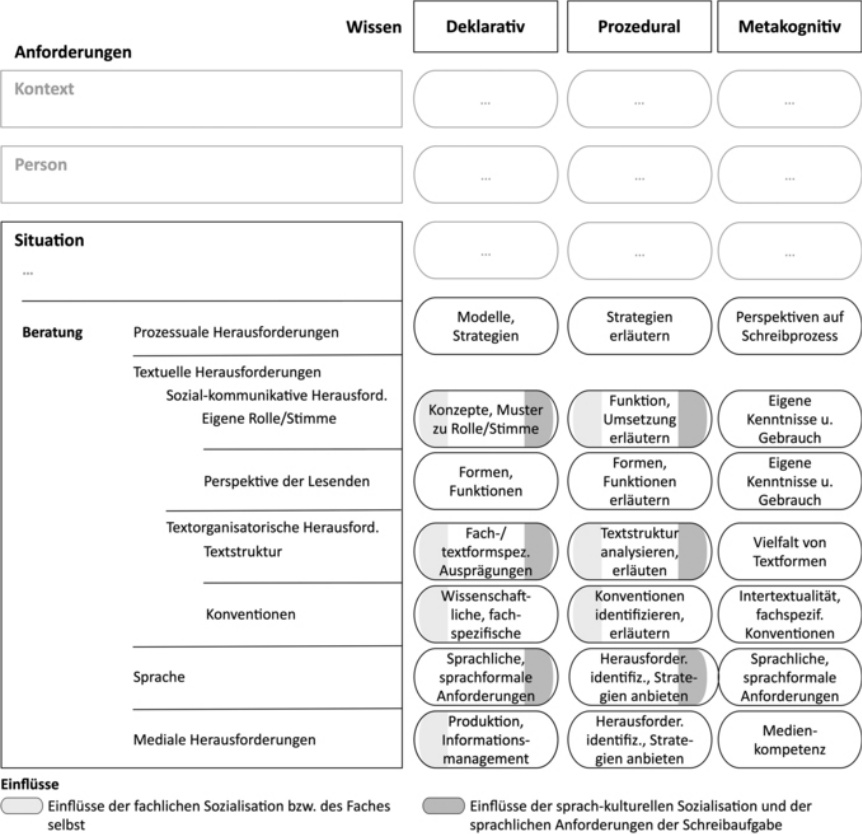


Abb. 23 SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Situation»: «Beratung»

die Spezifika in der Beratung prozessualer, textueller und medialer Herausforderungen herausgearbeitet. Die textuellen Herausforderungen werden weiter differenziert in sozial-kommunikative, textorganisatorische und sprachliche Herausforderungen. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG greift somit die Strukturierung der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN auf. Allerdings werden einige Bereiche zusammengefasst. So wird nicht mehr zwischen sprachlichen und sprachformalen Anforderungen unterschieden, sondern bilden gemeinsam den Anforderungsbereich «Sprache». Die Zusammenführung basiert auf den Auswertungen von Beratungsprotokollen. Wenn Ratsuchende Rückmeldung auf sprachliche Aspekte ihrer Texte wünschen, dann formulieren sie dies in der Regel auch so. Eine Differenzierung nach sprachlichen oder sprachformalen Anforderungen erfolgt in der

Regel von Seiten der Ratsuchenden nicht. Diese Unterscheidung zu treffen, obliegt den Beratenden (vgl. Abbildung 23).

11.2.1 «Prozessuale Herausforderungen»

Wenn in der Anfangsphase eines Beratungsgesprächs der Fokus der Beratung auf prozessuale Herausforderungen gelegt worden ist, stehen den Schreibberatenden vielfältige Wege offen, wie sie weiter vorgehen können. So stellt die Schreibdidaktik diverse Methoden und Techniken bereit, die Schreibende bei der Bewältigung des Textproduktionsprozesses unterstützen können. Je mehr Methoden und Techniken Schreibberatende kennen, desto flexibler können sie auf Bedürfnisse spontan reagieren. Der Aufbau eines Methoden-/Technik-Koffers bildet daher einen Baustein in der Ausbildung von Schreibberatenden.

Allerdings löst das alleinige Bereitstellen von Methoden und Techniken in der Regel noch keine Selbstreflexion bei Ratsuchenden aus. Diese ist jedoch notwendig, wenn prozessuale Herausforderungen gegeben sind. Die schreibwissenschaftliche Forschung zeigt, dass Selbstreflexion der Schlüssel zur Weiterentwicklung von Schreibkompetenz ist (vgl. Kapitel 6.3). Wenn dies die Prämisse ist, ist es die Aufgabe von Schreibberatenden, Ratsuchenden Wege zur Selbstreflexion ihres eigenen Schreibhandelns zu eröffnen. Hierfür benötigen Schreibberatende Wissen über Gesprächsführungsstrategien sowie über Methoden wie Introvision oder Struktur-Lege-Technik, mit denen Selbstreflexion angeregt werden kann.

Da Ratsuchende in der Regel über kein schreibwissenschaftliches Fachwissen verfügen, sind Schreibberatende gefordert, ihre Sprache und Darstellungen so zu wählen, dass sie an die alltägliche Erfahrungswelt der Ratsuchenden anknüpfen können. Auf diese Weise vermeiden sie, durch fachsprachliche Ausdrücke eine zusätzliche Hürde zwischen sich und den Ratsuchenden aufzubauen. Der Einsatz von Visualisierungen und kognitiven Metaphern unterstützt dieses Vorgehen. Es gelten also Prinzipien der Experten-Laien-Kommunikation: Schreibberatende sollten präzise, aber einfach und allgemein verständlich über einen komplexen Sachverhalt, wie es das wissenschaftliche Schreiben ist, mit ihren Ratsuchenden sprechen können.

Deklaratives Wissen: Modelle und Strategien

In der Phase des Beratens greifen Schreibberatende ebenfalls auf ihr Verständnis der kognitiven Anforderungen des Schreibens und der spezifischen Anforderungen an wissenschaftliche Schreibprozesse zurück. Dieses Wissen können sich Schreibberatende über die Auseinandersetzung mit Modellen des Schreibprozesses und mit speziellen Modellierungen des wissenschaftlichen Schreibprozesses sowie mit Erkenntnissen der empirischen Schreibwissenschaft aneignen.

In der Praxis hat sich zudem die Nutzung des Berliner Schreibtypentests bewährt. Schreibberatende sind aufgefordert, über ihren eigenen Schreibtyp und den Nutzen des Schreibtypentests zu reflektieren, bevor sie den Test von Ratsuchenden durchführen lassen und als Instrument der Beratung einsetzen.

Wenn während der Identifikationsphase der Beratung festgelegt werden konnte, in welcher Arbeitsphase sich die zu bewältigende Herausforderung befindet, kann diese mit einer für diese Hürde geeigneten Methode oder Strategie bearbeitet werden. So neigen Personen, die mit der Textproduktion nicht anfangen können, häufig zum Perfektionismus und meinen, alles, was sie aufschreiben, müsse sofort perfekt sein. Methoden wie das *freewriting* sollen von diesem Perfektionismus entlasten. Darüber hinaus kann ein Verständnis der Ideengenerierung und des damit verbundenen Erkenntnisprozesses aufgebaut werden, um die eigenen kognitiven Prozesse besser nachvollziehen zu können.

Steht die Themeneingrenzung und die Entwicklung einer Fragestellung im Fokus der Beratung, können Beratende mit der Vorstellung von visuell kreativen (z. B. Cluster), textuellen (z. B. Schreibsprint) oder kooperativen Techniken (z. B. Struktur-Lege-Technik in Verbindung mit einem Dialog-Konsens-Gespräch) reagieren. Je mehr Methoden und Techniken Schreibberatenden bekannt sind und je besser sie mit ihrem Einsatz vertraut sind, desto flexibler können sie diese in Beratungen einsetzen.

Prozedurales Wissen: Strategien erläutern

Ist die prozessuale Herausforderung der Ratsuchenden identifiziert, schöpfen Schreibberatende aus ihrem Fundus an Techniken und Strategien, um hieraus die angemessene Methode oder Technik für deren Bewältigung auszuwählen.

Schreibberatende sind gefordert, sicherzustellen, dass ihre Erläuterungen zur Prozessgestaltung von den Ratsuchenden auf eine Art und Weise verstanden werden, dass diese sie, wenn sie das Vorgestellte für sich als gut erachten, auf ihr Schreibhandeln übertragen können. Für Ratsuchende führt dieser Weg über die Selbstreflexion. Diese kann von Schreibberatenden angestoßen werden. Welche Verfahren Schreibberatende hierfür einsetzen, ist abhängig von ihrer Expertise. So kann bspw. über Introvision die eigene Wahrnehmung geschult oder mit Hilfe von verständnissichernden Verfahren in der Gesprächsführung überprüft werden, auf welche Resonanz die Erläuterungen bei den Ratsuchenden stoßen. Eigene Erfahrungen können als Beispiele dienen, wenn sichergestellt ist, dass die Beratenden diese selbst reflektiert haben und in der Lage sind, ihre Erfahrungen als eine von verschiedenen existierenden Möglichkeiten zu präsentieren.

Werden konkrete Techniken vorgestellt, können diese in der Beratungssituation direkt erprobt oder besprochen werden, den Ratsuchenden als Material für das

Selbststudium an die Hand gegeben oder auf Weiterbildungsangebote verwiesen werden, die eine oder mehrere der benannten Techniken zum Gegenstand haben.

Metakognitives Wissen: Perspektiven auf den Schreibprozess

Grundlegend für eine erfolgreiche Beratung von Ratsuchenden, die vor prozessualen Herausforderungen stehen, ist ein Verständnis des Schreibens als Prozess, der einerseits individuell verläuft, für den es andererseits jedoch typische überindividuelle Handlungsmuster gibt, die durch das Wesen des akademischen und wissenschaftlichen Arbeitens bestimmt werden. Denn akademische Textproduktion ist in der Regel damit verbunden, sich in neue Wissensbereiche einzuarbeiten. Ein solcher Wissenserwerb ist mit kognitiven Anstrengungen verbunden, da Gedanken und mentale Modelle entwickelt und in Sprache überführt werden müssen, damit diese in einer für andere nachvollziehbaren Form inhaltlich und sprachlich angemessen sowie den jeweiligen fachlichen Konventionen genügend dargelegt werden können.

Die Reflexion des eigenen Schreibhandelns basierend auf eigenen (akademischen) Schreiberfahrungen unterstützt Schreibberatende dabei, ein Verständnis für prozessuale Herausforderungen aufzubauen. Die eigenen Schreiberfahrungen können deshalb für eine Spezialisierung der schreibberaterischen Tätigkeiten genutzt werden. Wenn beispielsweise eigene Schreibkrisen bewältigt wurden oder persönliche Strategien für das Schreiben in einer Arbeitssprache gefunden wurden, können diese als Ausgangspunkt für die persönliche Weiterentwicklung genutzt werden. Darüber hinaus können solche durchlebten Ereignisse in die Beratung eingebracht werden, wenn sie reflektiert wurden und sie gegenüber Ratsuchenden differenziert dargestellt werden können.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Welche Beratungsstrategien werden in der schreibdidaktischen Einrichtung bevorzugt eingesetzt? Wie soll das Wissen über prozessorientierte Beratung bei Auszubildenden aufgebaut werden? Welche Werkzeuge sollen Auszubildende zur Beratung prozessualer Herausforderungen nutzen? Welche Konsequenzen ergeben sich durch den Einsatz spezifischer Werkzeuge (z. B. durch den Berliner Schreibtypentest)?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie agiere ich selbst als Schreibende*r? Wie organisiere ich meinen Arbeitsprozess? Welche Schlüsse ziehe ich aus den Arbeitsweisen anderer? Wie gelingt es mir, ein Gespräch zu führen, wenn die Sachlage verworren ist und/oder mein*e Gesprächspartner*in nicht in der Lage oder nicht willens ist, mir zu folgen? Wie reagiere ich in emotional herausfordernden Situationen? Wie sehr belasten mich

Probleme anderer? Welche Modelle, Methoden oder Techniken kenne ich so gut, dass ich sie spontan in einer Beratungssituation einsetzen kann?

11.2.2 «Textuelle Herausforderungen»

Die Beratung «textueller Herausforderungen» ist in drei Bereiche unterschieden: sozial-kommunikative Herausforderungen, textorganisatorische Herausforderungen und Sprache.

11.2.2.1 «Sozial-kommunikative Herausforderungen»

Damit Schreibberatende mögliche sozial-kommunikative Herausforderungen bei Ratsuchenden erkennen können, benötigen sie Wissen darüber, welche sozial-kommunikativen Anforderungen im Textprodukt realisiert werden sollen und wie der Umgang mit ihnen vermittelt werden kann. In der schreibdidaktischen Literatur wird der Umgang mit der eigenen Rolle im Text, der Entwicklung einer eigenen Stimme (*voice*) und die Einbeziehung der Perspektive der Lesenden als besonders herausfordernd dargestellt.

11.2.2.1.1 «Eigene Rolle und Stimme»

Wenn Studierende meinen, dass sie sich selbst aus ihrem Text eliminieren müssen, um dem Gebot der Objektivität von Wissenschaft zu genügen, sind Schreibberatende gefordert zu erklären, welche Präsuppositionen dieser Meinung zugrunde liegen. In einem nächsten Schritt können die Präsuppositionen kritisch hinterfragt und eine Auseinandersetzung mit ihnen angeregt werden. Hierbei sind fachliche und sprach-kulturelle Einflüsse zu berücksichtigen, da diese das Wissenschaftsverständnis beeinflussen können. Ein Gespräch einerseits über die Rolle, die Schreibende in ihren Texten einnehmen (können), andererseits über die Möglichkeit, wie Schreibende eine eigene Stimme ausbilden können, erfordert von den Schreibberatenden ein reflektiertes Verständnis von Intertextualität und Umgang mit geistigem Eigentum anderer. Hier zeigt sich die Verbindung zu den textorganisatorischen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens im Bereich Konventionen.

Schreibberatende können versuchen, in den Texten Stellen zu finden, die sie als Beispiele für ihre Erläuterungen verwenden können. Zur Identifikation der Textstellen benötigen sie neben dem Wissen über das Konzept der eigenen Rolle und Stimme auch linguistisches Wissen darüber, wie Texte analysiert werden können, welche Textprozeduren für die Selbstkonstruktion verwendet werden können und wie sich der Gebrauch von *hedging* (Heckenausdrücke) auf den Gültigkeitsraum von Aussagen auswirkt.

Indem Aufmerksamkeit auf die identifizierten Textstellen gelegt wird, kann gemeinsam mit den Ratsuchenden überlegt werden, wie eine Überarbeitung aussehen

könnte, um die eigene Positionierung im Text deutlich(er) werden zu lassen. Auf diese Weise gelangen Schreibende nach und nach zu der Fähigkeit, ihre eigene Stimme aus der Vielstimmigkeit anderer Autor*innen herauszuarbeiten.

Wie die Ausführungen zeigen, ist die Beratung in diesem Bereich äußerst anspruchsvoll, da sie umfangreiches Wissen und Verständnis über die sozial-kommunikative Funktion des Schreibens, linguistisches Wissen zur Identifikation von herausfordernden Textstellen sowie den Umgang mit ihnen voraussetzt. Können zudem sprach-kulturelle und/oder fachspezifische Einflüsse durch die Schreibberatenden mitgedacht und einbezogen werden, kann die Beratung sprachen- und/oder fachsensibel durchgeführt werden.

Deklaratives Wissen: Konzepte und Muster zu Rolle und Stimme

Um deklaratives Wissen in diesem Bereich der Schreibberatung aufzubauen, muss zunächst ein Verständnis für die sozial-kommunikative Dimension des Schreibens erarbeitet werden, indem die Vielstimmigkeit in wissenschaftlichen Texten sichtbar gemacht wird. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielstimmigkeit kann genutzt werden, um Konzepte der eigenen Rolle beim wissenschaftlichen Schreiben und deren Realisierungsformen zu erarbeiten. Auf diese Weise wird parallel konzeptionelles und sprachliches Wissen aufgebaut. Fachliche Einflüsse zeigen sich bspw. in der Art und Weise, wie Selbstreferenz hergestellt wird. Schreibberatende können sich bspw. darauf trainieren, beim Lesen von Fachtexten auf die Realisierung von Selbstreferenz zu achten. Auf diese Weise können sie bei der Lektüre Wissen über sprachliche Muster aufbauen.

Prozedurales Wissen: Funktion und Umsetzung erläutern

Die Erläuterung der Funktion der eigenen Rolle und des Konzepts der Stimme erfolgt auf der Grundlage des deklarativen Wissens der Schreibberatenden. Darüber hinaus benötigen Schreibberatende das kommunikative Repertoire, mit dem sie die sozial-kommunikative Dimension wissenschaftlichen Schreibens verständlich darlegen können.

Metakognitives Wissen: Eigene Kenntnisse und Gebrauch

Die Reflexion des eigenen Verständnisses des Konzepts von Rolle und Stimme ist Voraussetzung für eine fach- und sprachensensible Beratung zu diesem Gegenstand.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wie können sozial-kommunikative Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert werden? Woran zeigen sie sich im Schreibhandeln? Wie tief kann das Verständnis für sozial-kommunikative Anforderungen bei studentischen

Schreibberatenden aufgebaut werden, wenn die persönlichen Erfahrungen fehlen? Wie können sie dennoch für spezifische Aspekte sensibilisiert werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie konstruiere ich meine eigene Rolle als Schreibende*r? Welche sprachlichen Realisierungsformen für die Selbstreferenz kenne ich? Ist es mir möglich, Vielstimmigkeit in wissenschaftlichen Texten wahrzunehmen und zu beschreiben? Wie benenne ich von mir identifizierte Herausforderungen in diesem Bereich? Wie komme ich von der Identifikation einer Herausforderung zu einem konstruktiven Feedback? Was sind für mich Herausforderungen hierbei? Wie sicher fühle ich mich beim Erläutern der Konzepte Rolle und Stimme?

11.2.2.1.2 «Perspektive der Lesenden»

Beratende nehmen die Rolle von wohlwollenden, aber kritischen Lesenden ein, wenn sie sich mit Text(teilen) von Ratsuchenden beschäftigen. Sie müssen bemerken, wann und warum sie beim Lesen stolpern. Dieses Stolpern kann bspw. eine Kommentierung auslösen (vgl. Beyer 2018). Schreibberatende können versuchen, den Ratsuchenden zu erläutern, warum sie gestolpert sind und was sie irritiert hat. Auf diese Weise regen sie die Reflexion der Schreibenden an, wie die Textstelle eventuell bearbeitet werden müsste, damit die gewünschte Intention im Text ausgedrückt wird. Diese Perspektive kann als eine Kohärenzprüfende Perspektive bezeichnet werden. Sie kann auf allen Textebenen (lokal, Meso- oder Makroebene) eingenommen werden.

Darüber hinaus kann es je nach Entwicklungsstand des Schreibprojekts sein, dass Beratende die grundsätzliche Ausrichtung des Textes ansprechen müssen. Einige Studierende neigen dazu, ihren Text an ihrem eigenen Erkenntnisprozess entlang zu strukturieren. Dies kann dazu führen, dass ihr Text Spuren der Findungsphase enthält, inklusive (Denk-)Schleifen, die für Personen, die den Erkenntnisprozess nicht durchlaufen, kaum nachvollziehbar sind. Aus der Perspektive der Lesenden ist es dagegen sinnvoll, ein mentales Modell des Textes zu bilden, in dem das Ergebnis den Ausgangspunkt für die Strukturierung bildet.

Solange der Erkenntnisprozess beim Schreiben andauert, die Findungsphase also noch nicht abgeschlossen ist, ist es für Schreibende herausfordernd, wenn nicht sogar unmöglich, ein mentales Modell des Gesamttextes zu generieren. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist dies eventuell auch gar nicht notwendig. Solange die Schreibenden sich dessen bewusst sind, dass sie sich dieser Anforderung zu stellen haben und ihren Text ggf. anpassen müssen, können sie ihr Schreibhandeln entsprechend steuern. Schreibberatende können Ratsuchende dabei unterstützen, sich für diese Prozesse zu sensibilisieren, indem sie auf die unterschiedliche Ausrichtung von erkenntnisgenerierenden und produktorientierten Handlungen in der

Textproduktion aufmerksam machen. Schreibberatende können Ratsuchenden in solchen Fällen Techniken zur Erkenntnisgenerierung vermitteln. Indem sie explizit auf die Perspektive der Lesenden hinweisen und deren Bedürfnisse artikulieren, können sie Ratsuchende dabei unterstützen, selbst den Perspektivwechsel vorzunehmen und den eigenen Text aus einer anderen Warte zu betrachten. Auf diese Weise können bspw. Schwierigkeiten mit Entscheidungen, welche Informationen in den Text integriert werden müssen und welche nicht oder ob ein verwendeter Begriff definiert werden muss oder nicht, im Gespräch thematisiert werden. Dabei kann gefragt werden, welche Rolle die Information bzw. der Begriff für die eigene Argumentation spielt und ob Lesende diese bzw. diesen kennen sollten, um der Argumentation folgen zu können. Diese Art von Fragen zielen auf die Metakognition der Ratsuchenden, um auf diese Weise eine Bewusstheit für die Perspektive der Lesenden zu schaffen.

Deklaratives Wissen: Perspektive der Lesenden

Das deklarative Wissen über das Konzept der Perspektive der Lesenden basiert auf dem Verständnis, eigene Gedanken in einer Form präsentieren zu wollen, so dass andere Personen den eigenen Gedankengang nachvollziehen und sich mit ihm auseinandersetzen können. Schreibberatung nimmt in diesem Prozess eine vermittelnde Rolle ein und unterstützt Ratsuchende dabei, eine Balance zwischen der Präsentation eigener Gedanken und den Bedürfnissen der Lesenden zu finden.

In einem zweiten Schritt wird Wissen über Alternativen aufgebaut, in denen die Balance nicht vorhanden ist. Hierbei können zwei Formen identifiziert werden: die vollständige Elimination der eigenen Person aus dem Text sowie das vollständige Ausrichten des eigenen Schreibhandelns an den angenommenen Erwartungen der Lesenden. Beide Formen können in der Regel auf ein unzureichendes Verständnis der sozial-kommunikativen Dimension wissenschaftlichen Schreibens bei den Ratsuchenden zurückgeführt werden. Eliminieren sich Schreibende selbst aus dem Text, folgen sie in einer (ungeschriebenen) Vorstellung, dass Wissenschaft objektiv sein soll. Versuchen Schreibende, ausschließlich für Gutachtende zu schreiben, hat dies einen ähnlichen Effekt. Auch in diesem Fall werden die eigenen Gedanken einer möglichen Erwartungshaltung untergeordnet. Beispiele aus authentischen Texten, in denen diese Phänomene auftreten, können in Aus- oder Weiterbildung für Schreibberatende zur Verdeutlichung herangezogen werden.

Die Auseinandersetzung mit authentischen Texten trägt dazu bei, dass Schreibberatende erkennen lernen, wie sich solch ein Ungleichgewicht in Texten darstellt. In einem weiteren Schritt sind Gesprächsstrategien erforderlich, mit denen sie anhand der identifizierten Textstellen die Problematik erklären, um bei den Ratsuchenden ebenfalls ein Verständnis für die Leseperspektive aufzubauen.

Prozedurales Wissen: Formen und Funktionen erläutern

Um Textstellen zu erläutern, in denen ein Text im Hinblick auf die Perspektive der Lesenden zu bearbeiten wäre, sind Schreibberatende gefordert, Hypothesen über die Intentionen der Ratsuchenden zu bilden und mit ihrem Wissen über Anforderungen an wissenschaftliche Texte abzugleichen: Zeigen sich übermäßige Spuren des eigenen Erkenntnisprozesses oder wird ein Zitat an das andere gereiht, ohne dass sie sich mit ihnen im Sinne einer Elaboration (Portmann-Tselikas 2018: 42) auseinandersetzen? Je vielfältiger die Beispiele sind, mit denen sich Schreibberatende bereits beschäftigt haben, je ausgeprägter das deklarative Wissen in diesem Bereich ist, desto eher kann es Schreibberatenden gelingen, das zugrundeliegende mentale Modell der Ratsuchenden zu erkennen. Der Text ist hierfür also ein Indikator.

Wenn Schreibberatende für sich selbst eine Vorstellung über das mögliche mentale Modell der Ratsuchenden aufgebaut haben, können sie mit den Ratsuchenden über die Funktion reden, warum es sinnvoll ist, sich mit den Bedürfnissen von Lesenden auseinanderzusetzen. Ziel ist es, bei den Ratsuchenden ein Verständnis für die Balance zwischen der Darstellung der Eigenleistung und den Lesebedürfnissen aufzubauen. Textstellen, die als „zu kommentieren“ identifiziert worden sind, können von Seiten der Beratenden unterstützend einbezogen werden, indem Beratende zeigen, weshalb sie diese als problematisch einschätzen. In einem weiteren Schritt kann mit den Ratsuchenden gemeinsam überlegt werden, welche Überarbeitungsschritte sinnvoll sein können.

Metakognitives Wissen: Eigene Kenntnisse und Gebrauch

Schreibberatende müssen sich selbst dahingehend kritisch prüfen, welche Kenntnisse sie über die Funktion und Realisierung der Perspektive der Lesenden haben. Dies bezieht ihr Verständnis der sozial-kommunikativen Anforderung «Perspektive der Lesenden» an wissenschaftliche Texte ein. Darüber hinaus steuert das metakognitive Wissen das situative Handeln in einem Beratungsgespräch.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wie soll die Thematik Perspektive der Lesenden vermittelt werden? Welche Textbeispiele können herangezogen werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie gehe ich selbst beim Schreiben mit der Anforderung um, die Perspektive der Lesenden zu berücksichtigen? Woran kann ich beim Lesen von Texten festmachen, ob die Perspektive von Lesenden berücksichtigt wird? Fallen mir Möglichkeiten ein, wie ich Ratsuchenden vermitteln kann, eine Balance zwischen Darstellung der

Eigenleistung und den Lesebedürfnissen aufzubauen? Wie sicher fühle ich mich hierbei bzw. wo sehe ich für mich selbst Lernbedarf?

11.2.2.2 «Textorganisatorische Herausforderungen»

Eine Beratung zu textorganisatorischen Herausforderungen umfasst die Teilbereiche «Textstruktur» und «Konventionen».

11.2.2.2.1 «Textstruktur»

Wissenschaftliche Texte folgen textformspezifischen Mustern, die sprachlichen, kulturellen und fachlichen Einflüssen unterliegen. Kenntnisse über verschiedene Textformen sowie eine Sensibilisierung für mögliche Einflüsse, die sich durch die Sprachbiographie und fachliche Sozialisation der Ratsuchenden in Bezug auf die geforderte Textform ergeben, ermöglichen es Schreibberatenden, professionell und konstruktiv zu beraten.

Deklaratives Wissen: Fach- und textformspezifische Ausprägung

Kenntnisse über verschiedene Textformen bilden den Kern des deklarativen Wissens für die Beratung in diesem Bereich. Ein solches Wissen kann schrittweise aufgebaut und mit eigenen Schreiberfahrungen verbunden werden. Um dieses Wissen systematisch aufzubauen, können Beschreibungen von Anforderungen für spezifische Textformen herangezogen werden, die bspw. von der Hochschule oder Lehrenden bereitgestellt werden. Schreibzentren könnten einen Pool solcher Beschreibungen aufbauen. Dieser kann genutzt werden, um sich im Team oder in der individuellen Arbeit mit den Anforderungen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann ein abstraktes Wissen über textformspezifische Anforderungen entwickelt werden.

Zudem können Textformen miteinander verglichen oder verschiedene Ausprägungen einer Textform untersucht werden. Hierfür können zunächst Textformen betrachtet werden, die eine häufige Prüfungsleistung an der Hochschule darstellen, wie bspw. Hausarbeiten oder Essays. Weitere Textformen können nach und nach hinzugezogen werden.

Kenntnisse über den Aufbau wissenschaftlicher Texte können über die Beschäftigung mit der Mesebene wissenschaftlicher und akademischer Texte entwickelt werden. So können die kommunikativen Funktionen von Einheiten (Einleitung, Methoden-Kapitel, Fazit etc.) untersucht und der Aufbau von Absätzen und kapitelinternen Strukturen betrachtet werden. Denn jeder wissenschaftliche Text sollte über einen einleitenden und einen abschließenden Teil verfügen. Die Art und der Umfang der Ausführung können variieren. Hier zeigt sich eine enge Verbin-

dung zu der sozial-kommunikativen Anforderung, die Perspektive der Lesenden einzubeziehen.

Der Grad der akademischen Sozialisation ist von Schreibberatenden ebenso zu berücksichtigen. So hat eine Hausarbeit als akademische Textform immer die Funktion, einen Überblick über den Forschungsstand zu geben. Wie groß und detailliert der Überblick ausfallen kann und muss, ist abhängig von der wissenschaftlichen Sozialisation der Schreibenden und der Stellung des Seminars im Studienplan: Im ersten Semester eines BA-Studiums handelt es sich bei der Darstellung eher um einen Ein-, denn um einen Überblick. Von einer Master-Abschlussarbeit kann erwartet werden, dass für die Forschungsfrage umfangreicher recherchiert worden ist. Eine Dissertationsschrift kann als Erweiterung einer Hausarbeit angesehen werden, die erhöhten Anforderungen unterliegt. So wird von einer Dissertation erwartet, dass der für die Arbeit relevante Fachdiskurs überblickt und dargestellt wird.

An dieser Stelle könnten noch diverse weitere Beispiele vorgestellt werden, um den Facettenreichtum textstruktureller Anforderungen zu illustrieren. Eine vollständige Darlegung kann und soll hier jedoch nicht geleistet werden. Denn Schreibberatende können über textstrukturelle Anforderungen kein vollständiges deklaratives Wissen aufbauen. Hierfür ist die Varianz zu hoch. Einen Fakt können Schreibberatende jedoch benennen: Textstrukturelle Herausforderungen zeigen sich in vielfältiger Gestalt. Dieses Wissen können sie nutzen, um sich für diesen Anforderungsbereich zu sensibilisieren und um Strategien zu entwickeln, wie sie in konkreten Beratungssituationen ihr vorhandenes Wissen produktiv nutzen können.

Prozedurales Wissen: Textstruktur analysieren und erläutern

In der konkreten Beratungssituation sind Schreibberatende gefordert, Erwartungen von Lesenden (englischsprachig sozialisierte Lesende haben häufig andere Erwartungen als deutschsprachig sozialisierte) und Anforderungen (je nach Hochschule und Stellung des Schreibprojekts im Studium) fach- und textformspezifischer Textstrukturen zu erläutern, die in der Zielsprache des Textes umgesetzt werden sollen. Schreibberatende können hierfür verschiedene textuelle Ebenen und konkrete sprachliche Realisierungen nutzen, um generelle Prinzipien der Textstrukturierung (in Abhängigkeit von der Textform) darzulegen.

Je pauschaler Ratsuchende ihr Anliegen formulieren, desto schwieriger wird es für die Schreibberatenden. Texte, die mit dem Anliegen eingereicht werden, es solle geprüft werden, ob die Struktur „so geht“ bzw. „prinzipiell in Ordnung ist“ oder eine Argumentation inhaltlich stimmig ist, berühren deshalb nicht nur den Anforderungsbereich «Textorganisation», sondern auch den der «Rolle». Es obliegt den Schreibberatenden zu bestimmen, wie sie mit dem Anliegen konkret umgehen können und möchten. Diese Entscheidung müssen sie den Ratsuchenden

kommunizieren. Oder sie versuchen, die Ratsuchenden zu einer Präzisierung ihres Anliegens zu motivieren.

Der Umfang eines Textes kann die Beratung zu textstrukturellen Fragen erschweren. Denn um bspw. ein Gespräch über die Kohärenz des Aufbaus einer Master-Abschlussarbeit, einer Dissertationsschrift oder eines Argumentationsgangs führen zu können, ist es notwendig, dass sich Schreibberatende ein mentales Modell des geschriebenen Textes aufbauen. Für die Rezeption des Textes sind spezifische Lesestrategien hilfreich, um die Lese- bzw. Vorbereitungszeit in einem angemessenen Verhältnis zur Dauer der Beratung zu halten. So können aus dem Inhaltsverzeichnis bzw. aus Berichten über den Aufbau der Arbeit Indikatoren für ein Gespräch über textstrukturelle Anforderungen gezogen werden. Die Konzentration auf die Argumentationslinie erfordert ein sehr fokussiertes Lesen auf einer Textebene, also auf der Makro- oder der Mesoebene. Aspekte der Mikroebene, also der Umgang mit sprachformalen Anforderungen, können ausgeblendet werden, um Zeit zu sparen und die eigene Aufmerksamkeit zu fokussieren.

Die Betrachtung einzelner Kapitel oder Abschnitte fordert von den Schreibberatenden, die Stellung des Abschnitts im Gesamtkontext ebenso wie die lokale sprachliche Umsetzung zu betrachten. Textanalytisches Wissen und Wissen über zielsprachliche Anforderungen können unterstützend eingesetzt werden.

Metakognitives Wissen: Vielfalt von Textformen

Das metakognitive Wissen zeichnet sich durch eine Bewusstheit über die eigenen Kenntnisse in dem Anforderungsbereich «Textstruktur» aus. Auf der einen Seite können die deklarativen Kenntnisse in diesem Bereich beleuchtet werden, so dass im Gespräch der eigene Kompetenzraum und somit auch die eigenen Grenzen klar benannt werden können. Das metakognitive Wissen steuert zudem die Art und Weise, wie Textanalysen und Erklärungen der Strukturen und Funktionen in das Gespräch eingebunden werden können.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Welche Textformen werden am Standort als Prüfungsformen häufig verwendet? Welche Anforderungen sind von der Institution, den Fakultäten, den Instituten und/oder den Lehrpersonen formuliert? Inwiefern finden sich schreibwissenschaftliche Erkenntnisse in den dargelegten Anforderungen wieder? Welche Aspekte textstruktureller Anforderungen können im Rahmen der Ausbildung vermittelt werden? Worauf soll der Fokus in der Beratung gelegt werden? Wie können Lernanlässe geschaffen werden, um Prinzipien der Textstrukturierung und Texte miteinander in Beziehung zu setzen? Welche ausgewählten Aspekte der Textstrukturierung sollen in der Ausbildung thematisiert und welche durch Selbststudium angeeignet werden?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Welche verschiedenen Textformen kenne ich? Wie sicher fühle ich mich in der Beschreibung textstruktureller Merkmale? Bin ich in der Lage, kommunikative Funktionen von Textabschnitten (Einleitung, Fazit) zu erklären? Wie gelingt es mir, mich beim Lesen von Texten auf bestimmte Aspekte zu fokussieren und mein textkommentierendes Handeln auf diesen Fokus auszurichten? Was möchte ich über Textstrukturen noch weiter lernen?

1.1.2.2.2.2 «Konventionen»

Wissenschaftliche Kommunikation folgt Konventionen, die nur teilweise explizit und transparent dargelegt werden. Eine explizit dargelegte Konvention betrifft den Umgang mit geistigem Eigentum anderer, der zu einem Gebot der Offenlegung von benutzten Quellen geworden ist. Andere Konventionen haben sich innerhalb fachlicher Diskurse als sprachliche Muster etabliert, ohne dass diese aufgeschrieben sind. Die Aneignung geschieht daher häufig implizit durch das Kopieren rezipierter Muster ohne deren Reflexion. Die fachspezifischen Konventionen als solche wahrzunehmen und ihre sprachliche Umsetzung zu erkennen, geschieht auf der Basis einer bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Mustern.

Aus Sicht von Schreibenden sind fachspezifische und intertextuelle Konventionen zwei Anforderungen; in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG sind beide Anforderungen zusammengefasst, da es die Aufgabe der Beratenden ist zu identifizieren, ob Konventionen der guten wissenschaftlichen Praxis oder fachspezifische Konventionen Gegenstand der Beratung werden sollen und wie die Verbindung zwischen beiden hergestellt werden kann.

Um ratsuchende Studierende im Aufbau ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenz zu unterstützen, kann Schreibberatung versuchen, ein Verständnis für den Zusammenhang von Intertextualität und fachspezifischen Prägungen aufzubauen. Im Anschluss daran kann dann am konkreten Text gearbeitet werden, indem vorhandene Zitationen mit fachspezifischen Realisierungsmustern verglichen werden. Wenn Schreibberatende feststellen, dass das deklarative Wissen der Ratsuchenden über die Funktion von Konventionen weiter ausgebaut werden muss, damit diese ihr Schreibhandeln in Bezug auf den Umgang mit Konventionen konstruktiv steuern können, sind sie nicht nur als Beratende, sondern zusätzlich als Schreibdidaktiker*innen gefordert. In dieser Rolle vermitteln sie Wissen über die Ausprägung von Konventionen und erklären ihre Funktion. Diese Vermittlung zielt einerseits auf die Erweiterung des deklarativen Wissens von Ratsuchenden über den Anforderungsbereich *Konventionen* beim wissenschaftlichen Schreiben, andererseits sensibilisieren sie Ratsuchende gleichzeitig für ihren Umgang mit Prinzipien der Intertextualität und tragen auf diese Weise zum Aufbau metakognitiven Wissens über diese Anforderung bei den Ratsuchenden bei.

Dieses metakognitive Wissen ist für wissenschaftlich Schreibende gleichzeitig ein Schutz vor unbewusstem Plagieren, da sie selbstsicherer mit der Anforderung «Konventionen» umgehen können. Schreibberatung leistet damit einen Beitrag zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Für Schreibberatende bedeutet dies allerdings, dass sie selbst über entsprechende Kenntnisse verfügen müssen, um entsprechend agieren zu können.

Fachsensibel kann eine Schreibberatung durchgeführt werden, wenn Schreibberatende über explizites Wissen der fachspezifischen Konventionen des Zieltextes verfügen. Sprachensensibel agieren Schreibberatende, wenn sie sprachliche Realisierungsformen erkennen und thematisieren können, die Abweichungen zu den angestrebten Konventionen aufweisen.

Deklaratives Wissen: Wissenschaftliche und fachspezifische

Das deklarative Wissen basiert auf dem Verständnis des Prinzips wissenschaftlicher Eristik, also der öffentlichen, für andere nachvollziehbaren und zeitlich zerdehnten Auseinandersetzung mit dem Wissen anderer. Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden Inhalte aus Fachtexten anderer wiedergegeben oder auf sie verwiesen. Die Art der Kenntlichmachung der Wiedergaben variiert dabei, wobei drei Konventionssysteme unterschieden werden können, die zum Basiswissen von Schreibberatenden gehören sollten: das Autor-Jahr-System, das Fußnoten-System und das Nummern-System. Ebenso zum Basiswissen gehört das Wissen über Bestandteile von bibliographischen Angaben verschiedener Publikationstypen (Monographie, Artikel in einer Zeitschrift bzw. einem Sammelband etc.) sowie das Wissen, dass die Anordnung und die Separation der Bestandteile durch die Zitationskonventionen bzw. den Zitationsstil bestimmt werden. Wie ein bestimmter Zitationsstil angewendet wird, also bspw. wie ein Literaturverzeichnis in einem Zitationsstil aussieht, muss dagegen nicht als explizites Wissen bei Schreibberatenden vorliegen. Hier genügen Kenntnisse darüber, wo die Vorgaben für einen Stil nachzuschlagen sind bzw. wie ein Literaturverwaltungsprogramm eingesetzt werden kann. (Hier zeigt sich die Verbindung zum Anforderungsbereich «Mediale Herausforderungen».) Fachspezifisches deklaratives Wissen ist explizierbares Wissen darüber, wie in einem Fach typischerweise bzw. musterhaft Intertextualität hergestellt wird.

Prozedurales Wissen: Konventionen identifizieren und erläutern

Die Art und Weise, wie Schreibberatende Ratsuchenden die Prinzipien von Intertextualität und Zitation und deren fachspezifische Umsetzungen sowie die Funktion fachlicher Konventionen erläutern können, wird durch das prozedurale Wissen bestimmt. Hierbei greifen Schreibberatende auf ihr deklaratives Wissen zu, das sie in einer konkreten Beratungssituation für das Gespräch nutzen. Sie benötigen

hierfür ein Vokabular, das bspw. eine eindeutige Benennung von Bestandteilen einer bibliographischen Angabe ermöglicht.

Professionell handeln können Schreibberatende, wenn es ihnen gelingt, in Texten vorhandene oder nicht vorhandene Spuren von Konventionen zu identifizieren und eine Zuordnung zwischen den Anforderungen, die an den zu produzierenden Text gestellt werden, und den konventionellen Erwartungen herzustellen. Hierbei nutzen Schreibberatende ihr deklaratives Wissen über wissenschaftliche und fachspezifische Konventionen und sind sensibel gegenüber möglichen Einflüssen, die sich aus der Sprach- und Bildungsbiographie der Ratsuchenden ergeben könnten.

Metakognitives Wissen: Intertextualität und fachspezifische Konventionen

Das eigene Wissen in diesem Anforderungsbereich zu reflektieren, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und Weiterentwicklungsbedarfe zu identifizieren, ist ein Teil des metakognitiven Wissens. Darüber hinaus steuert es in der konkreten Beratungssituation das Handeln der Schreibberatenden.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Welche Formen intertextuellen Handelns sind an der Hochschule gebräuchlich? Werden alle Zitationssysteme eingesetzt? Wie können und sollen Prinzipien der Intertextualität und Zitation vermittelt werden? Welche Beispiele können verwendet werden? Was sollen Schreibberatende in diesem Anforderungsbereich an schreibdidaktischem Handeln leisten und was wird dem Verantwortungsbereich der Studierenden zugeschrieben? Können fachspezifische Konventionen expliziert werden? Wenn ja, wie?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Was weiß ich über Zitationskonventionen? Wie sicher fühle ich mich darin, die Funktion der Intertextualität in wissenschaftlichen Texten zu erklären? Woran mache ich fachspezifische Einflüsse in einem Text fest? Kann ich anderen den Unterschied zwischen Zitat und Paraphrase erläutern? In welcher Zitationskonvention schreibe ich überwiegend? Wie sicher fühle ich mich als Schreibende*r beim Zitieren und Paraphrasieren? Habe ich als Schreibende*r selbst Angst davor, unbeabsichtigt zu plagiieren? Wie gehe ich mit dieser Unsicherheit bzw. dieser Angst um?

11.2.2.3 «Sprache»

Sprachliche Herausforderungen können vielfältig sein, weshalb ihre Identifikation in Texten von Ratsuchenden für Schreibberatende ebenfalls eine Herausforderung darstellt. Die Angemessenheit der sprachlichen Darstellung ist ein Gütekriterium

wissenschaftlicher Texte. Dementsprechend hoch sind die Anforderungen in diesem Bereich für Ratsuchende. Der Umgang mit dieser Anforderung wird umso herausfordernder, je geringer die Sprachkenntnisse in der Zielsprache des Textes sind. In solchen Fällen sollte – wenn möglich – sprachensensibel beraten werden. Das bedeutet, dass die sprach-kulturellen und literalen Erfahrungen der Ratsuchenden in die Beratung einbezogen werden. Auf diese Weise kann das kommunikative Repertoire der Ratsuchenden einbezogen und damit eine ressourcenorientierte Perspektive auf das Schreiben entwickelt werden.

Schreibberatung weist in solchen Fällen eine Überschneidung zu Sprachlernberatungen auf. Denn Schreiben-Lernen geht mit dem Sprachen-Lernen einher. Allerdings können Schreibberatende keinen Sprachunterricht leisten. Hier sind Schreibberatende gefordert, ihre Tätigkeit von Sprachlehrenden abzugrenzen. Inwieweit Schreibberatende sprachliche Herausforderungen von Ratsuchenden erkennen und zum Gegenstand der Beratung machen, ist abhängig von ihrem Wissen über sprachliche und sprachformale Anforderungen in der Zielsprache des Textes.

Im Umgang mit Texten von Ratsuchenden kann die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN als Werkzeug eingesetzt werden, da sie verschiedene sprachliche und sprachformale Anforderungen beschreibt. In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG werden die sprachlichen und sprachformalen Anforderungen unter dem Punkt *Sprache* zusammengefasst, da die Eingrenzung auf spezielle Anforderungsbereiche im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Text erfolgen kann (vgl. Kapitel 10.2.2).

Für eine sprachensensible Beratung sprachlicher Herausforderungen ist es hilfreich, wenn Beratende sich des Einflusses ihrer eigenen sprach-kulturellen Erfahrungen bewusst werden und sie in der Lage sind, mögliche sprach-kulturelle Einflüsse auf Seiten der Ratsuchenden zu erkennen. In solchen Fällen können sie versuchen, das vorhandene kommunikative Repertoire der Ratsuchenden in die Beratung einzubeziehen bzw. eine Reflexion der Sprach- und Bildungsbiographie bei den Ratsuchenden anzustoßen. Unterstützt werden kann dieses Anliegen, wenn Schreibberatende und Ratsuchende über eine gemeinsame Wohlfühlsprache verfügen, die sie während der Beratung nutzen können, um über den Text zu sprechen.

Deklaratives Wissen: Sprachliche und sprachformale Anforderungen

Das deklarative Wissen der sprachlichen und sprachformalen Anforderungen in der Zielsprache basiert auf dem sprachlichen Wissen der Beratenden selbst, das sie bei der Sprachproduktion einsetzen. Hinzu kommt Wissen, um Regularien der Sprache identifizieren, benennen und erklären zu können. Diese Form sprachlichen Wissens kann durch eine linguistische Ausbildung oder eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen erzeugt werden. Erst dieses Wissen ermöglicht es Schreibberatenden, *über Sprache* zu sprechen.

Prozedurales Wissen: Herausforderungen identifizieren, Strategien anbieten
 Sprachliche Herausforderungen in Texten zu erkennen, erfordert eine Sensibilität für sprachformale Anforderungen sowie Sicherheit in Grammatik und Lexik der Zielsprache. Diese müssen mit Anforderungen der Wissenschaftlichkeit verbunden werden, um zu einer Einschätzung der wissenschaftssprachlichen Angemessenheit zu gelangen. Methoden der Text- und Satzanalyse können zur Identifikation von zu besprechenden Textstellen eingesetzt werden.

Prozedurales Wissen zeigt sich dann im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen. Denn eine kompetenzorientierte Schreibberatung korrigiert Abweichungen nicht, sondern erklärt, warum eine Formulierung nicht angemessen ist. Je nach Sprachstandsniveau der Ratsuchenden kann es erforderlich sein, korrekte Alternativen vorzuschlagen. Die Kompetenzorientierung ist gegeben, sobald mindestens zwei Alternativen genannt werden. Dann kann nämlich über semantische oder syntaktische Unterschiede der Alternativen mit den Ratsuchenden gesprochen werden. Die Entscheidung, welche Variante übernommen werden soll, obliegt hierbei den Ratsuchenden.

Bei grammatischen und orthographischen Herausforderungen kann überlegt werden, wie die Aufmerksamkeit der Ratsuchenden auf bestimmte Phänomene gelegt werden kann, wenn die dahinterstehenden Regeln erläutert oder als bekannt vorausgesetzt werden können.

Metakognitives Wissen: Sprachliche und sprachformale Anforderungen

Die Reflexion der eigenen wissenschaftssprachlichen Sozialisation und die Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache des Textes sind für den Aufbau metakognitiven Wissens über eigene sprachliche und sprachformale Kenntnisse unabdingbar.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Wie häufig sind Schreibberatungen, bei denen Ratsuchende ihre Texte in einer Arbeitssprache produzieren? Wie soll in der schreibdidaktischen Einrichtung mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität umgegangen werden? Welche sprachkulturellen Hintergründe haben die Schreibberatenden und Ratsuchenden? Ist es möglich, vorhandene sprachliche Kompetenzen aktiv in die Beratung einzubinden, indem Schreibberatende und Ratsuchende über den in einer Arbeitssprache zu verfassenden Text in einer gemeinsamen Wohlfühlsprache sprechen? Über welches sprachliche Vorwissen verfügen die Auszubildenden? Über welches sprachliche Wissen sollen sie verfügen?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wie sicher fühle ich mich in der Grammatik und in den Regeln zur Orthographie und Interpunktion der Zielsprache? Welche Regeln kann ich erklären? Welche Nachschlagewerke kenne ich? Wie finde ich mich in ihnen zurecht? Wie leicht fällt mir das Formulieren in der Zielsprache? Fallen mir spontan Alternativen zu einzelnen Formulierungen ein? Wie wohl fühle ich mich im Gebrauch der Wissenschaftssprache? Woran mache ich sprachliche Herausforderungen überhaupt fest? Wie gehe ich mit Stellen im Text um, die ich als Herausforderung identifiziert habe? Gelingt es mir, konstruktiv und kompetenzorientiert zu kommentieren? Woran mache ich das fest?

11.2.3 «Mediale Herausforderungen»

Schreibende sehen sich diversen medialen Anforderungen gegenüber, die auch Schreibberatenden gegenüber geäußert werden. Kenntnisse in der Benutzung von Software zu vermitteln, gehört nicht zu den Kernarbeitsgebieten von Schreibberatung, kann aber in einem erweiterten Umfeld hinzugezählt werden. Denn um Ratsuchende zu befähigen, ihr Schreibhandeln effektiv und konstruktiv zu steuern, können mediale Aspekte nicht außer Acht gelassen werden.

Der mediale Einfluss beginnt bei der Wahl des Schreibgeräts während der Bearbeitung von Teilaufgaben der Textproduktion, bei denen ein hoher Automatisierungsgrad der Schriftzeichenproduktion verlangt wird. Schreibberatende können Ratsuchenden den Zusammenhang von Schreibflüssigkeit, Qualität des Textprodukts und kognitiver Kapazität erklären und somit eine Sensibilisierung der Ratsuchenden hinsichtlich des Einsatzes von Papier & Stift im Vergleich zum Tastens Schreiben anstoßen (vgl. Kapitel 5.6.1).

Textverarbeitungsprogramme bieten vielfältige Funktionen, die die Textproduktion unterstützen können. Allerdings müssen diese den Schreibenden dafür auch bekannt sein. Für die Textproduktion in elektronischen Umgebungen ist der Zusammenhang zwischen formaler und inhaltlicher Textstruktur zu betrachten. Schreibberatung kann hier didaktisch wirken, indem die Zusammenhänge expliziert und die Auswirkungen auf das Schreiben dargelegt werden. Ein Beispiel ist der Umgang mit Überschriften. Überschriften strukturieren einen Text optisch und inhaltlich. Unter medialer Perspektive können sie darüber hinaus genutzt werden, um aus ihnen das Inhaltsverzeichnis automatisch generieren zu lassen. Hierfür müssen dem Textverarbeitungsprogramm allerdings bestimmte Informationen vorliegen. Diese werden in Formatvorlagen oder Absatzformaten festgehalten. Jedoch ist bei einigen Studierenden die Medienkompetenz hierfür noch nicht ausreichend weit entwickelt, um die Vorteile zu erkennen, die eine mediale Unterstützung bieten kann.

Auch die Verwendung von Literaturverwaltungsprogrammen kann Schreiben- de in verschiedenen Arbeitsphasen der Textproduktion entlasten. Sie können als Wissensmanagementsystem bereits während der Findungsphase für das Sammeln und Strukturieren von Informationen genutzt werden. In der Formulierungsphase entlasten sie Schreibende davon, beim Formulieren einen bestimmten Zitationsstil einhalten zu müssen. Und in der Fertigstellungsphase kann das Literaturverzeichnis automatisch in dem gewünschten Zitationsstil erzeugt werden. Gleichzeitig wird die Kongruenz zwischen Zitationen im Text und den Nennungen im Literaturverzeichnis sichergestellt.

Wenn Schreibberatende feststellen, dass Ratsuchende zu wenig über Textverarbeitungs- und/oder Literaturverwaltungsprogramme wissen, um sie effektiv einsetzen zu können, können sie überlegen, wie viel Input sie leisten möchten bzw. können und was sie in den Verantwortungsbereich der Ratsuchenden zurückverweisen möchten.

Deklaratives Wissen: Produktion und Informationsmanagement

Zum deklarativen Wissen um mediale Anforderungen gehören Wissen über den Zusammenhang zwischen formalen und inhaltlichen Textstrukturen, deren Umsetzung in gängigen Textverarbeitungsprogrammen, Kenntnisse über Auswirkungen der Schreibflüssigkeit auf das Schreiben und die Qualität von Textprodukten sowie Kenntnisse über das Informationsmanagement. Das deklarative Wissen in diesem Anforderungsbereich wird durch das Wissen geprägt, das sich Schreibberatende als Schreibende und wissenschaftlich Arbeitende aneignen (vgl. Kapitel 5.6).

Prozedurales Wissen: Herausforderungen identifizieren und Strategien anbieten

Erläuterungen der Zusammenhänge und Erklärungen der Software können in die Schreibberatung einbezogen werden, wenn Schreibberatende auf entsprechende eigene Kenntnisse zurückgreifen können und wollen. Ansonsten kann auf andere Einrichtungen oder Hilfestellungen (z. B. Erklärvideos) hingewiesen werden.

Der Aufbau eines Informationsmanagementsystems stellt für Studierende häufig eine Hürde dar. Strategien für die Entwicklung eines auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden zugeschnittenen Informationsmanagementsystems können daher für Ratsuchende gewinnbringend sein und den Prozess der Textproduktion nachhaltig positiv beeinflussen.

Auf prozessualer Ebene kann bspw. der Zusammenhang von Tastatur-Schreibkompetenz und Flüssigkeit beim Textformulieren thematisiert werden. In der Beratung kann bei Bedarf die Verwendung von Papier & Stift in der Findungs- und/oder Formulierungsphase vorgeschlagen und über die Konsequenzen für den Textproduktionsprozess diskutiert werden.

Bemerken Schreibberatende, dass ein Text manuell formatiert ist, können sie diese Beobachtung zum Anlass nehmen, um über den Zusammenhang von formalen und inhaltlichen Textstrukturen zu sprechen. Fragen von Ratsuchenden zur formalen Gestaltung des Literaturverzeichnisses und sichtbare Inkonsistenzen lassen vermuten, dass das Verzeichnis manuell erstellt worden ist. Im Gespräch kann diese Vermutung überprüft werden.

Metakognitives Wissen: Medienkompetenz

Das metakognitive Wissen umfasst die Reflexion und Einschätzung der eigenen Medienkompetenz in Bezug auf die Entwicklung persönlicher Informationsmanagementsysteme und den Einsatz elektronischer Schreibwerkzeuge.

Fragen zur Einbindung der Anforderung in die Ausbildungskonzeption

Soll der Umgang mit medialen Herausforderungen Gegenstand von Schreibberatung sein? Ist dies überhaupt notwendig? Wenn ja: Wie viel Gewicht soll diesem Anforderungsbereich während einer Ausbildung gewidmet werden? Was muss während der Ausbildung an Wissen vermittelt werden, damit Schreibberatende in diesem Bereich beraten können?

Fragen zur Anregung der Selbstreflexion

Wann nutze ich Papier & Stift, wann ein Textverarbeitungsprogramm? Wie formatiere ich meine Texte? Welche Automatisierungsprozesse setze ich selbst beim Schreiben ein? Verwende ich eine Literaturverwaltungssoftware? Zu welchen Zwecken setze ich sie ein? Wie wohl fühle ich mich dabei, anderen Personen Software zu erklären?

12 Zusammenfassung: Systematik Schreibberatung

In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG werden handlungsfeldspezifische und feldunabhängige Anforderungen an Schreibberatung systematisch in Bezug auf drei Wissenstypen (deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen) beschrieben. Die Anforderungen sind in drei inhaltliche Bereiche gegliedert: «Kontext», «Person» und «Situation». Diese Einteilung ermöglicht eine Differenzierung innerhalb der drei Bereiche zwischen handlungsfeldspezifischem und feldunabhängigem Wissen. Im Anforderungsbereich «Kontext» werden Eigenschaften des «Handlungsraums Wissenschaft» sowie die Einflüsse von «Fachkulturen» und der «medialen Umgebung» thematisiert. Der Anforderungsbereich «Person» umfasst die Anforderungen zur «Persönlichkeit, der «Rolle» als Schreibberatende, zur «Gesprächsführung» sowie den Umgang mit «Sprachen und Literalität». Der Anforderungsbereich «Situation» ist nochmals unterteilt in die «Identifikation individueller Herausforderungen» und die «Beratung». Im Bereich «Identifikation individueller Herausforderungen» wird zwischen «prozessorientierter» und «textorientierter» Identifikation individueller Herausforderungen unterschieden. Diese Unterscheidung wird in dem Bereich «Beratung» aufgegriffen, so dass zwischen Beratungen zu «prozessualen Herausforderungen» bzw. zu «textuellen Herausforderungen» differenziert werden kann. Das handlungsfeldspezifische Wissen des Bereichs «Situation» greift auf die in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN beschriebenen Anforderungen zurück (vgl. Abbildung 15, S. 94). Damit die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG als Reflexionsinstrument in Ausbildungen oder in der Praxis eingesetzt werden kann, ist die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN stets einzubeziehen.

Das metakognitive Wissen spielt in der Ausbildung von schreibberaterischer Kompetenz eine herausragende Rolle. Die Reflexion der eigenen Kenntnisse über die verschiedenen Anforderungen bildet eine Voraussetzung, um die Tätigkeit als Schreibberatende ausüben zu können. Hinzu kommt die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Haltungen, um sich selbst als beratende und sprachlich handelnde Person innerhalb der einzelnen Anforderungen zu verorten. Die Reflexion der eigenen fachlichen und sprach-kulturellen Prägungen ist schließlich erforderlich, um fach- und sprachensensibel schreibberatend agieren zu können.

Diese Bedingung kann als These folgendermaßen formuliert werden: Um fachliche und sprachliche/literale Einflüsse wahrnehmen zu können, bedarf es der Selbstreflexion. Nur über den Aufbau metakognitiven Wissens ist es möglich, fachliche und sprachliche/literale Einflüsse bewusst in die Beratungspraxis einzubeziehen.

Um die möglichen Einflüsse kenntlich zu machen, sind einige Zellen der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG grau unterlegt (vgl. Abbildung 17, S. 176). Diese Markie-

rungen sind gleichzeitig als Hypothesen über mögliche fachliche bzw. sprachliche/literale Einflüsse zu interpretieren. Denn es wurden nur in den Zellen Markierungen angebracht, in denen davon ausgegangen wird, dass sich die Einflüsse hier besonders stark auf die Schreibberatung auswirken. Fachliche Einflüsse sind in hellgrau hervorgehoben, sprachlich/literale mittelgrau. Da es sich hierbei um Einflüsse handelt, ist jeweils nur ein Teil der Zelle und nicht die gesamte Zelle markiert. So wird bspw. die Auseinandersetzung mit Fachkulturen und -praktiken durch die eigene fachliche Sozialisation beeinflusst, nichtsdestotrotz können auch andere Perspektiven eingenommen werden. Dasselbe gilt für den Bereich «Sprachen/Literalität»: Die eigene sprachliche und literale Sozialisation ist vorhanden; es ist aber möglich, darüber zu reflektieren und dadurch den Einfluss für sich selbst sichtbar zu machen.

Wenn Schreibberatende den aktuellen „Sprachbesitz“ (Lengyel 2017: 154) der Ratsuchenden berücksichtigen und ihnen die Wechselwirkung verdeutlichen, in der das Schreiben zum kommunikativen Repertoire steht, handelt es sich um eine *sprachensensiblen Schreibberatung*.

Um eine fach- und sprachensensible Theorie der Schreibberatung zu entwickeln, ist eine weitere und genauere Betrachtung fachlicher und sprachlicher Einflüsse wünschenswert. Die Zuweisung der Markierungen auf bestimmte Zellen der Matrix ist ein Ergebnis meiner Forschung. Gleichzeitig handelt es sich hierbei um eine Setzung, denn ein empirischer Nachweis über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau metakognitiven Wissens und dem Umgang mit fachlichen und sprachlichen/literalen Einflüssen steht bislang aus. Dieser wäre jedoch hilfreich, um einerseits die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG weiterzuentwickeln und andererseits Effekte von Schreibberatung empirisch belegen zu können. Denn eine weitere Annahme, die sich in Bezug auf Ratsuchende aus der vorliegenden Arbeit ergibt, ist folgende: Eine fach- und sprachensensible Schreibberatung kann einen Beitrag dazu leisten, metakognitives Wissen bei Ratsuchenden aufzubauen, damit sie fachliche und/oder sprachliche/literale Einflüsse erkennen können und lernen, mit diesen umzugehen. Es gilt also, Methoden zu entwickeln, um die Wirksamkeit des Aufbaus von Selbstreflexion in diesen Bereichen untersuchen zu können.

Die vorgelegte SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG bildet die Anforderungen an Schreibberatende im Handlungsraum Wissenschaft ab. Das bedeutet, dass von Ratsuchenden ausgegangen wird, die innerhalb von hochschulischen Institutionen ihre Schreibprojekte verfassen. Durch ihre Anlage als generische Modellierung kann die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG jedoch auch modifiziert werden, indem weitere Anforderungsbereiche ergänzt oder einzelne Anforderungen durch andere ersetzt werden. Auf diese Weise kann die Systematik auf andere Kontexte oder Zielgruppen angewendet werden.

Im folgenden Kapitel werden erste Beispiele vorgestellt, wie die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG genutzt werden kann, um Selbstreflexion auf Seiten der Schreib-

beratenden bzw. auf Seiten der Ratsuchenden anzuregen. Der Transfer zeigt, wie die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG in verschiedenen Szenarien schreibberaterischer Tätigkeit eingesetzt werden kann.

Teil 3 – Transfer

13 Drei Szenarien

Mit der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG liegt eine differenzierte Beschreibung der verschiedenen Anforderungen von Schreibberatung vor, die in der Konzeption von Schreibberatungsausbildungen ebenso wie zur Reflexion des eigenen schreibberaterischen Handelns herangezogen werden kann. In Verbindung mit dem Kaskadenmodell und der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN kann es darüber hinaus in der Praxis der Schreibberatung eingesetzt werden. Im Folgenden werden deshalb drei Szenarien skizziert, die verschiedene Einsatzmöglichkeiten illustrieren.

13.1 Szenario 1: Einsatz in der Konzeption von Schreibberatungsausbildungen

Als Beispiel für den Einsatz der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG in der Konzeption und Durchführung einer Schreibberatungsausbildung wird im Folgenden die des Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg vorgestellt.

Die Ausbildung von Studierenden zu Schreibberater*innen ist ein Tätigkeitsfeld von Schreibzentrumsarbeit (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2021: 7). Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) setzt sich dafür ein, Schreibzentrumsleitenden Orientierung für die Ausbildung zu geben. In der Special Interest Group „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung“ der gefsus wurde deshalb ein „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen“ erarbeitet (SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung“ 2016). Dieses Rahmenkonzept trägt dem Umstand Rechnung, dass schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen sehr unterschiedlich angebunden und ausgestattet sind, und ermöglicht eine individuelle Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte und den Umfang der Ausbildungen.

Das Schreibzentrum/Writing Center agiert unter folgenden Rahmenbedingungen: Die Leuphana gehört mit ca. 10.000 Studierenden zu den mittelgroßen Universitäten in Deutschland. Die Leuphana versteht sich als humanistische, nachhaltige und handlungsorientierte Universität¹⁷ und weist – im Gegensatz zu vielen anderen Universitäten in Deutschland – einige Besonderheiten auf. So bietet sie ausschließlich interdisziplinär orientierte Studienprogramme und ein Studium Individuale an. Das Studium Individuale steht in der Tradition einer Liberal Education und

¹⁷ <https://www.leuphana.de/universitaet/entwicklung/leitbild.html> (08.08.2024).

ermöglicht es, sich eigenständig einen persönlichen Studienweg zusammenzustellen.¹⁸

Die Studienprogramme sind in Anlehnung an US-amerikanische Studienmodelle in einem College (Bachelor), einer Graduate School (Master und Promotionen) und einer Professional School (berufsbegleitendes Studium) organisiert. Die Studienorganisation führt dazu, dass Studierende Lehrangebote aus verschiedenen Fakultäten in ihrem Studium wahrnehmen können. So ist etwa der Lehrstuhl „Angewandte Linguistik“ an der Fakultät Bildung angesiedelt und in bildungswissenschaftliche Studiengänge eingebettet.¹⁹

Die interdisziplinäre Ausrichtung zeigt sich zudem im sogenannten Leuphana-Semester und im Komplementärstudium. Das Leuphana-Semester ist das erste Semester, in dem sich alle Studienanfänger gemeinsam, also unabhängig von ihrem gewählten Studienprogramm, mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen beschäftigen, den Umgang mit quantitativen und qualitativen Methoden erlernen, sich mit Grenzen und Verantwortung von Wissenschaft auseinandersetzen und kritisch reflektieren lernen.²⁰ Das eigentliche Fachstudium beginnt erst im zweiten Semester. Das Fachstudium wird durch ein obligatorisches Komplementärstudium ergänzt, das Studierende nutzen sollen, um ihr Kompetenzprofil zu schärfen. Hierfür können sie selbst bestimmen, ob sie fachnahe, fachfremde oder fachübergreifende Veranstaltungen wählen.²¹

Die Prüfungssprachen sind Deutsch und Englisch. Einige Studienprogramme werden ausschließlich auf Englisch angeboten. Das Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen wird stetig ausgebaut.

Die fachliche und organisatorische Ausrichtung der Leuphana hat direkten Einfluss auf das Schreibzentrum/Writing Center. Das Schreibzentrum/Writing Center ist eine zentrale Einrichtung und somit für die gesamte Hochschule zuständig. Es darf nur extracurricular agieren. Für den Besuch von Angeboten können Studierende also keine Credits erwerben. Dies gilt auch für die Schreibberatungsausbildung. Das Schreibzentrum/Writing Center ist daher auf intrinsisch motivierte Studierende angewiesen. Um diese Motivation etwas zu erhöhen, wird die Möglichkeit in Aussicht gestellt, im Anschluss als studentische Schreibberater*in tätig zu werden.

Die Schreibberatungsausbildung ist auf diese Rahmenbedingungen ausgerichtet. Darüber hinaus fließen die Bedürfnisse der Ratsuchenden in die Konzeption ein. Hierfür werden Beratungsprotokolle ausgewertet. Die Auswertung von 613 Protokollen zeigt Folgendes:

18 <https://www.leuphana.de/college/bachelor/studium-individuale.html> (08.08.2024).

19 <https://www.leuphana.de/institute/idd/sprachwissenschaft-sprachdidaktik/angewandte-linguistik.html> (08.08.2024).

20 <https://www.leuphana.de/college.html> (08.08.2024).

21 <https://www.leuphana.de/college/studienmodell/komplementaerstudium.html> (08.08.2024).

In 40% der Beratungen geht es u. a. um die Entwicklung und Eingrenzung der Fragestellung. In 35% der Fälle geben die Beratenden an, zu Aspekten der Prozess- und Arbeitsorganisation beraten zu haben. Knapp dahinter mit 32% liegen Fragen zur Textorganisation, wobei sich 10% explizit um Fragen der Textform drehen. Formale Aspekte bilden in 17% der Fälle den Schwerpunkt und um rein sprachliche Fragen geht es in 15% der Beratungen. Seit einer zum Wintersemester 2023/24 wirksam gewordenen curricularen Veränderung des Leuphana-Semesters kommen vermehrt Studierende in die Beratung, die in methodischen Fragen Unterstützung suchen. Dieser Fokus ist jedoch in den hier ausgewerteten Beratungsprotokollen noch nicht abgebildet.

Der Einfluss der Klientel auf die Schwerpunkte der Beratung wird im Vergleich zu denen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg (vgl. die Projektbeschreibung auf S. 39) deutlich. Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit sollte speziell (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund ansprechen und damit den Einfluss des persönlichen kommunikativen Repertoires auf das (Lehramts-)Studium in den Blick nehmen. Dass dies gelang, zeigt sich u. a. in den Beratungsschwerpunkten. In 47% der durchgeführten Beratungen wurden hauptsächlich sprachliche Aspekte (N=958) behandelt. Mit 39% folgen textorganisatorische Fragen. In 30% der Fälle wurde zu Formalia Auskunft gegeben. Die Prozess- und Arbeitsorganisation stand dagegen nur in 27% der Fälle im Fokus der Beratungen.

Dieser Vergleich verdeutlicht die Rolle, die der Standort und die inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung einer schreibdidaktischen Einrichtung auf die Ausbildung von Schreib-Tutor*innen einnimmt. Während in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der Schwerpunkt auf sprachlichen Aspekten der Wissenschaftssprache Deutsch lag, stehen am Schreibzentrum/Writing Center eher prozessororganisatorische Fragen im Vordergrund. Diesem Umstand trägt die Ausbildung Rechnung, wobei die Grundsätze des „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen“ ebenfalls berücksichtigt werden.

Die Schreibberatungsausbildung am Schreibzentrum/Writing Center hat insgesamt einen Umfang von 80 Arbeitseinheiten (AE) à 45 min, ist modularisiert und an der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG orientiert.

1) Pflichtmodule

- Basismodul 1: Der Schreibprozess (16 AE)
- Basismodul 2: Sprechen über das Schreiben (16 AE)
- Basismodul 3: Wissenschaftssprache Deutsch/Englisch (8 AE)
- Praxismodul (16 AE)
- Abschlussmodul: Reflexion (8 AE)

2) Wahlmodule (frei wählbar im Umfang von mind. 16 AE)

Die Basismodule werden in der Regel in einer Woche als Blockveranstaltung durchgeführt. Im Bereich der Wahlmodule können die Studierenden aus dem Workshop-Angebot des Schreibzentrum/Writing Center wählen. Das Praxismodul beinhaltet Hospitationen sowie die Durchführung einer eigenen Beratung. Für das Abschlussmodul wird ein Portfolio abgegeben. Das Portfolio besteht aus einer Zusammenstellung aus den Artefakten, die im Verlauf der Ausbildung erstellt worden sind, und einer Reflexion, in der der gesamte Ausbildungszeitraum beleuchtet werden soll. Das Portfolio ist dann Gegenstand eines Gesprächs mit den Leitenden des Schreibzentrum/Writing Center. Im Anschluss wird eine „Bescheinigung | Certificate of Participation“ über „Schreibberatung | Writing Consultation“ ausgestellt.

Das Reflektieren wird angeleitet und während der Blockwoche werden immer wieder Anlässe zur Reflexion geschaffen, so dass das Verfahren der Reflexion von den Teilnehmenden eingeübt werden kann. Die verschiedenen Reflexionen werden gesammelt und in einem Portfolio für ein Abschlussgespräch aufbereitet.

Das Lernziel der Basismodule ist, die Studierenden für die verschiedenen Anforderungen der Schreibberatung zu sensibilisieren, ihnen die Komplexität des schreibberaterischen Handelns offenzulegen und dabei gleichzeitig eine Orientierung zu bieten, welche Anforderungen als Basiskompetenzen der Schreibberatung angesehen werden. Die Inhalte der Basismodule orientieren sich an dem Rahmenkonzept der SIG und sind gleichzeitig auf die Bedürfnisse der Einrichtung zugeschnitten.

Um beraten zu können, wird Wissen über den Prozess wissenschaftlicher Textproduktion benötigt. Im Basismodul 1 „Der Schreibprozess“ werden daher zunächst verschiedene Modelle der Textproduktion sowie der Berliner Schreibtypentest vorgestellt und diskutiert. Das Lernziel ist, eine Idee der prozessualen Anforderungen zu vermitteln.

Im Basismodul 2 „Sprechen über das Schreiben“ steht das sprachliche Beratungshandeln im Vordergrund. Hier haben die Teilnehmenden im Rahmen von MOCK-Beratungen die Möglichkeit, sowohl prozess- als auch textorientiert zu beraten. Die theoretische Rahmung bildet der Überblick über verschiedene Beratungsansätze nach Brinkschulte et al. (2014), die in der Schreibberatung genutzt werden können. Ein Schwerpunkt liegt auf der Reflexion der eigenen Rolle im Beratungsprozess. Gestreift werden Aspekte des Selbstkonzepts und mögliche weitere Einflüsse wie Gender und Kultur.

Die Basismodule 1 und 2 werden miteinander verbunden, indem die Teilnehmenden explizit aufgefordert werden, ihr theoretisches Wissen auf ihre Beratungspraxis anzuwenden. In diesem Zusammenhang wird der Schreibtypentest durchgeführt und verschiedene Methoden zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen im Verlauf des Textproduktionsprozesses (z. B. kreative Methoden zur Ideengenerierung) vorgestellt. Zudem werden „schwierige Szenarien“ in Form von Rollenspielen

bearbeitet, um einen Einblick in die Herausforderungen zu erlangen, denen sich Schreibberatende stellen müssen.

Das Basismodul 3 „Wissenschaftssprache Deutsch/Englisch“ ist an dem spezifischen Profil des Schreibzentrum/Writing Center orientiert, denn es agiert bilingual: Deutsch und Englisch stehen als gleichberechtigte Arbeitssprachen nebeneinander. Praktiziert wird eine rezeptive Mehrsprachigkeit: Jedem ist freigestellt, ob ein Redebeitrag auf Deutsch oder Englisch geleistet wird. Auf diese Weise soll es weitestgehend ermöglicht werden, sich in der eigenen Wohlfühlsprache zu bewegen. Für die Ausbildung sind die Folien und alle weiteren schriftlichen Dokumente zweisprachig angelegt. In der Konzeption werden Übersetzungen bzw. das Arbeiten in beiden Sprachen konstruktiv verwendet, um sprach-kulturelle Unterschiede sichtbar zu machen. Auch wird der Transfer von einer Sprache in die andere aktiv genutzt, um Inhalte präziser fassen zu können. Denn häufig werden bei dem Versuch einer Übertragung semantische Mehrdeutigkeiten sichtbar. Diese können besprochen und als Impuls für eine Überarbeitung genutzt werden. Das Basismodul greift die spezifischen Anforderungen fremdsprachlichen Schreibens auf. So werden sprachvergleichende Verfahren genutzt, um sprach-kulturelle Ausprägungen und Einflüsse auf spezifische Textmuster sichtbar zu machen, z. B. beim Schreiben von Essays. Darüber hinaus wird der kompetenzorientierte Umgang mit sprachlichen und sprachformalen Anforderungen in den jeweiligen Zielsprachen thematisiert und fachliche Einflüsse diskutiert.

Jede didaktische Einheit wird mit einer Reflexionseinheit abgeschlossen. Verwendet wird überwiegend der Reflexionsdreischritt *What? So What? Now What?* (The University of Edinburgh 2020). Der Reflexionsdreischritt wird im folgenden Kapitel erläutert. Die Stärkung der Reflexionskompetenz ist ein wesentlicher Baustein der Schreibberatungsausbildung, die durch Portfolioarbeit unterstützt wird. Auf die reflexive Praxis wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Eine Schreibberatungsausbildung kann in der Regel nicht alle Aspekte von Schreibberatung in der notwendigen Tiefe thematisieren. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann jedoch genutzt werden, um die Schwerpunkte hervorzuheben, ohne die anderen Anforderungen gänzlich auszublenden. Zur Illustration sind in Abbildung 24 einige Zellen eingefärbt. Die Einfärbung zeigt, welche Anforderungen aus der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG im Rahmen der Basismodule der Schreibberatungsausbildung an der Leuphana Universität Lüneburg explizit behandelt werden. Die nicht markierten Anforderungen werden in den Basismodulen nur cursorisch behandelt, die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen kann aber in den Wahlmodulen vertieft werden. Auf diese Weise wird die Ausbildung entzerrt und die Teilnehmenden können zudem eigene Schwerpunkte bilden.

SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

		Wissen	Deklarativ	Prozedural	Metakognitiv
Anforderungen					
Kontext	Handlungsraum Wissenschaft		Ethik, Prüfungen, Publikationen	Zuständigkeiten identifizieren	Domänenkenntnisse
	Fachkulturen		Fachkulturen, -praktiken	Fachspez. Anforderungen identifizieren	Eigene fachkulturelle Prägung
	Mediale Umgebung		Präsenz, online	Beratungs-umgebung gestalten	Beratungs-umgebung
Person					
Persönlichkeit			Selbstkonzept, Haltungen	Haltungen einbeziehen	Auswirkungen von Haltungen
	Rolle		Funktion, Aufgaben	Funktionen, Aufgaben vermitteln	Eigenes Verständnis
Gesprächsführung			Formen	Sprachlich handeln	Gespräch steuern
	Sprachen/Literalität		Literalität, Sprachen u. Schreiben	Zusammenhang erläutern u. einbeziehen	Eigene Literalitäts-erfahrungen
Situation					
Identifikation individueller Herausforderungen	Prozessorientiert		Anforderungen Schreibprozess	Indiv. Herausforderungen identifizieren	Anforderungen, Herausforderungen
	Textorientiert		Anforderungen wiss. Texte	Konstruktiv kommentieren	Textanalyse, Textkommentierung
Beratung	Prozessuale Herausforderungen		Modelle, Strategien	Strategien erläutern	Perspektiven auf Schreibprozess
	Textuelle Herausforderungen				
	Sozial-kommunikative Herausford.		Konzepte, Muster zu Rolle/Stimme	Funktion, Umsetzung erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Eigene Rolle/Stimme		Formen, Funktionen	Formen, Funktionen erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Perspektive der Lesenden		Fach-/textformspez. Ausprägungen	Textstruktur analysieren, erläutern	Vielfalt von Textformen
	Textorganisatorische Herausford.		Wissenschaftliche, fachspezifische	Konventionen identifizieren, erläutern	Intertextualität, fachspezif. Konventionen
	Textstruktur		Sprachliche, sprachformale Anforderungen	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Sprachliche, sprachformale Anforderungen
	Konventionen		Produktion, Informationsmanagement	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Medienkompetenz
Sprache					
Mediale Herausforderungen					
Schreibberatungs-ausbildung					

Gegenstand der BasismoduleAnbahnung prozeduralen WissensVertiefung als Wahlmodul möglich

Abb. 24 Schwerpunkte der Schreibberatungs-ausbildung (Basismodule) am Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg

Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann also im Rahmen der Konzeption von Schreibberatungsausbildung ebenso eingesetzt werden wie in der Ausbildung selbst. In der Konzeptionsphase dient sie zur Orientierung der inhaltlichen Ausrichtung einer Ausbildung. Während einer Ausbildung kann sie verwendet werden, um inhaltliche Verortungen von Themen zu markieren.

Darüber hinaus stellt die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG die Anforderungen in einen Gesamtzusammenhang. Diese Offenlegung kann von Lehrenden genutzt werden, um Verbindungen zwischen den Bereichen aufzuzeigen. Zudem eröffnet sie Möglichkeiten zu Reflexion aus verschiedenen Perspektiven: die der Auszubildenden, aber auch die der Lernenden. Im nächsten Szenario wird beschrieben, wie die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG für die Reflexion des eigenen Lernprozesses genutzt werden kann.

13.2 Szenario 2: Einsatz der Systematik in der Reflexion des Lernprozesses in der Schreibberatungsausbildung

Ein Ziel der Schreibberatungsausbildung ist, metakognitives Wissen bzw. Reflexionskompetenz bei den Teilnehmenden über die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der Schreibberatung aufzubauen. Neben der Ausbildung einer Reflexionskompetenz wird der Sensibilisierung für verschiedene Anforderungen von Schreibberatung eine besondere Bedeutung zugewiesen. Das Ziel der Ausbildung ist es, möglichst häufig und aus verschiedenen Perspektiven das metakognitive Wissen der Teilnehmenden anzuregen. Auf diese Weise soll eine Basis dafür geschaffen werden, dass die Teilnehmenden sich selbständig weiteres Wissen aneignen können. Um diese Form des Wissenserwerbs zu unterstützen, werden häufig Portfolios eingesetzt (vgl. Bräuer 2016; Häcker 2007).

Die Art der Portfolio-Arbeit in der Schreibberatungsausbildung ist Gegenstand der Studie von Spielmann (2017). Er analysiert qualitativ fünf E-Portfolios von Teilnehmenden der Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg im Hinblick sowohl auf die reflektierten Inhalte als auch auf die technische Umsetzung der Portfolio-Arbeit. Ein Ergebnis der empirischen Studie ist, dass die Portfolio-Arbeit den Lernprozess tatsächlich unterstützt, weil „sich die/der Beratende durch reflexive Praxis selbst in den Blick [nimmt]“ (Spielmann 2017: 225).

In der Schreibberatungsausbildung am Schreibzentrum/Writing Center wird das Reflektieren angeleitet, indem ein Reflexionsdreischritt eingeführt wird. Der Reflexionsdreischritt besteht aus den folgenden drei Fragen „What? So What? Now What?“ (The University of Edinburgh 2020). Um ihn an die Anforderungen den Handlungsraum Wissenschaft anzupassen und damit gleichzeitig eine Übungsmöglichkeit für die Ausbildung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen zu schaffen,

sind die drei Fragen von mir mit sprachlichen Anforderungen verbunden worden. Der Reflexionsdreischritt wird als Handout mit folgender Beschreibung ausgegeben und diskutiert (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4 Reflexionsdreischritt

1) <i>What? Was?</i> Beschreibung: Zweck: Sprachliche Form:	Was ist passiert? Wie wurde darauf reagiert? Beschreibung der Situation/einer Gegebenheit neutral, deskriptiv
2) <i>So What? Ja, und?</i> Beschreibung: Zweck: Sprachliche Form:	Wie bewerten Sie die Situation? Was haben Sie dabei gelernt? Was ist Ihnen daran bewusst geworden? Was daran ist für Sie wichtig? Warum? Stellung beziehen zu dem, was geschehen ist. persönlich, wertende Verben, argumentativ
3) <i>Now What? Und jetzt?</i> Beschreibung: Zweck: Sprachliche Form:	Was für Schlussfolgerungen ziehen Sie? Was möchten Sie anders/genauso machen? Welche Fragen ergeben sich für Sie? Wozu möchten Sie noch mehr lernen? Perspektivwechsel: In die Zukunft denken argumentativ

Die explizite Verbindung der Reflexion mit sprachlichen Realisierungsmustern hat zum einen die Funktion, metakognitives Wissen über das eigene Handeln zu erzeugen. Zum anderen wird die *Basisqualifikation Textstruktur* geschult, indem zwischen deskriptiven und argumentativen sprachlichen Formen unterschieden wird. Der Unterschied zwischen deskriptiven und argumentativen Textpassagen zeigt sich u. a. im Einsatz von Kohäsionsmitteln wie Konnektoren. Sätze werden aufeinander bezogen und nicht nur aneinandergereiht. Dass dies eine Fertigkeit ist, die geübt werden muss, zeigt folgendes Beispiel. Im Anschluss an den ersten Tag der Schreibberatungsausbildung waren die Teilnehmenden aufgefordert, den Reflexionsdreischritt zu verwenden, um über den Tag zu reflektieren. Der folgende Ausschnitt zeigt eine Antwort auf Schritt 2 *So What? Ja, und?*

(7) – Ich fand diese erste Sitzung sehr interessant, besonders den Übergang von inhaltlicher zu strukturell-formaler Betrachtung der Textausschnitte und Modelle (Darf ich einfach ein Modell/eine Abbildung übernehmen und die Bezeichnung ändern?). Ich konnte der Dozentin gut folgen und hatte mehrmals das Gefühl, einige der Aspekte wie Reflexivität in meinem Schreibmuster wiederzufinden. Auch verflog die Zeit regelrecht, was wohl daran lag, dass mich zum einen die Themen angesprochen haben, zum anderen die Pausen gut gelegt waren. In den Plenumsgesprächen ist mir (mal wieder) bewusst geworden, wie viele verschiedene Herangehensweisen es für eine Hausarbeit gibt. Außerdem hat mir insbesondere das „bottle-neck“-Modell von Beaugrande Aufschluss darüber geben

können, warum ich mich manchmal beim Schreiben „blockiert“ fühle. Dabei ist mir auch aufgefallen, wie umfangreich die Themen dieser Ausbildung bzw. der Schreibforschung eigentlich sind. (Ausschnitt aus einem Portfolio zur Schreibberatungsausbildung)

In dem Beispiel wird der Aufforderung nachgekommen, eine Verbindung von den zuvor vorgestellten Inhalten zu sich selbst herzustellen. Die sprachliche Form bleibt jedoch auf der Ebene der Deskription und verrät wenig über die reflexiven Prozesse, die angestoßen werden sollten. So wird bspw. im ersten Satz die Tatsache benannt, dass die Sitzung interessant war, aber als Lesende erfährt man nichts darüber, welche Auswirkungen der Inhalt (Übergang von inhaltlichen zu strukturell-formellen Betrachtungen) auf die Person genommen hat. Die einzelnen Sätze stehen überwiegend unverbunden nebeneinander. Kohäsionsmittel werden kaum verwendet.

Die Abschlussreflexion derselben Studierenden zeigt einen deutlichen Zuwachs an reflexiver Kompetenz und der Fähigkeit, diese darzustellen:

(8) – Positiv überrascht hat mich, dass meine Beratungskompetenzen von den ratsuchenden Studierenden gut aufgenommen wurden, auch wenn ich ihnen an manchen Stellen nicht weiterhelfen konnte. Hier machte sich mein innerer Kritiker dann oft etwas stärker bemerkbar als die Kritik von außen. Meine größte Stärke sehe ich darin, den Studierenden ihre Unsicherheit zu lindern und sie zu ermutigen, sich den Schreibaufgaben mit den dazugehörigen Herausforderungen zu stellen und ggf. auch die Unterstützung ihrer Dozierenden in Anspruch zu nehmen. (Ausschnitt aus einem Portfolio zur Schreibberatungsausbildung)

Insgesamt verwendet die Studierende in ihrer Abschlussreflexion mehr Kohäsionsmittel und verbindet ihre Aussagen argumentativ, so dass insgesamt ein inhaltlich-argumentativer kohärenter Text entsteht.

Die angeleitete Form der Reflexion über den Reflexionsdreischritt empfinden die Teilnehmenden teilweise als herausfordernd. In einer Abschlussreflexion beschreibt eine Teilnehmerin ihren Umgang mit der Aufgabe zu reflektieren wie folgt:

(9) – Innerhalb des Portfolios fielen mir sicherlich die Reflexionen am schwersten. Das hat mich erstaunt, da ich mich eigentlich als reflektierten Menschen bezeichnen würde und im Privaten viel reflektiere und auch regelmäßig Tagebuch schreibe, um Erlebtes oder Gefühle einzuordnen. Dass mir das hier nun so schwerfällt, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass es aus der privaten Sphäre heraustritt. Was ich bisher nur für mich praktiziert habe, können jetzt auch andere lesen – und somit bewerten. Ein weiterer Punkt könnte auch sein, dass es eine angeordnete Reflexion mit einer Struktur sein soll, also mit mehr „Theorie“ dahinter als das persönliche Reflektieren. Obwohl ich auch Eigenschaften

des Architekten-Typs habe, können mich solche Vorgaben manchmal blockieren, da ich alles „richtig“ machen möchte und mir dann oft der Anfang schwerfällt. Und je später ich damit anfangе, musste ich bei diesem Portfolio feststellen, desto schwieriger wird es, da sich die Distanz zum Beschriebenen vergrößert. Um mich selbst zu motivieren und voranzukommen, konnte ich dann die Strategien anwenden, die ich über die letzten Monate kennengelernt habe und eigene Erfahrungen damit sammeln. Mir hat es sehr geholfen, nochmal einige Sachen durchzulesen und mich erneut mit den Schreibtypen auseinanderzusetzen. Weiter fand ich das Aufschreiben und Strukturieren der Inhalte meiner Reflexionen sehr hilfreich, um mir einen Rahmen zu geben, an dem ich mich orientieren kann. Die Arbeit an diesem Portfolio hat mir meine Stärken und Schwächen im Schreibprozess wieder aufgezeigt und mir dadurch auch gezeigt, dass ich das Gelernte direkt anwenden kann und es mir hilft. (Ausschnitt aus einem Portfolio zur Schreibberatungsausbildung)

Die hier aufgeführte Annäherung findet sich in ähnlicher Form auch in anderen Portfolios. Angeleitete Reflexionen des eigenen Handelns bergen also die für die Ausbildung gewünschten Lernchancen, wie sie allgemein für die Portfolio-Arbeit z. B. von Bräuer (2016) oder Häcker (2007) dargelegt werden. Das Beispiel stammt aus einer Zeit, in der die Systematik noch nicht vorlag. Es wird sich also zeigen, ob Teilnehmende zukünftig nicht nur über ihre Art der Reflexion reflektieren können, sondern ob sie zudem in der Lage sind, diese in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG zu verorten.

In der Schreibberatungsausbildung, die im September 2022 mit der Blockwoche begann, wurden die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN und die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG das erste Mal eingesetzt. Eingeführt wurden sie im Basismodul 1 „Der Schreibprozess“. Das Modul beginnt mit Reflexionen über das eigene Schreibhandeln. Auf diese Weise findet eine erste Sensibilisierung für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewältigung wissenschaftlicher Textproduktionen statt. Anschließend werden ausgewählte Modelle des Schreibens vorgestellt. Hierzu zählen auch das Kaskadenmodell wissenschaftlichen Schreibens und die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN. Zuletzt wird über mögliche Einsatzszenarien der Modelle in der Schreibberatung diskutiert.

Um die Diskussion der Einsatzszenarien zu strukturieren, wurde zudem die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG eingeführt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, das Besprochene in der Systematik zu verorten (vgl. Knorr/Edlich 2024/in Vorbereitung). Die Erläuterung der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG wurde mit einem Überblick über die Inhalte der Blockwoche verbunden. Auf diese Weise sollte den Teilnehmenden bereits zu Beginn die Möglichkeit einer Orientierung gegeben werden, an welchen Anforderungen im Laufe der Woche gearbeitet werden würde. In den Präsentationen wurde dann an verschiedenen Punkten auf die Verortung in

der Systematik hingewiesen. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, diese für sich selbstständig vorzunehmen.

Die Blockwoche der Schreibberatungsausbildung schließt mit einer Reflexions-sitzung, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen der vergangenen fünf Tage teilen und für sich Punkte erarbeiten, die sie für ihren weiteren Lernweg mitnehmen möchten. In der Ausbildungsrunde September 2022 wurde im Rahmen dieser Reflexionsrunde erfragt, ob und wie die Teilnehmenden die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG verwendet haben. Folgende Punkte wurden genannt: Als vorteilhaft empfanden die Teilnehmenden den Aufbau der Systematik, da diese eine schnelle und präzise Orientierung ermöglichte. Beeindruckt waren sie von der Komplexität der Anforderungen. Diese hatten sie größtenteils nicht erwartet. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG ermöglichte ihnen den Aufbau einer genaueren Vorstellung davon, was Schreibberatung bedeutet. Als positiv wurde zudem herausgestellt, dass während der Präsentation von Inhalten auf die Systematik rekuriert wurde. Einige Teilnehmende wünschten sich mehr Zeit für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Systematik, um genauer zu verstehen, wie die verschiedenen behandelten Themen zusammenhängen. Sie haben vor, dieses im Rahmen der Portfolio-Arbeit zu tun und die Systematik als Strukturierungshilfe zu verwenden.

Eine Teilnehmerin gab der Arbeit mit der Systematik den Namen *Schreibberatungs-Bingo*. Ob und inwieweit die Spielidee von Bingo als Reflexionsanlass genutzt werden kann, müssen zukünftige Entwicklungen zeigen. Für den jetzigen Zeitpunkt kann festgehalten werden, dass die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG für die Reflexion des eigenen Lernprozesses Orientierung bietet. Allerdings wurde auch deutlich, dass es weiterer Reflexionsanlässe bedarf, die auch die Wahrnehmung von sich selbst als Schreibende*r umfassen. Deshalb haben wir zwei Selbsteinschätzungsbögen entwickelt, die jeweils auf Deutsch und Englisch vorliegen. Mit dem einen kann die eigene wissenschaftliche Schreibkompetenz reflektiert werden (Knorr 2024b; Knorr/Edlich 2024a), mit dem anderen die eigene Schreibberatungskompetenz (Knorr 2024a; Knorr/Edlich 2024b). Diese Instrumente können für die persönliche Weiterentwicklung ebenso wie für die Qualitätsentwicklung einer schreibdidaktischen Einrichtung verwendet werden.

13.3 Szenario 3: Einsatz in der Schreibberatung

Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann in Verbindung mit der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN in konkreten Beratungssituationen als handlungsleitendes Instrument eingesetzt werden. Im Folgenden rekonstruiere ich eine von mir durchgeführte Beratung und beschreibe mein Vorgehen. Die Beratungsgespräche selbst konnten nicht aufgezeichnet werden. Das eigene Beratungshandeln als Beispiel zu verwenden, ist methodisch und ethisch kritisch zu hinterfragen. Dass

ich dieses Vorgehen hier trotzdem gewählt habe, ist dem Umstand geschuldet, dass keine anderen empirischen Nutzungsdaten vorliegen. Dieses Szenario dient also ausschließlich der Illustration, wie die Systematiken eingesetzt werden können. Um die subjektive Perspektive zu verdeutlichen, sind die Abschnitte, in denen ich mein eigenes Handeln rekonstruiere, in der Ich-Perspektive geschrieben. Allgemeine Aussagen über Beratungsanforderungen werden in der dritten Person formuliert.

Situative Anforderung: Identifikation der individuellen Herausforderungen

Ausgangspunkt ist folgendes Anliegen des Studenten A, das sich auf eine auf Deutsch zu verfassende Master-Arbeit bezieht. Der Text wurde bei der Anmeldung für einen Beratungstermin mit eingereicht:

Meine Muttersprache ist Spanisch und habe auch das C1 Niveau auf Englisch und Deutsch. Ich möchte aber gern meine bereits geschriebenen Kapitel korrigieren bzw. verbessern lassen und natürlich alle Arten von Feedback bekommen, so dass ich meine Sprachkenntnisse weiter entwickeln kann. (E-Mail von Student A an die Schreibberaterin)

Die Beratung kann dementsprechend textorientiert erfolgen. Dafür sind die Anforderungen zu berücksichtigen, die an einen wissenschaftlichen Text gestellt werden. Im vorliegenden Beispiel sind also die Kenntnisse über die Textform Masterarbeit bei der Schreibberaterin aktiviert (deklaratives Wissen) und Textstellen identifiziert werden, die in der Beratungssituation besprochen werden sollen (Problemlösewissen). Dabei soll der Prämisse gefolgt werden, dass in einer konkreten Beratungssituation nicht sämtliche textuellen Herausforderungen besprochen werden können, sondern es notwendig ist, einen Beratungsschwerpunkt festzulegen. Hilfestellung für die Identifikation des Schwerpunkts bietet die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN. Ob die in der Systematik beschriebenen Anforderungen erfüllt werden oder nicht, kann systematisch überprüft werden.

Student A verfasst seinen Text in einer Arbeitssprache. Der Einfluss der sprachlichen und sprachformalen Anforderungsbereiche auf die Wahrnehmung des eigenen Schreibhandelns zeigt sich in seinem Wunsch nach Korrektur. Die Benennung des Sprachkompetenzniveaus dient mir als Orientierung für den Kommentierungsprozess. In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG sind also die Bereiche «Identifikation textorientierter Herausforderungen» sowie «textuelle Herausforderungen» zu aktivieren (vgl. Abbildung 25). Zudem handelt es sich um einen ersten Kontakt, so dass die Voraussetzungen für eine Erstberatung gelten.

Das weitere Vorgehen wird durch den Umstand geprägt, dass ein Beratungsgespräch vereinbart worden ist. Hierfür genügt es mir, eine Textanalyse vorzunehmen, auf die ich während des Gesprächs Bezug nehmen kann. Die Einleitung der ersten Textversion des Ratsuchenden beginnt wie folgt:

SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG

		Wissen	Deklarativ	Prozedural	Metakognitiv
Anforderungen					
Kontext	Handlungsraum Wissenschaft		Ethik, Prüfungen, Publikationen	Zuständigkeiten identifizieren	Domänenkenntnisse
	Fachkulturen		Fachkulturen, -praktiken	Fachspez. Anforderungen identifizieren	Eigene fachkulturelle Prägung
	Mediale Umgebung		Präsenz, online	Beratungs-umgebung gestalten	Beratungs-umgebung
Person					
Persönlichkeit			Selbstkonzept, Haltungen	Haltungen einbeziehen	Auswirkungen von Haltungen
	Rolle		Funktion, Aufgaben	Funktionen, Aufgaben vermitteln	Eigenes Verständnis
Gesprächsführung			Formen	Sprachlich handeln	Gespräch steuern
Sprachen/Literalität			Literalität, Sprachen u. Schreiben	Zusammenhang erläutern u. einbeziehen	Eigene Literalitäts-erfahrungen
Situation					
Identifikation individueller Herausforderungen	Prozessorientiert		Anforderungen Schreibprozess	Indiv. Herausforderungen identifizieren	Anforderungen, Herausforderungen
	Textorientiert		Anforderungen wiss. Texte	Konstruktiv kommentieren	Textanalyse, Textkommentierung
Beratung	Prozessuale Herausforderungen		Modelle, Strategien	Strategien erläutern	Perspektiven auf Schreibprozess
	Textuelle Herausforderungen				
	Sozial-kommunikative Herausford. Eigene Rolle/Stimme		Konzepte, Muster zu Rolle/Stimme	Funktion, Umsetzung erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Perspektive der Lesenden		Formen, Funktionen	Formen, Funktionen erläutern	Eigene Kenntnisse u. Gebrauch
	Textorganisatorische Herausford. Textstruktur		Fach-/textformspez. Ausprägungen	Textstruktur analysieren, erläutern	Vielfalt von Textformen
	Konventionen		Wissenschaftliche, fachspezifische	Konventionen identifizieren, erläutern	Intertextualität, fachspezif. Konventionen
Sprache			Sprachliche, sprachformale Anforderungen	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Sprachliche, sprachformale Anforderungen
	Mediale Herausforderungen		Produktion, Informationsmanagement	Herausforder. identif., Strategien anbieten	Medienkompetenz

Einflüsse

 Einflüsse der fachlichen Sozialisation bzw. des Faches selbst
 Einflüsse der sprach-kulturellen Sozialisation und der sprachlichen Anforderungen der Schreibaufgabe
 Bereichsaktivierung

Abb. 25 Bereichsaktivierung in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG für das Anliegen aus der Fallanalyse „Sprachliche Korrektur erwünscht“

(10) – Einleitung

Die Welt veränderte sich mit der Ankunft des Internets. Diese Änderungen sind weitreichender als erwartet. Darüber hinaus es ist nicht verwunderlich, dass der Begriff „Digitalisierung“ einen privilegierten Platz im Diskurs nicht nur von privaten Personen, sondern auch von wirtschaftlichen Akteuren sowie öffentlichen Institutionen seit längerer Zeit bekam.

Die Frage ist, warum „Digitalisierung“ ein großes Thema ist? Digitalisierung zählt als ein Teil der sogenannten Megatrends. Die Megatrends sind, laut dem Zukunftsinstitut, Tiefenströmungen des Wandels, die als Entwicklungskonstanten der Gesellschaft mehrere Jahrhunderten umfassen. Megatrends wirken in jedem einzelnen Menschen und schließen alle Ebenen der Gesellschaft ein. Das heißt, dass Digitalisierung sehr wichtig für die Wirtschaft, die Politik, die Wissenschaft, die Kultur und die Technik ist.

Nichtsdestotrotz sollte man sich nicht täuschen. Technologie und Digitalisierung sollten auf keinen Fall gleichgesetzt werden. Denn Digitalisierung ist nicht als ein technologisches Phänomen zu verstehen, sondern als ein soziotechnischer Prozess. Obwohl digitale Technologien immer mehr wichtigere Rollen in allen Lebensbereichen spielen, bleibt der Mensch im Zentrum. Dank der Komplexität der neu entstehenden Kommunikationsmöglichkeiten werden jeden Tag neue Herausforderungen entdeckt, die sowohl die Wissenschaft als auch die Politik adressieren müssen (Gatterer 2018).

„Digitalisierung“ ist zahlreichen Regierungen weltweit bekannt. Denn einigen Länder implementierten bereits in den 2000er Jahren Online-Dienstleistungen. Laut der Vereinten Nationen nutzen 88,9% der Mitgliedsländer das Internet. Somit wäre die Möglichkeit gegeben, Informationen und Dienstleistungen online bereitzustellen. Dennoch boten nur 16 Länder vollständige Dienstleistungen inklusiv Zahlungsmöglichkeiten für Gebühren und Steuern an (Falk et al. 2017, 14).

Beim Nutzen des Internets für öffentliche Dienstleistungen zieht folgende Frage viel Aufmerksamkeit auf sich: Warum erreicht der Einsatz von Digitalisierung in Bezug auf öffentliche Dienstleistungen, der ab sofort in dieser Arbeit als „e-Government“ gekennzeichnet wird, nicht überall den gleichen Erfolgsgrad? Diese Frage gilt heutzutage immer noch als sehr komplex zu beantworten. Sicherlich kann man erfolgreiche und nicht erfolgreiche Anwendungen von e-Government finden, die sich in vielerlei Faktoren unterscheiden. Dadurch, dass die Bereiche innerhalb der e-Government-Landschaft sehr große Unterschiede aufweisen, kann jedes Beispiel nur im Rahmen seines jeweiligen Kontexts analysiert werden.

Ein weiterer Faktor ist der Hintergrund, für den jedes Land eine e-Government-Lösung anwenden möchte. Beispielerweise kann ein Land eine solche e-Government-Lösung dafür anwenden, mehr Transparenz zu schaffen. Diesen Ansatz versucht man in Brasilien durch das „Transparenzportal“ zu verwirklichen, wo Daten von staatlichen Transaktionen gesammelt, eingeordnet und gezeigt werden (Falk et al. 2017). Hierbei sind die Herausforderungen sowohl eine veranschaulichend organisierte Webseite also auch eine Sprache zu schaffen, die der normaler Bürger verstehen kann, wenn diese Person sich mit hoch kom-

plizierten Themen wie Staatsbudget oder staatlichen Investitionen beschäftigen möchte. Genauer Einsatz, Grundbedarf des Landes, soziokulturelle Eigenschaften und Bereitschaft der jeweiligen Regierung sind Faktoren, die eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von e-Government-Lösungen spielen. Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass eine Regierung mit den verschiedensten Interessengruppen rechnen muss. Dies steigert die Komplexität der Kommunikation. Eine erfolgreiche e-Government-Lösung muss Kriterien wie Effektivität, Flexibilität, Anwendbarkeit, angemessene Kosten und Nutzerzufriedenheit erfüllen.

Doch wer definiert die Kriterien einer erfolgreichen e-Government-Lösung? Der Betrachtungsgegenstand umfasst eine gesamte Prozesskette des internen und externen Verwaltungshandelns. Damit wird gemeint, dass sowohl eine Kommunikation als auch eine Zusammenarbeit zwischen den Organisationseinheiten verschiedener staatlicher Ebenen und externen Transaktionspartnern mit wirtschaftlichen Interessen sowie den letztendlichen Adressanten der Lösungen (Bürgern) stattfinden soll. Mit anderen Worten soll eine e-Government-Lösung das sensible Gleichgewicht Staat-Wirtschaft-Bürger in Betrachtung nehmen (Scheer et al. 2003).

Nach Beyer (2018: 19) gibt es immer einen „Auslöser“, also „sprachlich-textuelle Phänomene“ in einem Text, auf den mit einem Kommentar reagiert wird. In der konkreten Beratungssituation wäre eine genaue Analyse nach dem Raster von Beyer jedoch zu aufwändig. Stattdessen verwende ich die Anforderungsbereiche der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN, um einen Beratungsschwerpunkt zu identifizieren, da in ihr die sprachlichen Anforderungen differenziert dargestellt werden. Da es sich um eine textorientierte Beratung handelt, bei der sprachliche und textuelle Anforderungen bearbeitet werden sollen, kann ich prozessuale und mediale Anforderungen vernachlässigen.

Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN ist wie die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG so angeordnet, dass die Komplexität der Anforderungen von oben nach unten abnimmt. In der Praxis – besonders in der Arbeit mit Studierenden, die in einer Arbeitssprache schreiben – bietet sich jedoch eine Textprüfung in aufsteigender Komplexität an, so dass das Modell von unten nach oben gelesen werden kann (vgl. Abbildung 26).

In einem ersten Schritt überprüfe ich deshalb, ob systematische sprachformale Herausforderungen vorliegen. Für das vorliegende Beispiel kann das verneint werden. In einem zweiten Schritt wende ich mich der Grammatik und der verwendeten Lexik zu. Auch auf dieser Ebene schätzte ich den Text als eher unauffällig ein, auch wenn nicht alle Formulierungen der kontextuellen Passung angemessen sind. Ein Beispiel hierfür ist der erste Satz „Die Welt veränderte sich mit der Ankunft des Internets“. Aber es geht mir nicht darum, einzelne Formulierungen zu hinterfragen, sondern im Sinne eines *higher order concerns first!* den Aspekt zu identifizieren, der

SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

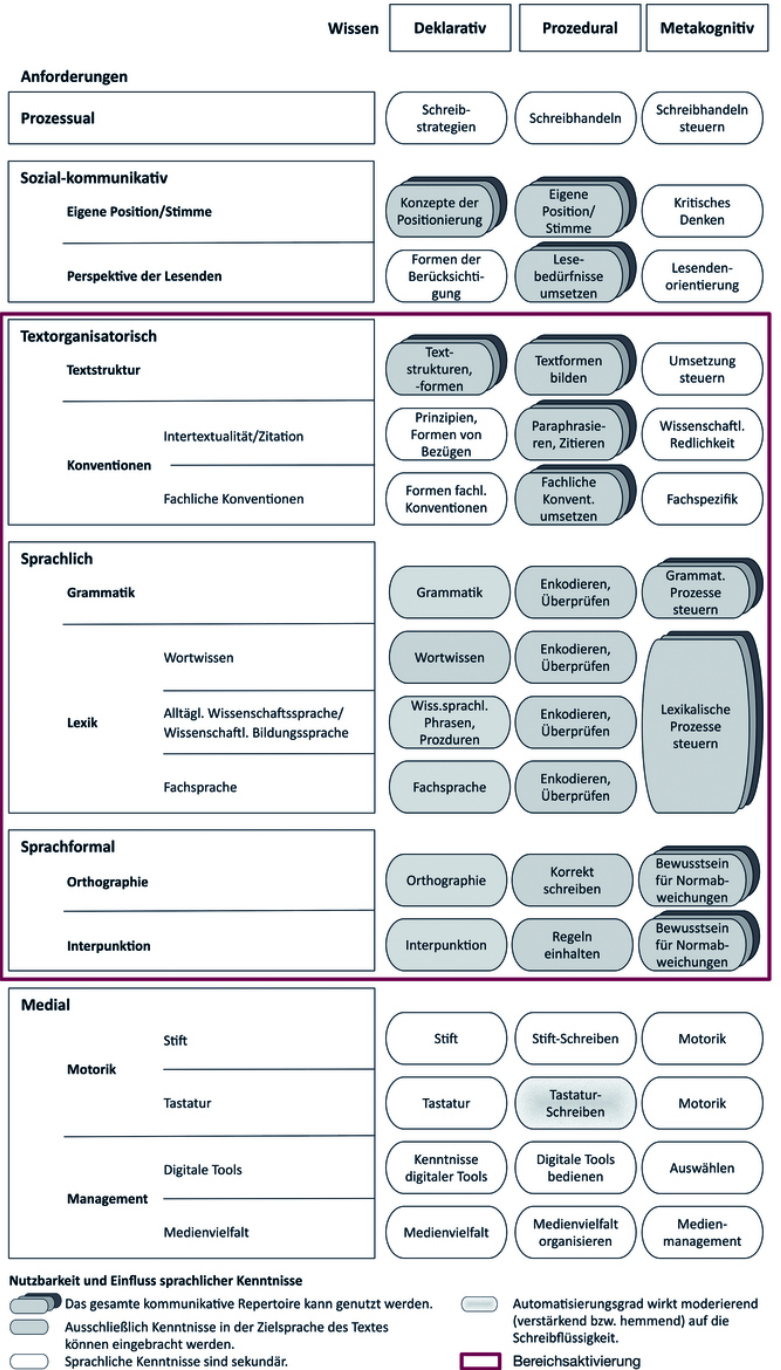


Abb. 26 Bereichsaktivierung und Leserichtung in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN für das Anliegen aus der Fallanalyse „Sprachliche Korrektur erwünscht“
© 2025 Böhlau | Brill Österreich GmbH
<https://doi.org/10.7767/9783205221746> | CC BY 4.0

dem Ratsuchenden dabei unterstützt, sich in seiner Schreib- und Textkompetenz weiterzuentwickeln. Und dieses Ziel scheint nicht durch die Korrektur einzelner Formulierung erreichbar zu sein.

Auf der nächsten Komplexitätsstufe betrachte ich textorganisatorische Anforderungen näher. Zunächst prüfe ich, inwieweit der Umgang mit Konventionen bewältigt wird. Der Umgang mit Zitation und Paraphrase ist aus formaler und sprachlicher Perspektive für den Ratsuchenden unproblematisch. Auf der nächsten Analyseebene untersuche ich die fach- und textformspezifischen Ausprägungen sprachlicher Muster in der Zielsprache. Und hier entspricht die sprachliche Realisierung nicht meiner Erwartung. Deshalb prüfe ich, ob die kommunikative Funktion der Einleitung erfüllt wird. Diese besteht nach Swales (1990) u. a. darin, in das Thema einzuführen und die Fragestellung zu motivieren. Dass der Ratsuchende diese kommunikative Absicht verfolgt, wird deutlich. Die sprachliche Realisierung dieser kommunikativen Absicht schätzte ich jedoch als „unangemessen“ im Sinne von Steinhoff (2007a) ein.

Der Grund für die Unangemessenheit liegt jedoch nicht auf der Mikro-, sondern auf der Mesoebene des Textes (Portmann-Tselikas 2011), also auf der Absatzstruktur und im Aufbau der einzelnen Absätze. Die Absätze sind nämlich nach Regeln des *Paragraph Writing* geschrieben. Beim *Paragraph Writing* beginnt jeder Absatz mit einem *Topic Sentence* bzw. einer Hauptaussage. Diese Aussage wird im darauffolgenden Satz ausdifferenziert und mit einem Beispiel, einer Beschreibung o. ä. belegt (Hacker/Sommers 2015: 43). Dieses Muster findet sich in dem Text wieder. Der Text zeigt also – so meine Hypothese – sprach-kulturelle Muster aus dem englischsprachigen Kulturraum. Diese Hypothese legte ich meiner Textkommentierungsstrategie zur Vorbereitung auf das Beratungsgespräch zugrunde. Ich verwendete eine Mischung aus Randkommentaren und farblichen Hervorhebungen (vgl. Abbildung 27).

Folgende Kommentierungsstrategien werden eingesetzt:

- Fragen stellen, um eine erneute Auseinandersetzung mit dem Textprodukt anzuregen;
- Herausforderungen sichtbar machen und entweder eine Handlungsempfehlung aussprechen, z. B. „erklären“, oder ein Stichwort einfügen, um es während des Beratungsgesprächs zu erläutern, z. B. „Übergang“;
- Farbliche Hervorhebung sprachlicher Auffälligkeiten in Anlehnung an Knorr (2019a).

Situative Anforderung: Beraten

Nach einer Begrüßung und der Darlegung der Aufgaben und Möglichkeiten von Schreibberatung berichtete ich dem Ratsuchenden über meine Art des Vorgehens mit dem Text und meine Erkenntnis, dass ich keine bzw. nur geringe Schwierigkei-

Einleitung	
Die Welt veränderte sich mit der Ankunft des Internets. Diese Änderungen sind weitreichender als erwartet. Darüber hinaus es ist nicht verwunderlich, dass der Begriff „Digitalisierung“ einen privilegierten Platz im Diskurs nicht nur von privaten Personen, sondern auch von wirtschaftlichen Akteuren sowie öffentlichen Institutionen seit längerer Zeit bekam.	Schreibberatung Warum? Schreibberatung Was ist verwunderlich Schreibberatung Übergang
Die Frage ist, warum „Digitalisierung“ ein großes Thema ist? Digitalisierung zählt als ein Teil der sogenannten Megatrends. Die Megatrends sind, laut dem Zukunftsinstitut, Tiefenströmungen des Wandels, die als Entwicklungskonstanten der Gesellschaft mehrere Jahrzehnten umfassen. Megatrends wirken in jedem einzelnen Menschen und schließt alle Ebenen der Gesellschaft ein. Das heißt, dass Digitalisierung sehr wichtig für die Wirtschaft, die Politik, die Wissenschaft, die Kultur und die Technik ist.	Schreibberatung Quelle? Schreibberatung Das Thema? Schreibberatung Wer ist man?
Nichtsdestotrotz sollte man sich nicht täuschen. Technologie und Digitalisierung sollten auf keinen Fall gleichgesetzt werden. Denn Digitalisierung ist nicht als ein technologisches Phänomen zu verstehen, sondern als ein soziotechnischer Prozess. Obwohl digitale Technologien immer mehr wichtigere Rollen in allen Lebensbereichen spielen, bleibt der Mensch im Zentrum. Dank der Komplexität der neu entstehenden Kommunikationsmöglichkeiten werden jeden Tag neue Herausforderungen entdeckt, die sowohl die Wissenschaft als auch die Politik adressieren müssen (Gatterer 2018).	Schreibberatung Wo kommt das her? Schreibberatung erklären
„Digitalisierung“ ist zahlreichen Regierungen weltweit bekannt. Denn einigen Länder implementierten bereits in den 2000er Jahren Online-Dienstleistungen. Laut der Vereinten Nationen nutzen 88,9% der Mitgliedsländer das Internet. Somit wäre die Möglichkeit gegeben, Informationen und Dienstleistungen online bereitzustellen. Dennoch boten nur 16 Länder vollständige Dienstleistungen inklusiv Zahlungsmöglichkeiten für Gebühren und Steuern an. (Falk et al. 2017, S. 14)	Schreibberatung erst dann? Worauf bezieht sich dieses Datum? Schreibberatung Heute? 2000? Schreibberatung Übergang Schreibberatung hat gelöscht:
Beim Nutzen des Internets für öffentliche Dienstleistungen zieht folgende Frage viel Aufmerksamkeit auf sich: Warum erreicht der Einsatz von Digitalisierung in Bezug auf öffentliche Dienstleistungen, der ab sofort in dieser Arbeit als „e-Government“ gekennzeichnet wird, nicht überall den gleichen Erfolgsgrad? Diese Frage gilt heutzutage immer noch als sehr komplex zu beantworten. Sicherlich kann man erfolgreiche und nicht erfolgreiche Anwendungen von e-Government finden, die sich	Schreibberatung Mit einem eigenen Satz einführen

Abb. 27 Ausschnitt aus der ersten Textversion der Masterarbeit von Student A mit Kommentierungen

ten auf der sprachformalen und sprachlichen Ebene festgestellt habe. Ebenso sei sein Umgang mit Konventionen meines Erachtens angemessen für eine Master-Arbeit. Der Ratsuchende ist erstaunt und erleichtert ob dieser Einschätzung. Die Hürde, eine angenehme, wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, um das Feld für die eigentliche Beratung vorzubereiten, ist überwunden.

Anschließend schildere ich ihm meinen Leseindruck, ohne den kommentierten Text zu zeigen, und formuliere dann die Hypothese als Frage, ob es sein könne, dass er sich beim Schreiben an der Schreibstrategie *paragraph writing* orientiert habe. Ich verknüpfe diese Frage mit der Bitte, mir über seine Schreibsozialisation im Bachelor-Studium zu berichten. Der Ratsuchende berichtet, dass er in Südamerika zur Schule gegangen sei, sein Bachelor-Studium jedoch in den USA absolviert hat, bevor er für sein Master-Studium nach Deutschland gekommen ist. In den USA hat er einen *first-year writing course* absolviert und dort das *paragraph writing* erlernt.

Diese Schreibstrategie habe er dann überwiegend verwendet und sich auch beim Schreiben seiner Master-Arbeit an diesem Vorgehen orientiert.

Hier setze ich an und thematisiere kulturspezifische Einflüsse auf Schreibstrategien und stoße damit bei dem Ratsuchenden das Nachdenken über seine Schreibstrategien und den Zusammenhang zwischen wissenschaftssprachlicher Sozialisierung und zielsprachlichem Schreiben an. Erst im Anschluss leite ich auf das konkrete Schreibprojekt über und bespreche mit dem Studierenden ihre Kommentare an seiner Textfassung.

Zum Abschluss des Gesprächs bitte ich den Studierenden um eine Zusammenfassung des Gesprächs und lasse mir darstellen, wie er die Überarbeitung angehen wolle. Wir vereinbaren, dass er eine überarbeitete Fassung einreicht und dann ein neuer Termin vereinbart wird.

Die Gegenüberstellung der ersten und zweiten Fassung zeigt, an welchen Stellen der Text verändert wurde (vgl. Abbildung 28, S. 320). Hierfür wird der Beginn der Einleitung absatzweise in eine Tabelle übertragen, die *topic sentences* gelb unterlegt und die Schlüsselwörter in den jeweiligen Absätzen blau hervorgehoben. Grün ist die Einführung eines neuen Begriffs in der zweiten Fassung markiert. Gegenstand des Beratungsgesprächs ist auch der Einsatz von Konnektoren als Kohärenzmittel, um das Stakkato der Hypotaxe zugunsten einer argumentativen Verknüpfung zu ändern. Hiervon macht der Student ebenfalls Gebrauch.

Die zweite Textversion weist die typischen Merkmale einer Überarbeitung auf (vgl. Bowen/Van Waes 2020): Aspekte werden expliziert, präzisiert, wodurch der Text länger wird. Student A hat seine Einleitung noch zwei weitere Male überarbeitet. Die dritte Version ist mit 15.916 Zeichen und 32 Absätzen noch länger, die eingereichte Fassung ist dann jedoch wieder kürzer und entspricht mit 13.264 Zeichen und 25 Absätzen in etwa der zweiten Version, wobei der hier vorgestellte Textteil nur minimal verändert worden ist.

Insgesamt hat die Textproduktion des Studierenden vier Monate in Anspruch genommen, und achtmal gab es in dieser Zeit Kontakt zwischen dem Studierenden und mir. Die Arbeit am Text war für beide Seiten intensiv. Doch Rückmeldungen wie die folgende zeigen, wie wichtig dem Ratsuchenden die Arbeit an seinen Kompetenzen war:

(11) – Es ist mir sehr wichtig, dass du meine Texte korrigierst. Ich habe das Gefühl, ich verstehe mehr über meine eigene Fehler und kann sie direkt angreifen, bevor ich sie schreibe. Hoffentlich bleibt es so und ich kann am Ende besser und mit weniger Fehler Texte fassen. Bitte mach weiter wie bisher, es hilft echt sehr.

Ich kann nicht weniger begeistert sein, wie du die Lücken bzw. Inkongruenzen der Argumentationsweise identifizieren und dazu passende Vorschläge mir geben kannst. Da merkt man, wie viel Erfahrung du bereits hast. Ich frage mich nur, ob dir nicht langweilig

wird, wenn du solche Texte korrigierst. Denn manchmal sind die Themen echt etwas trocken. (E-Mail von Student A an die Schreibberaterin)

	Version 1, 29.04.2021	Version 2, 30.04.2021
Wörter	1.520	1.646
Zeichen	12.254 (inkl. Leerzeichen)	13.376 (inkl. Leerzeichen)
Ab-sätze	22	27
Zeilen	140	181
1	Einleitung Die Welt veränderte sich mit der Ankunft des Internets. Diese Änderungen sind weitreichender als erwartet. Darüber hinaus es ist nicht verwunderlich, dass der Begriff „Digitalisierung“ einen privilegierten Platz im Diskurs nicht nur von privaten Personen, sondern auch von wirtschaftlichen Akteuren sowie öffentlichen Institutionen seit längerer Zeit bekam.	Einleitung Durch die gesamte Geschichte der Menschheit sind konkrete Zeitpunkte zu finden, welche die Wahrnehmung der Menschen änderten – z.B. die Landwirtschaftliche Revolution oder die Industrielle Revolution. Jede von diesen Momenten wurde durch eine Entdeckung verursacht, infolgedessen ein Denkwandel entstand. Heutzutage sind die Menschen in einer weiteren Übergangsphase, die durch die Entdeckung von Technologie und Internet angezündet wurde, und heute wie vor anderer Revolutionen ist die Zukunft unscharf. Es handelt sich um die digitale Revolution.
2		Obwohl laut Wolf und Strohschen (2018) die Digitalisierung per Definition nicht mehr als eine analoge Leistungserbringung durch Leistungserbringung in einer digitalen, computerhandhabbaren Weise ganz oder teilweise zu ersetzen, bedeutet, hat sie das Potenzial, allerlei Aspekten des Lebens zu beeinflussen. Denn Digitalisierung ist nicht als ein technologisches Phänomen zu verstehen, sondern als ein Prozess, in dem Eigenschaften aus der Kombination und Zusammenwirkung sozialer und technischer Elemente sich mischen (Sylvester 2008).
3	Die Frage ist, warum „Digitalisierung“ ein großes Thema ist? Digitalisierung zählt als ein Teil der sogenannten Megatrends. Die Megatrends sind, laut dem Zukunftsinstitut, Tiefenströmungen des Wandels, die als Entwicklungskonstanten der Gesellschaft mehrere Jahrhunderte umfassen. Megatrends wirken in jedem einzelnen Menschen und schließen alle Ebenen der Gesellschaft ein. Das heißt, dass Digitalisierung sehr wichtig für die Wirtschaft, die Politik, die Wissenschaft, die Kultur und die Technik ist.	Tiefenströmungen eines Wandels, die als Entwicklungskonstanten der Gesellschaft mehrere Jahrhunderte umfassen, sind Megatrends. So definiert das Zukunftsinstitut langfristige Wandlungsprozesse mit enormen Ausmaßen und Auswirkungen, welche in jedem einzelnen Menschen wirken und schließen alle Ebenen der Gesellschaft ein. Laut dem Modell der Zukunftsinstitut ist Digitalisierung ein Megatrend – andere Megatrends sind unter anderen Wissenskultur, Urbanisierung, Konnektivität, Individualisierung und Globalisierung.

4		Darüber hinaus bleibt der Mensch im Zentrum dieser Wandlungsprozesse. M. Groß und A. Krellmann (Stember et al. 2019) erklären, dass die Digitalisierung nicht gerade technisch geprägt sei, sondern umfasst sozio-kulturelle Komponenten und dass sie nie „Selbstzweck“ sei, sondern bietet Möglichkeiten, um sowohl die Arbeits- und Lebensqualität als auch die Standortqualität von Kommunen und ganze Regionen zu verbessern.
5	Nichtsdestotrotz sollte man sich nicht täuschen, Technologie und Digitalisierung sollten auf keinen Fall gleichgesetzt werden. Denn Digitalisierung ist nicht als ein technologisches Phänomen zu verstehen, sondern als ein soziotechnischer Prozess. Obwohl digitale Technologien immer mehr wichtigere Rollen in allen Lebensbereichen spielen, bleibt der Mensch im Zentrum. Dank der Komplexität der neu entstehenden Kommunikationsmöglichkeiten werden jeden Tag neue Herausforderungen entdeckt, die sowohl die Wissenschaft als auch die Politik adressieren müssen (Gatterer 2018).	Ein mit der Digitalisierung sehr eng gebundener Schlüsselfaktor ist die Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK oder IKT abgekürzt). Der Begriff enthält die menschlichen Fähigkeiten der Informationsbearbeitung und Kommunikation, insbesondere in ihrer technisch mediatisierte Form. Hierunter werden Systemen, Plattformen, Software und Hardware zusammengefasst, die unter anderen als Bausteine der Digitalisierung dienen sollen (May 2005). Aufgrund der Komplexität der neu entstehenden Kommunikationsmöglichkeiten werden jeden Tag neue Herausforderungen entdeckt, die sowohl die Wissenschaft als auch die Politik adressieren müssen (Gatterer 2018).
6		Dennoch setzt sich der öffentlichen Sektor mit dem Digitalisierungsthema seit Jahrzehnten, um die möglichen Vorteile der Digitalisierungsmöglichkeiten in seinem Bereich umzusetzen. Dadurch entstand e-Government, was alle Versuche des öffentlichen Sektors umfasst, sowohl mit der Digitalisierung als auch der Informations- und Kommunikationstechnologie die Gesellschaft und das Regieren zu begünstigen. Diese Arbeit fokussiert sich auf den Digitalisierungsbereich des e-Governments.
7	„Digitalisierung“ ist zahlreichen Regierungen weltweit bekannt. Denn einigen Länder implementierten bereits in den 2000er Jahren Online-Dienstleistungen. Laut der Vereinten Nationen nutzen 88,9% der Mitgliedsländer das Internet. Somit wäre die Möglichkeit gegeben, Informationen und Dienstleistungen online bereitzustellen. Dennoch boten nur 16 Länder vollständige Dienstleistungen inklusiv Zahlungsmöglichkeiten für Gebühren und Steuern an (Falk et al. 2017, S. 14).	Ein Beispiel des früheren e-Governments ist die Nutzung vom Internet um Informationen und Dienstleistungen bereitzustellen. In den 2000er Jahren nutzten bereits 169 Mitgliedsländer – 88,9% – der Vereinten Nationen (Falk et al. 2017, S. 14) das Internet mit unterschiedlichen Ausmaßen, um Informationen zu veröffentlichen und Dienstleistungen zu bieten. Allerdings boten nur 16 Länder – also 9% – vollständige Dienstleistungen inklusiv Zahlungsmöglichkeiten für Gebühren und Steuern.

Abb. 28 Synopse der ersten und zweiten Version der Einleitung (Ausschnitt) von Student A

Er bezeichnet meine Anmerkungen als „Korrektur“, wobei ich meine Rückmeldungen wie in Abbildung 27 dargestellt gab; also im schreibdidaktischen Paradigma kein Korrektorat durchführte. Mit der Bewertung der Master-Arbeit zeigte er sich zufrieden:

(12) – Die Masterarbeit ist sehr gelungen, insgesamt habe ich eine 1,7 bekommen. Die Note hat mir sehr gut gefallen, denn fairerweise war meine Forschungsfrage nicht die beste. Trotzdem habe ich mir gute Punkte mit der Struktur und der Schriftart geholt, was am Ende sehr wichtig war. Damit habe ich meinen Master mit einer Gesamtnote von 1,5 abgeschlossen und so auch mein akademisches Leben für eine Weile. Ich weiß nicht, was die Zukunft für mich reserviert, aber jetzt nehme ich eine Pause von Academia. (E-Mail von Student A an die Schreibberaterin)

Im Laufe der Beratung gelang es dem Ratsuchenden zunehmend besser, die verschiedenen Konventionen und Literalisierungserfahrungen wahrzunehmen und aktiv zu nutzen. So äußerte er einmal seine Verwunderung darüber, wie viel Spaß und Freude er am Gebrauch seiner verschiedenen Sprachen entwickelt habe und dass er viel mehr in der Lage sei, seine Ressourcen wertzuschätzen und nicht nur die Defizite zu sehen.

Nach Abschluss seines Studiums hat er – nach mehrmonatiger Suche während der Corona-Pandemie – eine Anstellung „als Associate im öffentlichen Sektor“ gefunden:

(13) – Dort sollte ich die Digitalisierung und Modernisierung der öffentlichen Verwaltung vorantreiben. Ich habe den Job mit viel Freude angenommen und arbeite seit DATUM bei denen. Mittlerweile sind fast 6 Monate vergangen, in denen ich bei vielen spannenden Projekten mitwirken durfte und viele sehr interessante und nette Kolleg*innen kennenlernen konnte. Ich habe bereits Bescheid bekommen, dass ich hier weiterarbeiten kann, was mich persönlich viel bedeutet. (E-Mail von Student A an die Schreibberaterin)

Für Student A war die Diskussion über sprach-kulturelle Einflüsse der Schlüssel zum Verständnis des eigenen sprachlichen Handelns sowie für die erfolgreiche Bewältigung seines Schreibprojekts. Das freute mich sehr, denn nur selten ist es Schreibberatenden vergönnt, über die Folgen ihrer Beratung informiert zu werden. Hieraus ergibt sich ein methodisches Problem für den Nachweis der Effektivität von Schreibberatung. Die Fallstudie ist jedoch ein Beispiel für eine gelungene Schreibberatung. Denn es wurde eine Schlüssel-Herausforderung identifiziert, die metakognitive Prozesse beim Ratsuchenden anstieß, die zu einer nachhaltigen Änderung seines Schreibhandelns führten. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG unterstützte mich in dieser Aufgabe.

14 Schreibberatung *What? So What? Now What?* – Abschließende Betrachtung

Die Verantwortung dafür, sich die Fertigkeit anzueignen, angemessene wissenschaftliche Texte zu verfassen, lag im deutschsprachigen Raum lange Zeit überwiegend bei den Schreibenden. Selbstverständlich gibt es immer wieder Lehrende, die viel Arbeit und Mühe auf die Textkommentierung verwenden und die Schreibkompetenz der Studierenden fördern möchten. In die Breite kann ein solches Engagement nicht wirken. Denn wissenschaftliches Schreiben ist bislang kaum Gegenstand fachlicher Lehre. Wenn es Angebote gibt, dann zumeist in Bereich der extracurricularen Veranstaltungen. Gleichzeitig wird von Lehrenden immer wieder beklagt, dass viele Studierende nicht (mehr) schreiben können. Dieses Dilemmas nimmt sich die Schreibdidaktik an, die sich auf Erkenntnisse der prozessorientierten Schreibforschung stützt. Die Schreibdidaktik möchte das wissenschaftliche Schreiben lehr- und lernbar machen. Diesen Gedanken greift Schreibberatung auf und verbindet ihn mit dem Beratungsgedanken. In einer Schreibberatung kann – im Gegensatz zu einem Gruppenangebot – auf Anliegen individuell eingegangen werden. Und obgleich Schreibdidaktik und Schreibberatung ihre theoretische Grundlage in der Schreibforschung sehen, fehlte eine eigene wissenschaftliche Fundierung. Mit der Etablierung der Schreibwissenschaft soll diese Lücke geschlossen werden. Die Schreibwissenschaft vereint forschungs- und didaktisch orientierte Sichtweisen.

Das vorliegende Buch leistet einen Beitrag zur fachlichen und theoretischen Fundierung der Schreibwissenschaft. Schreibberatung wird hier als Forschungsgegenstand betrachtet, um sie theoretisch und vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Erkenntnisse zu beleuchten. Als angewandte Wissenschaft ist meine Forschung didaktisch motiviert. Als Leiterin einer Schreibwerkstatt und später eines Schreibzentrums habe ich mir die Aufgabe gestellt, Studierende zu Schreibberater*innen auszubilden und diese Ausbildung an einen Forschungsdiskurs anzukoppeln. Ein solcher ist jedoch erst einmal zu schaffen, da die vorhandene Literatur überwiegend deskriptiv und praktisch orientiert ist. Nur wenige Arbeiten nehmen eine Forschungsperspektive ein. Dieses Buch widmet sich den aus meiner Sicht grundlegenden Forschungsfragen:

- 1) Was kennzeichnet Schreibberatung als Beratungsform? Was unterscheidet sie von anderen Beratungskonzepten?
- 2) Über welche Merkmale kann Schreibberatung systematisch beschrieben werden?
- 3) Was bedeuten Sprach-, Sprachen- und Fachsensibilität für Schreibberatung?

4) Welche Kompetenzen benötigen Beratende, um Schreibberatung durchführen zu können?

Professionelle und institutionell-organisierte Schreibberatung im deutschsprachigen Raum gibt es im nennenswerten Umfang erst seit dem Start des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“ 2012. Damit startet Deutschland im internationalen Vergleich vergleichsweise spät. Das älteste Schreibzentrum in Deutschland ist das Schreiblabor an der Universität Bielefeld, das bereits Mitte der 1990er Jahre fest an der Universität verankert wurde. Die Finanzierung über den Qualitätspakt Lehre nutzten Hochschulen, um Schreibwerkstätten und Schreibzentren einzurichten. Wie häufig bei neu entstehenden Disziplinen brachten die Schreibberatenden der ersten Stunden vielfältige fachliche Hintergründe und Erfahrungen mit. Entsprechend groß war der Wunsch nach Erfahrungsaustausch unter den Schreibberatern, um institutionellen und praktischen Herausforderungen begegnen zu können. Die Bereitschaft, eigene Kenntnisse zu teilen und von anderen lernen zu wollen, zeichnet die Community der Mitarbeitenden schreibdidaktischer Einrichtungen aus.

In den USA sind Schreibzentren institutionalisiert und nehmen Einfluss auf den Lehr-Lern-Diskurs. Denn die Arbeit an Schreibkompetenzen stößt Lernprozesse an, die sich auf andere Kompetenzen auswirken und eine jahrelange Wirkung zeigen. Zudem setzen viele Hochschulen auf die Stärkung von *peer learning*. Der Einsatz von Schreib-Tutor*innen unterstützt Hochschulen in diesen Bemühungen. Impulse aus der Schreibwissenschaft könnten auch in Deutschland in die vorhandenen Lehr-Lernstrukturen hineinragen werden. Damit dies gelingen kann, sind institutionell etablierte Strukturen zu modifizieren. Die Auseinandersetzung mit institutionellen Machtstrukturen gehört deshalb mit zur Schreibzentrumsarbeit, deren Teilbereich die Schreibberatung ist.

Diese Entwicklungen gingen einher mit der Gründung von Fachgesellschaften, um den Stimmen der Beteiligten mehr Gewicht zu geben. In Deutschland sind es seit 2013 die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung und die Sektion Schreibwissenschaft in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, in Österreich seit 2009 die Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben und in der Schweiz seit 2005 das Forum Schreiben. Die Luxemburger schreibwissenschaftlich Tätigen haben sich den anderen Fachgesellschaften angeschlossen. Die Gesellschaften agieren sowohl national als auch gemeinsam. So organisieren die Fachgesellschaften seit 2019 gemeinsame Tagungen. Das 2021 in Berlin gegründete Institut für Schreibwissenschaft markiert einen weiteren Meilenstein auf dem Weg der Institutionalisierung.

Neben den Schritten der Institutionalisierung bedarf es auch einer fachlichen und theoretischen Fundierung schreibwissenschaftlicher Gegenstände. So gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Handlungen zum Schreiben

bzw. zur Textproduktion gehören. Die Konzeptualisierung von *Schreiben* beeinflusst die Schreibberatung, da Schreibberatende sich auf die Vorstellungswelt der Ratsuchenden einlassen müssen, um unterstützen zu können. Hier kommt die erste Forschungsfrage zum Tragen, die jedoch weiter spezifiziert werden muss. Denn um beschreiben zu können, was eine Schreibberatung ausmacht, ist zunächst einmal zu definieren, was ihr Gegenstand ist. *Schreiben* ist ein Alltagsbegriff, mit dem Vieles bezeichnet werden kann. Die Bandbreite geht von der Erzeugung von Buchstaben (Kinder lernen, ein „A“ zu schreiben) bis hin zu der komplexen Tätigkeit, die viele unterschiedliche Handlungen und Prozesse umfasst. In der Forschungsliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben wurde deshalb der Begriff (*wissenschaftliche*) *Textproduktion* als Fachterminus eingeführt. Dieser wird auf Schreibprozessmodelle zurückgeführt, aber nur selten wird definiert, was unter dem Terminus zu verstehen ist. Ich verstehe unter Textproduktion eine komplexe Handlung, die aus diversen mentalen und materiellen Handlungen besteht und sich über einen gewissen Zeitraum erstreckt. Ausgeführt werden können diese von einer, aber auch von mehreren Personen. Das (gemeinsame) Ziel ist es, einen kohärenten Text für einen bestimmtes Lesepublikum zu verfassen.

Textproduktionen beginnen mit dem Entschluss, einen Text verfassen zu wollen. Alle erkenntnisgenerierenden Prozesse, die bspw. zur Entwicklung einer Fragestellung notwendig sind, gehören dann bereits zur Textproduktion. Wann eine Textproduktion endet, ist von ihrer Einbettung abhängig: Studierende verfassen Texte als Prüfungsleistungen im Rahmen ihres Studiums. Hier endet die Phase der Textproduktion mit der Bewertung durch Lehrende. Soll der Text publiziert werden, folgen noch weitere Bearbeitungsschritte. Bei Dissertationen und Habilitationen folgt – je nach Prüfungsordnung – noch eine Aufbereitung des Textes für die Publikation, evtl. eine Überarbeitung auf der Basis von Gutachten der Prüfungskommission oder von Reihenherausgebenden sowie das Korrekturlesen der Druckfahne. Texte, die ohne Qualifikationsanforderungen oder im Rahmen kumulativer Arbeiten zum Zweck der Veröffentlichung geschrieben werden, durchlaufen in der Regel einen Peer Review Prozess, der ebenfalls Überarbeitungen nach sich zieht. In solchen Fällen endet die Textproduktion erst mit der Veröffentlichung. Das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion bildet diesen weiten Begriff von Textproduktion ab.

Schreibberatung richtet sich an Personen, die akademische oder wissenschaftliche Texte produzieren. Schreibberatung übernimmt das allgemeine Konzept von Beratung: Eine Schreibberatung wird in der Regel durch Ratsuchende initiiert und erfolgt freiwillig. Schreibberatende richten sich nach den Anliegen und Wünschen der Ratsuchenden. Die Spezifik von Schreibberatung im Unterschied zu anderen Beratungsformen zeigt sich darin, dass ihre Aufgabe darin besteht, gemeinsam mit den Ratsuchenden Wege für die Bewältigung anstehender Herausforderungen zu erarbeiten. Diese Herausforderungen stehen im Zusammenhang mit einer Textpro-

duktion. Textproduktion ist jedoch keine rein kognitive Tätigkeit, die losgelöst von Emotionen ist. So können subjektive Imperative wirksam werden und dazu führen, dass anstehende Handlungen von Ratsuchenden nicht ausgeführt werden können. Hier grenzt Schreibberatung an andere Beratungsformen und -ausrichtungen. Es liegt in der Verantwortung der Schreibberatenden, solche Grenzen wahrzunehmen und im eigenen Kompetenzbereich zu bleiben. Aus dieser Anforderung an Schreibberatende erwuchs die vierte Forschungsfrage, die die Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt, über die Schreibberatende verfügen sollten.

Dass diese Forschungsfrage hier in den Fokus rückt, liegt daran, dass Schreibberatung ein Peer-Learning-Konzept verfolgt: Diejenigen, die selbst wissenschaftlich schreiben lernen müssen, können ihre eigene Schreibkompetenz ausbauen, indem sie andere unterstützen. Studierende werden deshalb an vielen Schreibzentren zu Schreibberater*innen ausgebildet. Gleichzeitig wird auf diese Weise schreibwissenschaftliches Wissen in die Institution hineingetragen. Um Schreibberatung lehren zu können, ist es erforderlich, Schreibberatung als Gegenstand zu erfassen und diesen zu beschreiben. Dies ist Gegenstand der Forschungsfrage zwei. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG bildet die Antwort auf diese Frage (vgl. Abbildung 17, S. 176).

In der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und auf der Basis meiner eigenen Forschungen habe ich drei Anforderungsbereiche an Wissen identifiziert, die in Schreibberatungen benötigt werden: «Kontext», «Person» und «Situation». Diese werden über Facetten beschrieben. Die Identifikation der Facetten, gehört zu den Ergebnissen meiner Arbeit.

Der Anforderungsbereich «Kontext» behandelt die handlungsfeldspezifischen Anforderungen «Handlungsraum Wissenschaft», «Fachkulturen» und «Mediale Umgebung», die auf die Arbeit von Schreibberatenden einwirken. Der «Handlungsraum Wissenschaft» stellt den allgemeinen Handlungsrahmen für wissenschaftliche Textproduktionen. Schreibberatende benötigen u. a. Kenntnisse über Prüfungsanforderungen und über Regeln zur guten wissenschaftlichen Praxis. Die Sensibilisierung für fachspezifische Einflüsse erfolgt in «Fachkulturen». Die «Mediale Umgebung» beschreibt zum einen Anforderungen, die sich ergeben, wenn Beratende und Ratsuchende zur selben Zeit am selben Ort sich physisch nahe sind oder ein digitaler Raum geteilt wird, zum anderen solche, die sich in asynchronen Beratungen ergeben. Zukünftig sind zudem Szenarien denkbar, in denen einer individuellen Schreibberatung eine maschinell-gestützte Beratung vorgeschaltet wird, um einen Beitrag zur Identifikation individueller Herausforderungen zu leisten. Inwiefern sich Chatbots in der Schreibberatung etablieren werden, bleibt abzuwarten.

Im Anforderungsbereich «Person» stehen Beratende als Personen im Zentrum. Denn andere zu beraten, bedarf der Fähigkeit, zwischen sich und Ratsuchenden trennen zu können und somit eine professionelle Distanz herzustellen. Diese An-

forderung prägt den gesamten Anforderungsbereich «Person». Besonders für Studierende, die als Schreibberatende tätig sind oder es sein möchten, ist es notwendig, sich diese Fähigkeit anzueignen. Denn sie kennen viele Herausforderungen ihrer Ratsuchenden aus eigener Erfahrung und fühlen entsprechend mit. Zeit- und Prüfungsdruck lasten nicht nur auf den Ratsuchenden, sondern auch auf studentischen Schreibberater*innen. Leitende von schreibdidaktischen Einrichtungen tragen die Verantwortung, ihre Schreib-Tutor*innen entsprechend vorzubereiten und ggf. einzugreifen, wenn sie bemerken, dass die Distanz nicht gewahrt werden kann.

Mit Hilfe der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG können die Anforderung sachlich und damit unabhängig von direkter Ansprache in einem Team oder in Ausbildungssituationen thematisiert und diskutiert werden. Aus Forschungsperspektive wäre es interessant, mehr darüber zu erfahren, wie sich diese Anforderungen auf Beratungen selbst auswirken. Der Anforderungsbereich «Person» wird über die Facetten «Persönlichkeit», «Rolle», «Gesprächsführung» und «Sprachen/Literalität» näher charakterisiert.

Die Facette «Persönlichkeit» ist der Reflexion des Selbstkonzepts und der eigenen Haltungen gewidmet. Diese bildet die Basis für eine Professionalisierung. Welche Funktionen und Aufgaben Schreibberatung übernehmen kann und soll, wird im Bereich «Rolle» thematisiert. Zum einen gilt es, Schreibberatung von anderen Beratungsformen wie psychologischen Beratungen abzugrenzen. Nicht alles, was Ratsuchende ansprechen, kann im Rahmen einer Schreibberatung bearbeitet werden. Schreibberatende dürfen Ratsuchenden Grenzen aufzeigen. Dieses Wissen muss im Rahmen von Schreibberatungsausbildungen aufgebaut werden. Zum anderen ist es für Schreibberatende hilfreich zu wissen, zu welchen Themenbereichen sie gut und gerne beraten und in welchen sie sich unsicher fühlen. Diskussionen über den Umgang mit eigenen Kompetenzgrenzen und dem Gefühl der Unsicherheit können genutzt werden, um Strategien zu entwickeln, wie mit der eigenen Unsicherheit umgegangen werden kann. Schreibberatende können und müssen nicht alles wissen, aber sie können bspw. mit ihren Ratsuchenden gemeinsam nach Lösungen suchen.

Zu den Anforderungen im Bereich «Gesprächsführung» gehören u. a. Fragetechniken und aktives Zuhören. Die Reflexion der eigenen Sprachbiographie und Literalitätserfahrungen und Kenntnisse über den Einfluss von sprachlichen und literalen Erfahrungen auf das Schreiben bilden die Voraussetzungen für die Durchführung einer sprachensensiblen Schreibberatung. Im Bereich »Sprache/Literalität« ist dies abgebildet.

Während die Anforderungsbereiche «Kontext» und «Person» einen Rahmen für Schreibberatung bilden, ist der Anforderungsbereich «Situation» auf die konkrete Beratungssituation ausgerichtet und entsprechend komplex. Um die Komplexität beschreibbar zu machen, werden zwei Unterbereiche gebildet: die «Identifikation individueller Herausforderungen» und die «Beratung» selbst. Die «Identifikation

individueller Herausforderungen» ist der erste notwendige Schritt in einer Beratung. Schreibberatende müssen wissen, wie sie ihre Beratung ausrichten sollen, welche Beratungsstrategie sie anwenden können. Ist die Herausforderung eher «prozessorientiert» oder liegt ein Text(teil) vor, so dass «textorientiert» beraten werden kann?

In meiner eigenen Schreibberatungspraxis arbeite ich häufig mit dem Berliner Schreibtypentest, um individuelle prozessuale Herausforderungen von Ratsuchenden zu identifizieren. So können Ratsuchende in der Beratung den Berliner Schreibtypentest ausfüllen. Denn das Ergebnis liefert in der Regel Anknüpfungspunkte für das Beratungsgespräch sowohl über widerstreitende Schreibstrategien als auch über die Potenziale, die sich durch den bewussten Einsatz von schreibtypspezifischen Strategien für das eigene Schreibhandeln ergeben. Das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion setze ich ein, um Ratsuchenden die Parallelität der verschiedenen Phasen und die Bedeutung von Schreib-, Lese- und Interaktionshandlungen zu erläutern.

Um textuelle Herausforderungen zu identifizieren und zu beraten, kann die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN als Orientierungshilfe herangezogen werden. Deshalb greift die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG im Bereich «Beratung: Textuelle Herausforderungen» die Anforderungen der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN aus der Perspektive von Schreibberatenden auf (vgl. Abbildung 15, S. 106). Um diesen Perspektivwechsel nachvollziehen zu können, wird zunächst auf die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN eingegangen.

In der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN werden die Anforderungen beschrieben, die Schreibende während der Textproduktion zu bewältigen haben. Hierzu gehört die Bewältigung des Textproduktionsprozesses als «Prozessuale» Anforderung. Die textuellen Anforderungen sind in die Bereiche «Sozial-kommunikativ», «Textorganisatorisch», «Sprachlich», «Sprachformal» und «Medial» untergliedert. «Sozial-kommunikative» Anforderungen zeigen sich im Umgang mit der «Eigenen Rolle/Stimme» und wie die «Perspektive der Lesenden» einbezogen wird. «Textorganisatorische» Anforderungen beziehen sich auf die «Textstruktur» und die Umsetzung von «Konventionen» im Bereich der «Inter-textualität/Zitation» und der «Fachlichen Konventionen». «Sprachliche» Anforderungen ergeben sich durch «Grammatik» und «Lexik» der Zielsprache des Textes, «Sprachformale» durch einzuhaltende Regeln in Bezug auf «Orthographie» und «Interpunktion». Der Bereich «Mediale Anforderungen» ist in «Motorik» und «Management» unterteilt. Das Schreiben mit «Stift» oder «Tastatur» stellt unterschiedliche Anforderungen an die Schreibenden. Der Umgang mit »Digitalen Tools« selbst, aber auch die «Medienvielfalt» müssen im Textproduktionsprozess bewältigt werden.

Da die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN das Ziel der zu erreichenden wissenschaftlichen Schreibkompetenz abbildet, ist sie entsprechend komplex.

In konkreten Beratungssituationen kann sie genutzt werden, um die Anforderung zu verorten, an der sich die individuelle Herausforderung zeigt und an der gearbeitet werden soll. Denn jede der aufgeführten Anforderungen kann eine Herausforderung für Ratsuchende in Schreibberatungen bilden und dementsprechend in einer Beratung thematisiert werden. In der **SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG** liegt daher der Fokus auf dem Wissen, das über die verschiedenen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens erworben werden kann bzw. sollte.

In beiden Systematiken sind die Anforderungen mit Wissen verbunden. Unterschieden wird zwischen deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen. Deklaratives Wissen ist vermittelbar, während prozedurales Wissen nur durch eigenes Handeln erworben werden kann. Die Steuerung übernimmt das metakognitive Wissen. Dieses kann nur indirekt von außen angesprochen werden, indem Reflexionsanlässe geschaffen werden, die eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln initiieren. Schreibende können ihre Schreibkompetenz ausbauen, indem sie ihr Schreibhandeln reflektieren und Bereiche identifizieren lernen, in denen sie sich bewusst Kenntnisse aneignen möchten. Schreibberatende stehen vor einer doppelten Reflexionsaufgabe: Sie sind gefordert, sich als Schreibende zu reflektieren, damit sie sich aus dieser Rolle lösen können. Im Anschluss daran können sie ihr eigenes schreibberaterisches Handeln beleuchten, um auf diese Weise Schreibberatungskompetenz aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Eine zentrale Motivation für meine Forschung ist es, Denk- und Wissensprozesse mit Sprache zu verbinden. Das kommunikative Repertoire, das Schreibende mitbringen, soll sowohl als Potenzial als auch als Constraint in den Systematiken abgebildet sein. Die **SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN** identifiziert die Anforderungen, in denen entweder das gesamte kommunikative Repertoire genutzt werden kann oder aber ausschließlich Kenntnisse in der Zielsprache des Textes eingebracht werden können. In der **SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG** gibt es eine Entsprechung. Hier sind Zellen markiert, in denen Einflüsse der sprachkulturellen Sozialisation und der sprachlichen Anforderungen der Schreibaufgabe selbst wirksam werden können. Zudem sind in der **SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG** Anforderungen gekennzeichnet, bei denen auf Einflüsse geachtet werden sollte, die sich durch die fachliche Sozialisation der Ratsuchenden oder durch das Fach selbst ergeben.

Die hier vorgelegten Systematiken präsentieren einen Vorschlag, wie das kommunikative Repertoire in die Textproduktion und die Schreibberatung einbezogen werden kann. Sie leisten somit einen Beitrag für das erst in jüngster Zeit in den Blick schreibwissenschaftlicher Forschung gerückte Verhältnis zwischen dem, was Schreibende an sprachlichen Voraussetzungen mitbringen, und dem, was sie sprachlich tun bzw. tun können. Dieser Forschungsdiskurs hat zwei Perspektiven: Zum einen bedarf es zukünftig empirischer Untersuchungen, in welcher Form das kommunikative Repertoire auf die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens einwirkt

und inwieweit sich hierdurch Potenziale für die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ergeben. Zum anderen kann weiter untersucht werden, wie sich sprachliche und literale Erfahrungen auf Schreibberatungen auswirken bzw. ein vorhandenes kommunikatives Repertoire aktiviert werden kann.

In der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG sind Anforderungen markiert, bei denen das vorhandene Wissen von Schreibberatenden über sprachliche und literale Erfahrungen der Ratsuchenden Einfluss nehmen kann. Denn eine sprachensensible Schreibberatung kann nur vom aktuellen Sprachstand der Ratsuchenden ausgehen und diesen in Bezug zur Zielsprache des Textes setzen. Mit der Fachsensibilität wird genauso verfahren. Da Schreibberatende eine Fachbetreuung nicht ersetzen können und sollen, ist es in vielen Fällen nicht möglich bzw. nicht erforderlich, fachspezifische Anforderungen zu formulieren. Schreibberatende können sich stattdessen für das Vorhandensein fachspezifischer Einflüsse sensibilisieren und im Beratungsgespräch Hypothesen über solche äußern. Um die Einflüsse zu validieren, bedarf es zukünftig empirischer Studien. Diese könnten genutzt werden, um noch gezielter herauszuarbeiten, in welcher Form sich die Einflüsse bemerkbar machen und welche didaktischen Schlüsse hieraus gezogen werden können.

Insgesamt verdeutlichen die vielfältigen Forschungsdesiderate das Potenzial, das in der Betrachtung von Schreibberatung als Forschungsgegenstand liegt. Hinzu kommen praktische Implikationen. Denn angewandte linguistische Forschung hat immer einen Bezug zu einem *Real World Problem*. In der Schreibwissenschaft wird dies als Praxisforschung, also eine Forschung aus der Praxis für die Praxis, bezeichnet. Handlungsleitend waren für mich die Fragen: Wie kann es Schreibberatenden gelingen, in sehr kurzer Zeit die Selbstreflexion bei Ratsuchenden anzustoßen? Welche Instrumente und Methoden eignen sich hierfür? Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN, die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG, das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion, der Berliner Schreibtyp sowie die Selbsteinschätzungsbögen „Meine wissenschaftliche Schreibkompetenz“ und „Meine Schreibberatungskompetenz“ sind (vorläufige) Antworten auf diese Fragen.

Neben der konkreten Schreibberatungspraxis und der Forschung gehört zu einer angewandten Forschung auch stets deren Vermittlung. So kann die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Schreibberatungsdidaktik bilden. Ein Anwendungsbeispiel findet sich in Szenario 1, in dem dargelegt wird, wie die Systematik in die Konzeption einer Schreibberatungsausbildung eingebunden werden kann. Die Matrix-Struktur der Systematik erlaubt eine Auswahl an Anforderungen, die als erste vermittelt werden sollten. Auf diese Weise können standortspezifische Rahmenbedingungen abgebildet werden. Die Komplexität der Anforderungen bleibt gleichzeitig sichtbar. Angehende Schreibberatende können so für sich selber visualisieren, welchen Anforderungen sie (in welchem Maße) bereits gewachsen sind und wo weitere Entwicklungspotenziale sind. Ihre Kompetenzentwicklung können sie auch über den Selbsteinschätzungsbogen

„Meine Schreibberatungskompetenz“ für sich selbst zu verschiedenen Zeitpunkten sichtbar machen.

Der Vermittlungsgedanke angewandter Forschung zielt jedoch nicht nur auf die individuelle Kompetenzentwicklung, in diesem Fall also auf die von Schreibberatenden und Schreibenden. In der schreibwissenschaftlichen Forschung werden darüber hinaus die Handlungsräume mit ihren Möglichkeiten und Restriktionen betrachtet, in denen Schreibberatende und Schreibende agieren. Einzelne Bildungsinstitutionen bilden für Studierende lokale Handlungsräume. Schreibende Wissenschaftler*innen agieren in multilingualen weltweiten Zusammenhängen. Sprachliche Fertigkeiten und die Fähigkeit, sprach-kulturelle Konventionen zu antizipieren, sind deshalb für Schreibende relevant. Schreibberatende können in diesen Kontexten die Funktion von *academic* oder *language brokers* einnehmen, um mögliche Differenzen zwischen den Handlungsräumen aufzuzeigen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sie selbst über entsprechende Kenntnisse verfügen.

Über welche Kenntnisse Schreibberatende verfügen sollen und müssen, ist im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Schreibkompetenz zu betrachten. Und diese wird aktuell neu verhandelt. Denn durch die Entwicklung im Bereich der Künstlichen Intelligenz und des Natural Language Processing sowie deren Einsatzmöglichkeiten beim Verfassen von Texten ergeben sich Herausforderungen, die es vor der Einführung von KI-Werkzeugen wie ChatGPT noch nicht gab. Die gesamte etablierte Lehr-Lern-Kultur mit ihren Prüfungsformen stehen ebenso auf dem Prüfstand wie die wissenschaftliche Publikationskultur. In welche Richtung sich der Transformationsprozess entwickelt, ist zurzeit offen.

Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN kann in der Diskussion über die Anforderungen genutzt werden, die Studierende im Rahmen von Prüfungsleistungen bewältigen müssen. Ausgehend von der *Basiskompetenz wissenschaftliches Schreiben*, die die zentralen, bereits am Beginn des Studiums zu bewältigenden Anforderungen wissenschaftlicher Textproduktion beschreibt, könnten einzelne Anforderungen gezielt in Lehrveranstaltungen thematisiert und der Umgang mit ihnen eingeübt werden, so dass am Ende des Studiums die Komplexität der gleichzeitigen Bewältigung aller Anforderungen durch die Studierenden gemeistert werden kann. Ein systematischer Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Verlauf des gesamten Studiums könnte Lehrende bspw. in der Betreuung von Abschlussarbeiten entlasten, da sie sich dann eher auf Fachinhalte konzentrieren könnten als auf die Unterstützung von Studierenden, den Textproduktionsprozess zu bewältigen. Die SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN kann dabei auch als Orientierung für Bewertungen von studentischen Texten herangezogen werden.

Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG bietet Anhaltspunkte für die Forschung, die Qualitätsentwicklung schreibdidaktischer Einrichtungen, die Konzeption von Schreibberatungsausbildungen und die Reflexion von Schreibberatungskompetenz. Damit Schreibberatung als Forschungsgegenstand empirisch untersucht werden

kann, sind Umgebungen zu schaffen, in denen authentische Daten erhoben werden können. Denn simulierte Beratungen können nur einen begrenzten Einblick bieten. Erste Studien zu Textfeedbackgesprächen auf der Basis authentischer Schreibberatungen liegen vor. Es fehlen jedoch noch Studien, die die Entwicklungsperspektive berücksichtigen. Wie verändert sich die Beratungssituation, wenn Beratende und Ratsuchende häufiger Kontakt haben? Welche Folgen hat dies für die Beratung selbst? Wie gehen Schreibberatende mit der Entwicklung ihrer Ratsuchenden um?

Mich interessieren besonders Veränderungen in textorientierten Beratungen. Denn hier kommen methodische Fragen ins Spiel, die bislang offen sind. Wie können Überarbeitungen in Texten sichtbar gemacht werden, die auf schriftliche und/oder mündliche Kommentare von Schreibberatenden zurückgeführt werden können? Wie können solche Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet werden? Ein Desiderat sind Werkzeuge, die komplexe Annotationen von Überarbeitungen über verschiedene Textversionen hinweg ermöglichen. Erst wenn Studien hierzu vorliegen, können Fragen nach der Wirkung von Schreibberatung in den Blick genommen werden. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann genutzt werden, um solche Forschungsfragen zu spezifizieren.

Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG kann für die Qualitätsentwicklung und die Konzeption von Schreibberatungsausbildungen eingesetzt werden, da Leitende standortspezifische Schwerpunkte für ihre schreibdidaktische Einrichtung identifizieren können. Mit dem Selbsteinschätzungsbogen „Meine Schreibberatungskompetenz“ steht ein Reflexionsinstrument zur Verfügung, das hierfür eingesetzt werden. Zukünftig wird dieser, wie auch der Selbsteinschätzungsbogen „Meine wissenschaftliche Schreibkompetenz“, so aufzubereiten sein, dass er auch in Ausschnitten gut genutzt werden kann. Die SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG steht zudem selbst zur Diskussion und bedarf einer Evaluation.

Als Schreibwissenschaftlerin sehe ich die Chance und die Aufgabe, die Bedeutung des Schreibens als Denk- und Lernwerkzeug für Einzelne und Institutionen sichtbar zu machen. Schreibberatung bietet einen Rahmen für individuelle Kompetenzentwicklungen. Forschung über Schreibberatung und deren Wirkungen können und sollten in den Transformationsprozess eingebracht werden. Denn damit Hochschulen ihr Bildungsziel, kritische Denkfähigkeit zu vermitteln, aufrechterhalten können, ist es notwendig, dass sie die schriftsprachlichen Kompetenzen in den Blick nehmen und deren Vermittlung als hochschulische Aufgabe annehmen. Empirische schreibwissenschaftliche Forschung ist hierfür notwendig. Die hier vorgelegten Systematiken bieten deshalb Ansatzpunkte für eine sprachen- und schreibsensiblen Lehr-Lern-Kultur an Hochschulen. Ich hoffe, mit diesem Buch einen Impuls für den Diskurs gegeben zu haben.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2019): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion [narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 135–168.
- Akbulut, Muhammed/Ebner, Christopher/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2021): Wissenschaftliche Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern messen. Konstruktion und Evaluation eines holistisch-analytischen Ratingverfahrens. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin u. a.: Lang, 165–182.
- Akbulut, Muhammed/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Ebner, Christopher (2020): Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung | The Concept of Metalinguistic Awareness in Writing Research and Writing Pedagogy. A theoretical and empirical foundation. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 72 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>
- Alagöz-Bakan, Özlem (2016): Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität. In: Alagöz-Bakan, Özlem/Knorr, Dagmar/Krüsemann, Kerstin (Hrsg.): Akademisches Schreiben (Halbband 2). Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten [Universitätskolleg-Schriften; 14]. Hamburg: Universität Hamburg, 59–66.
- Andresen, Melanie (2021): Nachnutzen und nachnutzen lassen: Datenaufbereitung im Rampenlicht. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin u. a.: Lang, 71–94.
- Andresen, Melanie/Knorr, Dagmar (2017a): KoLaS. Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen. In: Zeitschrift Schreiben 2017, 10–16. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2017/andresen_knorr_lernendenkorpus-kolas2.pdf (08.08.2024).
- Andresen, Melanie/Knorr, Dagmar (2017b): KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben. Version 2.1. Universität Hamburg.
- Andresen, Melanie/Knorr, Dagmar (2020a): Commented Learner Corpus Academic Writing; Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS), Version 2. Zentrum für Nachhaltiges Forschungsdatenmanagement, Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.8326>
- Andresen, Melanie/Knorr, Dagmar (2020b): Exploring the Use of the Pronoun I in German Academic Texts with Machine Learning. In: Reussner, Ralf H./Koziolek, Anne/Heinrich, Robert (Eds.): INFORMATIK 2020. Komplettband [Lecture Notes in Informatics (LNI) – Proceedings | Series of the Gesellschaft für Informatik (GI). Bonn: Gesellschaft für Informatik, 1313–1319. https://doi.org/10.18420/inf2020_123

- Antos, Gerd (2021): Anfänge der Schreibforschung im deutschsprachigen Raum. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch* [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin u. a.: Lang, 27–46.
- Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. [Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 48]. Tübingen: Niemeyer.
- APA (2023): Bias-Free Language. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language> (08.08.2024).
- Arnold, Eva/Kopischke, André (2014): Interne Evaluation im Universitätskolleg. In: *Kolleg-Bote* 20, 1–3.
- Arnold, Sven/Chirico, Rosaria/Liebscher, Daniela (2012): Goldgräber oder Eichhörnchen: Welcher Schreibertyp sind Sie? In: *JoSch – Journal der Schreibberatung* (4), 82–97. <https://doi.org/10.3278/JOS1201W082>
- Artstein, Ron/Poesio, Massimo (2008): Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics. In: *Computational Linguistics* 34 (4), 555–596.
- Aufgebauer, Marlene (2021): Methodentriangulation bei der Erforschung von fremdsprachlichen Schreibprozessen. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch* [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin u. a.: Lang, 47–70.
- Ausubel, David P. (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful verbal Material. In: *Journal of Educational Psychology* 51 (5), 267–272.
- Babcock, Rebecca Day/Thonus, Terese (2018): *Researching the Writing Center. Towards an Evidence-Based Practice*. Second Edition. New York: Lang.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2016): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25–53.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (1996): Bildverstehen, Bildverständlichkeit. Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: Krings, Hans P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation* [Forum für Fachsprachen-Forschung; 32]. Tübingen: Narr, 191–233.
- Ballweg, Sandra (Hrsg.) (2016): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. [Wissen – Kompetenz – Text; 11]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Barnet, Sylvan/Bedau, Hugo/O'Hara, John (2020): *From Critical Thinking to Argument. A Portable Guide*. 6th edition. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf (08.08.2024).
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule [Deutsch konkret]*. Berlin: Cornelsen, 75–103.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2024): LehrplanPlus Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Ref. Öffentlichkeitsarbeit. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.11171750.pdf> (08.08.2024)
- Bazerman, Charles (1988): *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press. http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/shaping.pdf (08.08.2024).
- Bazerman, Charles (2013): *A Rhetoric of Literate Action. Literate Action – Volume 1 [Perspectives on Writing]*. Fort Collins, Colorado, Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse, Parlor Press.
- Beaufort, Anne (2005): *Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills*. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz [Schreiben – Medien – Beruf]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201–216.
- Beaufort, Anne/Iñesta, Anna (2014): *Author Profiles. Awareness, Competence, and Skills*. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.): *Handbook of Writing and Text Production [Handbooks of Applied Linguistics; 10]*. Berlin u. a.: De Gruyter, 141–158.
- Beaugrande, Robert De (1984): *Text Production. Toward a Science of Composition [Advances in Discourse Processes; 11]*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Beaugrande, Robert De (1992): *Psychology and Composition. Past, Present and Future*. In: Nystrand, Martin (Ed.): *What Writers Know*. New York, London: Academic Press, 211–267.
- Beck, Klaus/Krapp, Andreas (2006): *Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie*. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz, 33–73.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): *Aufsatz- und Schreibdidaktik*. In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke; UTB, 36–55.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Thorsten (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenzen modellieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A; 5]*. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.
- Beinke, Christiane/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2016): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser [UTB Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften; 8390]*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 73–93.

- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition* [The Psychology of Education and Instruction]. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Beyer, Anke (2018): InliAnTe. Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. In: *Linguistik online* 91 (4), 15–40. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.91.4394>
- Beyer, Anke/Gunten, Anne von (2017): Wie Studierende Texte von Peers kommentieren. Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen. In: *dieS-online* 1. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13053/pdf/dieS_online_2017_1.pdf (22.11.2017).
- Biber, Douglas/Conrad, Susan (2019): *Register, Genre, and Style* [Cambridge Textbooks in Linguistics]. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boehm, Diane Christian (1993): Mozartians, Beethovians, and the Teaching of Writing. In: *The Quarterly* 15 (2), 15–18.
- Boquet, Elisabeth H. (2008 [1999]): “Our Little Secret”. A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. In: Barnett, Robert W./Blumner, Jacob S. (Eds.): *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* [Longman Professional Development Series in Composition]. New York u. a.: Pearson, Longman, 41–60.
- Bornschein, Beate (2016): Schreibausbildung in der Physik. Erste Erfahrungen am Schreiblabor des House of Competence. In: Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften. Grundlagen – Praxisbeispiele – Übungen*. Stuttgart: Ulmer, 143–154.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 49–75.
- Bowen, Neil/Van Waes, Luuk (2020): Exploring Revisions in Academic Text. Closing the Gap Between Process and Product Approaches in Digital Writing. In: *Written Communication* 37 (3), 322–364. <https://doi.org/10.1177/0740088320916508>
- Bradlaw, Constanze/Hufeisen, Britta/Nölle-Becker, Stefanie (2022): Prozesse der Professionalisierung durch die Umsetzung des Sprachenkonzepts an der Europäischen Technischen Universität Darmstadt. Wie das Modell der funktionalen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann. In: *ZfL. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (2), 307–330. <https://doi.org/10.48694/zif.3521>
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld* [Materialien Deutsch als Fremdsprache; 83]. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 209–226.
- Bräuer, Gerd (2009): *SCRIPTORIUM. Ways of Interacting with Writers and Readers*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schrei-*

- ben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen, Toronto: Budrich, 257–282.
- Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende [utb; Kompetent lehren; 6]. 2., erweiterte Auflage Opladen, Toronto: Budrich.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: Zeitschrift Schreiben, 1–6. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (08.08.2024).
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) (2016): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bremerich-Vos, Albert/Weirich, Sebastian (2016): Ergebnisse zur Lese-/Schreibaufgabe In: Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 165–190.
- Breton, André (1986): Erstes Manifest des Surrealismus. 1924. In: Breton, André (Hrsg.): Die Manifeste des Surrealismus. Deutsch von Ruth Henry. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Breuer, Esther (2015): First Language versus Foreign Language. Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing [Textproduktion und Medium; 14]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinkschulte, Melanie/Bräuer, Christoph (2016): Vom Beraten zum Schreiben. Übernahmen von Schüler*innen und Lehramtsstudierenden in der Schreibberatung zum Verfassen von Facharbeiten. In: Bräuer, Gerd/Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): Akademisches Schreiben. Lehren und Lernen [OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 88]. 121–144.
- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreiz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. In: JoSch – Journal der Schreibberatung 8, 1–12.
- Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (2017): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung. Zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung [Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 1]. Bielefeld: wbv, 11–19.
- Brommer, Sarah/Berendes, Jochen/Bohle-Jurok, Ulrike/Buck, Isabella/Girgensohn, Katrin/Grieshammer, Ella/Gröner, Carina/Gürtl, Franziska/Hollosi-Boiger, Christina/Klamm, Christopher/Knorr, Dagmar/Limburg, Anika/Mundorf, Margret/Stahlberg, Nadine/Unterpertinger, Erika (2023): Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen [Diskussionspapier; 27]. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/11/HFD_DP_27_Schreiben_KI.pdf (08.08.2024).

- Bruffee, Kenneth A. (1984a): Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. In: *College English* 46 (7), 635–652. <http://www.jstor.org/stable/376924> (08.08.2024).
- Bruffee, Kenneth A. (1984b): Peer Tutoring and the “Conversation of Mankind”. In: Olson, Gary A. (Ed.): *Writing Centers. Theory and Administration*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 3–15.
- Brümmendorf, Timm (2024): *Curriculare Förderung der Schreibkompetenzaneignung. Eine empirische Untersuchung des Status Quo und der Potenziale in den Bachelor Studienprogrammen der Leuphana Universität [Bachelor-Arbeit, Leuphana Universität Lüneburg]. Lüneburg.*
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2023): Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis. In: *die hochschullehre* 9 (1), 70–84. <https://doi.org/10.3278/HSL2306W>
- Bühler, Karl (1982 [1934]): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe von 1934*, Jena: Fischer. Stuttgart, New York: Fischer; UTB.
- Büker, Stella/Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld [Materialien Deutsch als Fremdsprache]*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 207– 226.
- Burkhalter, Katrin/Rieder, Bernadette (Hrsg.) (2022): *Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Markt und Wissenschaft. [Wissen – Kompetenz – Text; 15]*. Berlin u. a.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b18772>
- Canagarajah, Suresh/Jerskey, Maria (2009): Meeting the Needs of Advanced Multilingual Writers. In: Beard, Roger/Myhill, Debra/Riley, Jeni/Nystrand, Martin (Eds.): *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles u. a.: SAGE, 472–488.
- Carlock, Janine/Eberhardt, Maeve/Horst, Jaime/Menasche, Lionel (2018): *The ESL Writer’s Handbook. 2nd Edition*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carobbio, Gabriella (2011): Einleitungen und Schlüsse wissenschaftlicher Artikel und Vorträge im Vergleich. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln [Deutsche Sprachwissenschaft international; 13]*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 111–133.
- Chen, Shing-Lung (2015): Einleitungen in deutschen und chinesischen Fachartikeln. Untersuchung mit Hilfe des Analyse- und Ratifizierungsverfahrens. In: *Zielsprache Deutsch* 42 (2), 3–23.
- Choi, Gayeon (2021): Korrekatives Feedback beim wissenschaftlichen Arbeiten in einer L2. Ein Forschungsdesign mit Videographie und VLE. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]*. Berlin u. a.: Lang, 243–261.

- Clark, Irene (2001): Perspectives on the Directive/Non-Directive Continuum in Writing Center. In: *Writing Center Journal* 22 (1), 33–57. <https://www.jstor.org/stable/43442135> (08.08.2024).
- Clark, Irene L. (2021): Critical Thinking, Identity, and Performance. Insights from Neuropsychological Research. In: *Pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 21 (2), 225–240.
- Clark, Stewart/Pointon, Graham (2016): *The Routledge Student Guide to English Usage. A Guide to Academic Writing for Students*. London, New York: Routledge.
- Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010): *Europarats-Charta. Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung)*. Council of Europe https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf (08.08.2024).
- DAAD (2014): *Abbruchquoten ausländischer Studierender [DAAD-Blickpunkt]*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/final_blickpunkt-abbruchquoten.pdf (08.08.2024).
- Dam-Jensen, Helle/Heine, Carmen (2013): Writing and Translation Process Research. Bridging the Gap. In: *Journal of Writing Research* 5 (1), 89–101. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.4>
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess [Textproduktion und Medium; 17]*. Berlin: Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020a): Perspektiven auf Schreibsituationen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. In: Knaller, Susanne/Pany-Habsa, Doris/Scholger, Martina (Hrsg.): *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis, Prozess, Produkt*. Bielefeld: transcript, 49–63.
- Dengscherz, Sabine (2020b): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 397–422. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3238/> (08.08.2024).
- Dengscherz, Sabine (2021): Considering Individual and Situational Variation in Modeling Writing Processes. In: Gustafsson, Magnus/Eriksson, Andreas (Eds.): *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction [International Exchanges on the Study of Writing]*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Dengscherz, Sabine (2023): Language Practices in Multilingual Writing Processes. Supporting Reflection in A Complex Modern World. In: *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP)* 29 (2), 78–87. <https://doi.org/10.17977/jip>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis/Safeguarding Good Scientific Practice. Denkschrift/Memorandum*. Weinheim: Wiley-VCH. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf (20.01.2022).

- Dick, Thorsten (2019): Fachlich kommunizieren mit sich selbst. Verständlichkeit und Optimierung von Recherchenotizen [Forum für Fachsprachenforschung; 150]. Berlin: Frank & Timme.
- Dirim, Inci (2013): „Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich viel zu viele Fehler mache.“. Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre. In: Springsits, Birgit/Clar, Peter/Greulich, Markus (Hrsg.): Zeitgemäße Verknüpfungen. Wien: Böhlau, 408–425.
- Dirim, Inci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland [Linguistik – Impulse & Tendenzen; 4]. Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110919790>
- Dobstadt, Michael/Melching, Nina/Ruszó, Monika (2023): Netzwerk Sprach(en)kompetenzen im Studium fördern. TU Dresden. <https://tu-dresden.de/studium/im-studium/studienerfolg/schreibzentrum/ueber-uns/netzwerk-sprach-en-kompetenzen-im-studium-foerdern-1> (08.08.2024)
- Donahue, Christiane/Lillis, Theresa (2014): Models of Writing and Text Production. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.): Handbook of Writing and Text Production. Berlin u. a.: De Gruyter, 55–78.
- Dreo, Klara/Huber, Bernadette (2017): Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden. Eine quantitative Studie. In: JoSch – Journal der Schreibberatung 14, 107–116.
- Duden (2020): Duden – Die deutsche Rechtschreibung [Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden; 1]. 28. Auflage Berlin: Dudenverlag.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 [DZHW-Projektbericht; o. V.]. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. <https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzhw-gutachten-ursachen-studienabbruch-staatsexamen-jura.pdf> (08.08.2024).
- Edele, Aileen/Kempert, Sebastian/Stanat, Petra (2020): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 151–155. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Edlich, Micha Gerrit Philipp/Knorr, Dagmar (2023): Ein Kompass für eine textorientierte sprachensensible Schreibberatung. Vortrag auf der Konferenz „Textfeedback in Praxis und Forschung“ der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, online.
- Ehlich, Konrad (1983): Texte und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske, 9–25.

- Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.): Untersuchungen zur Kommunikation. Ergebnisse und Perspektiven (Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer, Dezember 1985) [Linguistische Studien – Reihe A: Arbeitsberichte; 149]. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, 15–40.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999a): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (1999b): Funktionale Pragmatik. Terme, Themen und Methoden. In: Deutschunterricht in Japan (4), 4–24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich Schreiben. Lehren und Lernen. Berlin, New York: De Gruyter, 13–28.
- Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Hamburg: Waxmann, 33–50. <https://doi.org/10.25656/01:1911>
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. [Bildungsforschung; 29/I]. Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008b): Sprachaneignung. Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung [Bildungsforschung; 29/I]. Berlin: BMBF, 9–34.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: De Gruyter.
- Eigler, Gunther/Jechle, Thomas/Merziger, Gabriele/Winter, Alexander (Hrsg.) (1990): Wissen und Textproduzieren. [ScriptOralia; 29]. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik: Bd 1. Das Wort. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Elbow, Peter (1994): About Voice and Writing. In: Elbow, Peter (Ed.): Landmark Essays on Voice and Writing. Mahwah: Hermagoras Press, xi–xvii.
- Elbow, Peter (1998 [1981]): Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process. Second Edition. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2007): „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt, 33–43.
- Eßer, Ruth (2003): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 292–295.

- Fandrych, Christian/Graefen, Gabriele (2002): Text Commenting Devices in German and English Academic Articles. In: *Multilingua* 21 (1), 17–43.
- Feilke, Helmut/Augt, Gerhard (1989): Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick [Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 48]*. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmut/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 281, 4–13.
- Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (2012): Zur Einführung. Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7–18.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen*. [Forum Angewandte Linguistik; 52]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2016a): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016b): Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. In: Bräuer, Gerd/Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Lehren und Lernen [OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 88]*. Münster, 145–173.
- Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (2019): Eristische Literalität. Theorie und Parameter einer Kompetenz. In: Steinseifer, Martin/Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich Schreiben [Wissenschaftskommunikation; 13]*. Heidelberg: Synchron, 11–33.
- Ferris, Dana/Roberts, Barrie (2006): Error Feedback in L2 Writing Classes. How Explicit Does It Need to Be? In: Matsuda, Paul Kei/Cox, Michelle/Jordan, Jay/Ortmeier-Hooper, Christina (Eds.): *Second-Language Writing in the Composition Classroom. A Critical Sourcebook*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 380–402.
- Fies, Marlen/Spanier, Claudia (2021): Das FöBesS-Beurteilungsraster Schritte der Entwicklung. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]*. Berlin u. a.: Lang, 141–164.
- Fischbach, Julia (2012): Lehramtsstudierende beraten Schüler/innen beim Schreiben ihrer Facharbeit. Chancen für den Erwerb berufsrelevanter Schreibberatungskompetenzen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung* (5), 29–43.
- Flanagan, Marian/Heine, Carmen (2015): Peer-Feedback as a Translation Training Tool in Web-Based Communication. In: *Hermes – Journal of Language and Communication* (54), 115–136.
- Flower, Linda S. (1988): The Construction of Purpose in Writing and Reading. In: *College English* 50 (5), 528–550.
- Flower, Linda S./Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 31–50.

- Flower, Linda S./Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387.
- Flower, Linda S./Stein, Victoria/Ackermann, John/Kantz, Margret J./McCormick, Kathleen/Peck, Wayne C. (Eds.) (1990): *Reading-to-Write. Exploring a Cognitive and Social Process. [Social and Cognitive Studies in Writing and Literacy]*. New York: Oxford University Press.
- Franceschini, Rita (2016): Multilingualism Research. In: Cook, Vivian/Wei, Li (Eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 97–124.
- Franck, Norbert (2007): *Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Frank, Magnus (2018): „Sprachsensibilität“. Ent- und Verdeckungslogiken einer Lösung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci/Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich, 126–140.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2022): *Bildungsplan Grundschule*. Deutsch. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. <https://www.hamburg.de/resource/blob/122874/aacaaaccee5fe7b6d13400ccc89589ee/deutsch-gs-2022-data.pdf> (08.08.2024).
- Freise, Fridrun/Kopischke, André/Oubaid, Nikolas (2021): Schreibzentrumsarbeit partizipativ evaluieren. Vom Ziel zur Auswertung. In: *JoSch – Journal der Schreibwissenschaft* 21 (1), 6–17.
- Freise, Fridrun/Minck, Jan/Schubert, Mirjam (2016): Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften. Die Zusammenführung von Schreibmethodik und Fachkulturen. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben (Halbband 1). Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte [Universitätskolleg-Schriften; 13]*. Hamburg: Universität Hamburg, 97–101.
- Freisler-Mühlemann, Daniela/Paskoski, Dimitri (2016): Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), 109–122. <https://doi.org/10.25656/01:13924>
- Funke, Joachim (2006): Komplexes Problemlösen. In: Funke, Joachim (Hrsg.): *Denken und Problemlösen [Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie 2: Kognition; 8]*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 375–445.
- Galbraith, David (2009): Writing about We Know. Generating Ideas in Writing. In: Beard, Robert/Myhill, Debra/Riley, Jeni/Nystrand, Martin (Eds.): *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles u. a.: SAGE, 48–64.
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2021): *Tätigkeitsfelder an Schreibzentren*. Verabschiedet am 08. Oktober 2021 [gefsus-Papiere; 2]. Göttingen: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. www.gefsus.de/tatigkeitsfelder_2021.rgb.jpg (08.08.2024).

- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2022): Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29.09.2018. [gefsus-Papiere; 1]. Göttingen: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. https://www.gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2022_Positionspapier-Schreibkompetenz.pdf (08.08.2024).
- Giesau, Marlis / Woerfel, Till (2018): Basiswissen: Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf (08.08.2024)
- Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Girgensohn, Katrin/Haacke, Stefanie/Karsten, Andrea (2021): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Kartin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hrsg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven [Schreibwissenschaft; 2]. Wien: Böhlau, 25–47.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Goel, Vinod/Pirolli, Peter (1992): The Structure of Design Problem Space. In: Cognitive Science 16, 395–429. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1603_3
- Gogolin, Ingrid (2014): Die Karriere einer Kontur. Sprachenportraits. In: Dirim, Inci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12]. Münster u. a.: Waxmann, 294–305.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, 107–127.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation [Forum für Fachsprachenforschung; 27]. Tübingen: Narr.
- Grabowski, Joachim (2003): Bedingungen und Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hrsg.): Psycholinguistik | Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch | An International Handbook [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science; 24]. 355–368. <https://doi.org/10.1515/9783110114249.3.355>
- Grabowski, Joachim (2009): Was ist Tastaturkompetenz? – Strategien des Tastaturschreibens bei Studierenden. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung [Forum Angewandte Linguistik; 50]. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 101–118.
- 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, 41–62.

- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen, verstehen, schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/Main, New York: Lang.
- Graff, Gerald/Birkenstein, Cathy (2014): *They say/I say. The Moves that Matter in Academic Writing*. 2nd ed. New York, London: W.W. Norton & Co.
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Grice, Herbert Paul (1975/1979 [2019]): *Logik und Konversation*. In: Hoffmann, Ludwig (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader* [De Gruyter Studium]. Berlin, New York: De Gruyter, 283–302.
- Grieshammer, Ella (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung* [Schreiben im Zentrum. Reihe: Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 3]. Frankfurt/Oder: Viadrina Universität Frankfurt/Oder.
- Grieshammer, Ella (2018): *Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung* [Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 5]. Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieffhaber, Wilhelm (2014): „Spaghetti-Syntax“ in Texten von Zweitsprachenlernenden mit kontinuierlichem deutschen Schulbesuch. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Schreiben und Literalität* [Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 3/2014]. Wien: Praesens, 51–66.
- Gruber, Helmut (2010): *Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien*. In: Saxalber, Annemarie/Esterl, Ursula (Hrsg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* [ide-extra; 17]. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 17–39.
- Gunten, Anne von (2018): *Schriftliches Peer-Textfeedback unter Studierenden. Auseinandersetzungen mit dem Inhalt von fremdem Text. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von 6 retrospektiven Interviews*. In: *Linguistik online* 89 (2), 105–133. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.89.4280>
- Habermas, Jürgen (1977): *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Kleine Politische Schriften I–IV*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 340–363.
- Hacker, Diana/Sommers, Nancy (2015): *A Writer's Reference*. 8th edition. Boston: Bedford/St. Marins's.

- Häcker, Thomas H. (2007): Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I [Schul- und Unterrichtsforschung; 3]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hall, Jonathan (2005): Plagiarism Across the Curriculum. How Academic Communities Can Meet the Challenge of the Undocumented Writer. In: *Across the Disciplines*, 1–19. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2005.2.1.05>
- Harrington, Susanmarie/Rhodes, Keith/Fischer, Ruth Overman/Malenczyk, Rita (Eds.) (2005): *The Outcomes Book. Debate and Consensus after the WPA Outcomes Statement*. [All USU Press Publications; 154]. Logan, Utah: Utah State University Press. https://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/154 (08.08.2024).
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael C./Ransdell, Sarah (Eds.): *The Science of Writing*. Mahwah NJ: Erlbaum, 1–27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 3–30.
- Heine, Carmen (2019a): Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und -beratung. In: JoSch. Journal der Schreibberatung JoSch 1/2019, 48–55.
- Heine, Carmen (2019b): Student Peer Feedback in a Translation Task. Experiences with Questionnaires and Focus Group Interviews. In: Huertas-Barros, Elsa/Vandepitte, Sonia/Iglesias-Fernández, Emilia (Eds.): *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5225-3>
- Heine, Carmen (2020): Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 373–395. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1022/1019> (08.08.2024).
- Heine, Carmen (2021): Modelle und Modellierungen in Fachkommunikation und Nachbardisziplinen. Vortrag auf der Konferenz „Fachkommunikation – die wissenschaftliche Sicht“, 30.9.–1.10.2021, online, Hildesheim.
- 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* [Textproduktion und Medium; 13]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 123–145.
- Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (2017): Selbstreflexion akademischen Schreibhandelns anstoßen. Nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung des Betreuenden. In: Knorr, Dagmar/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen* [Textproduktion und Medium; 15]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 109–131.
- Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2021): *Schreibwissenschaft methodisch*. [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin: Lang.

- Heine, Carmen/Schubert, Klaus (2013): Modellierung in der Fachkommunikation. In: Fachsprache (3–4), 100–117.
- Helbig, Ulrike (Redaktion)/Assmann, Mathias/Bast, Marco/Lohse, Martin/Muschol, Martin (Hrsg.) (2016): Endberichte 2016. Teilprojekte des Universitätskollegs (Teilband 2). [Universitätskolleg-Schriften; 19]. Hamburg: Universität Hamburg.
- Hennes, Ann-Kathrin/Schmidt, Barbara Maria/Zepnik, Sabine/Linnemann, Markus/Jost, Jörg/Becker-Mrotzek, Michael/Rietz, Christian/Schabmann, Alfred (2018): Schreibkompetenz diagnostizieren. Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4–9 in der Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik (3), 294–310. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp_3-2018_294-310.pdf (08.08.2024).
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg u. a.: Spektrum.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen [Forum Hochschule; 1/2017]. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. [DZHW Brief; 5]. Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. [DZHW Brief; 3]. Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief
- Hirvela, Alan/Hyland, Ken/Manchón, Rosa M. (2016): Dimensions in L2 Writing Theory and Research. Learning to Write and Writing to Learn. In: Manchón, Rosa M./Matsuda, Paul Kei (Eds.): Handbook of Second and Foreign Language Writing [Handbooks of Applied Linguistics; 11]. Boston, Berlin: De Gruyter Mouton, 46–63.
- Hjortshøj, Keith (2014): Schreibblockaden verstehen. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen, Toronto: Budrich, 213–234.
- Hoffmann, Lothar (1987): Kommunikationsmittel, Fachsprache. Eine Einführung [Sammlung Akademie-Verlag; Sprache; 44]. 3., durchgesehene Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hoffmann, Nora (2019): Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. Erhebungen zum aktuellen Stand und Desiderate. In: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hrsg.): Forschung für die Schreibdidaktik. Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim: Beltz Juventa, 14–30.
- Hoffmann, Nora/Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2021a): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit. [Themenheft: JoSch – Journal der Schreibwissenschaft 12 (1)]. Bielefeld: wbv.

- Hoffmann, Nora/Knorr, Dagmar (2021b): Vorwort. In: JoSch – Journal der Schreibwissenschaft 12 (1), 4.
- Holste, Alexander (2023): Automatisierte Wissenskommunikation [Wissenskommunikation: maschinell – mehrsprachig – multimodal/Knowledge Communication AMP: Automated – Multimodal – Polylingual; 1]. Berlin: Frank & Timme.
- Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade. Das Zeigen unbeeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. In: Zeitschrift Schreiben. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/honegger_zeigeblockade.pdf (08.08.2024).
- Honegger, Monique/Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit [Textproduktion und Medium; 12]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 35–49.
- Hornung, Antonie (1997): Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben [Textproduktion und Medium; 3]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Hornung, Antonie (2002): Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik [Reihe Germanistische Linguistik; 234]. Tübingen: Niemeyer.
- Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hrsg.) (2021): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven. [Schreibwissenschaft; 2]. Wien: Böhlau.
- Huemer, Birgit/Rehberger, Irina (2024): Wie passt sich die Schreibberaterin an den mehrsprachigen Kontext an? Eine konversationsanalytische und mikrosprachliche Analyse von Textfeedbackgesprächen mit DaF/DaZ-Studierenden. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): Neue Perspektiven auf Schreibberatung [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau, 99–125.
- Hughes, Bradley/Gillespie, Paula/Kail, Harvey (2010): What They Take with Them. Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. In: The Writing Center Journal 30 (2), 12–46. <https://www.jstor.org/stable/43442343> (08.08.2024).
- Hyland, Ken (1998): Persuasion and Context. The Pragmatics of Academic Metadiscourse. In: Journal of Pragmatics 30, 437–455.
- Hyland, Ken (2001): Humble Servants of the Discipline? Self-Mention in Research Articles. In: English for Specific Purposes 20 (3), 207–226.
- Hyland, Ken (2004): Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing [Michigan Classics Edition]. Michigan: University of Michigan Press Ann Arbor.
- Hyland, Ken (2015): Genre, Discipline and Identity. In: Journal for English for Academic Purposes 19, 32–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>

- Hyland, Ken (2019 [2013]): Genre and Discourse Analysis in Language for Specific Purposes. In: Chapelle, Carol A. (Ed.): The Encyclopaedia of Applied Linguistics. Hoboken N.J.: John Wiley & Sons.
- Hyland, Ken/Hyland, Fiona (2006): Feedback on Second Language Students' Writing. In: Language Teaching 39 (2), 83–101. <https://doi.org/10.1017/s0261444806003399>
- Ianetta, Melissa/Fitzgerald, Jill (2016): The Oxford Guide for Writing Tutors. Practice and Research. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Iwers-Stelljes, Telse A. (2014): Innere Blockaden in Phasen von Entscheidung und Veränderung. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 25 (1), 2–10.
- Jacobs, Geert/Perrin, Daniel (2014): Production Modes. Writing as Materializing and Stimulating Thoughts. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.): Handbook of Writing and Text Production [Handbooks of Applied Linguistics; 10]. Berlin u. a.: De Gruyter, 181–208.
- Jahnke, Isa/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2011): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. [Blickpunkt Hochschuldidaktik; 121]. Bertelsmann: Bielefeld.
- Jakobs, Eva-Maria (1993): „Das kommt mir so bekannt vor...“. Plagiate als verdeckte Inter textualität. In: Zeitschrift für Germanistik 3 (2), 377–390. <https://www.jstor.org/stable/23976665> (08.08.2022).
- Jakobs, Eva-Maria (1995): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter Nutzung externer Wissenspeicher. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 91–112.
- Jakobs, Eva-Maria (1997a): Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften [Textproduktion und Medium; 1]. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 75–90.
- Jakobs, Eva-Maria (1997b): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften [Textproduktion und Medium; 1]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 9–29.
- Jakobs, Eva-Maria (1997c): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten/Jakobs, Eva-Maria/Antos, Gerd (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben [Textproduktion und Medium; 3]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 9–30.
- Jakobs, Eva-Maria (1999a): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule [Hochschulwesen]. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 171–190.
- Jakobs, Eva-Maria (1999b): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns [Reihe Germanistische Linguistik; 210]. Tübingen: Niemeyer.

- Kalpaka, Annita (2015): »Wir behandeln alle gleich«. Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript, 255–268.
- Karsten, Andrea (2014): *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Karsten, Andrea (2024): Wie hängen Schreiben und Identität zusammen? Schreibberatung als Raum für die Thematisierung und Entwicklung eines 'Dialogical Self'. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): *Neue Perspektiven auf Schreibberatung [Schreibwissenschaft; 3]*. Wien: Böhlau, 141–157.
- Keding, Gesche/Scharlau, Ingrid (2016): Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Emperie und Praxis [Wissen – Kompetenz – Text; 11]*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 115–134.
- Kellogg, Ronald T. (2008): *Training Writing Skills. A Cognitive Developmental Perspective*. In: *Journal of Writing Research* 1 (1), 1–26.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Keseling, Gisbert (2006): *Schreibblockaden überwinden*. In: Franck, Norbert/Stary, Joachim (Hrsg.): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. Paderborn u. a.: Schöningh, 197–205.
- Keseling, Gisbert (2010): *Alltagssprachliche Schreibausdrücke. Wie Autoren ihre Aktivitäten und die dabei erzielten Produkte nennen*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 38 (1), 59–87. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2010.004>
- Keseling, Gisbert/Wrobel, Arne/Rau, Cornelia (1987): *Globale und lokale Planung beim Schreiben*. In: *Unterrichtswissenschaft* 15, 349–365.
- Klemm, Michael (2004): *Schreibberatung und Schreibtraining*. In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke; UTB, 120–142.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022)*. Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (29.09.2024)
- Knaller, Susanne (2020): *Schreiben und Emotion. Vorschläge für ein literaturwissenschaftliches Modell*. In: Knaller, Susanne/Pany-Habsa, Doris/Scholger, Martina (Hrsg.): *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis, Prozess, Produkt*. Bielefeld: transcript, 97–113.

- Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hrsg.) (2004): *Ange wandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke; UTB.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz. Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. https://dizetik.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2014/03/sprachen_sfrp_broschuere-2.pdf (08.08.2024).
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft [Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 6]*. Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (1997): *Verwaltung von Fachtextinformationen. Anforderungen an Nutzer und Hilfsysteme*. In: Knorr, Dagmar/Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Textproduktion in elektronischen Umgebungen [Textproduktion und Medium. Bern u. a.: Lang, 67–86*.
- Knorr, Dagmar (1998): *Informationsmanagement für wissenschaftliche Textproduktionen [Forum für Fachsprachen-Forschung; 45]*. Tübingen: Narr.
- Knorr, Dagmar (2008): *Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten im Spannungsfeld fachlicher und medialer Kompetenz*. In: Heller, Dorothee (Hrsg.): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven [Linguistics Insight; 89]*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 75–102.
- Knorr, Dagmar (2011): *Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte*. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln [Deutsche Sprachwissenschaft International; 13]*. Frankfurt/Main; Bern u. a.: Lang, 157–176.
- Knorr, Dagmar (2012): *Textkommentierungen. Formen und Funktionen*. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit [Textproduktion und Medium; 12]*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 75–98.
- Knorr, Dagmar (2013): *Schreibende unterstützen lernen. Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit*. In: JoSch – Journal für Schreibberatung (7), 33–42.
- Knorr, Dagmar (2016a): *Einführung. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben (Halbband 1). Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte [Universitätskolleg-Schriften; 13]*. Hamburg: Universität Hamburg, 11–25.
- Knorr, Dagmar (2016b): *Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“*. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis [Wissen – Kompetenz – Text; 11]*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 251–273.
- Knorr, Dagmar (2019a): *Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. In: BDV-Magazin April, 7–15.
- Knorr, Dagmar (2019b): *Schreibdidaktik und Hochschuleinrichtungen gemeinsam auf dem Weg zu einer akademischen Schreibkultur. Kooperationsmöglichkeiten von Hochschuleinrichtungen zur Förderung studentischen Schreibens*. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried/

- Tschander, Ladina (Hrsg.): *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*. Berlin: De Gruyter, 47–57.
- Knorr, Dagmar (2019c): Schreiben fördern muss die gesamte Universität. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 28.11.2019, Politik, 6.
- Knorr, Dagmar (2019d): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 165–179. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955> (08.08.2024).
- Knorr, Dagmar (2019e): Sprachidentität und Schreiben. In: Poli, Diego (Ed.): *In limine. Frontiere e integrazioni*. Roma: Il Calamo di Fausto Liberati s.n.c., 695–712.
- Knorr, Dagmar (2021a): Promovieren als handlungsorientiertes Projekt. Das Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. In: *Exposé – Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren* 2 (1), 14–17. <https://doi.org/10.3224/expose.v2i1.05>
- Knorr, Dagmar (2021b): Wissenschaftlich Schreibenlernen als Sprachlernen. Wissenschaftssprache in Schreibratgebern. In: *trans-kom* 14 (1), 1–22. http://www.trans-kom.eu/bd14nr01/trans-kom_14_01_01_Knorr_Wissenschaftssprache.20210517.pdf (08.08.2024).
- Knorr, Dagmar (2021c): Zwischen Forscher-, Verfasser- und Erzähler-Ich. Eine korpuslinguistische Studie zur Konstruktion von Selbstreferenz und zu ihrer Einsatzmöglichkeit in der Schreibberatungsausbildung. In: *ZIF. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), 137–160. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (08.08.2024).
- Knorr, Dagmar (2022): Wenn Eichhörnchen schreiben... Nutzungsstudie zum Berliner Schreibtypentest. In: *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft* (2), 81–95. <https://doi.org/10.3278/JOS2202W008>
- Knorr, Dagmar (2023): Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. Überarbeitete Fassung. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-28>
- Knorr, Dagmar (2024a): Meine Schreibberatungskompetenz. Selbsteinschätzungsbogen. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-232>
- Knorr, Dagmar (2024b): Meine wissenschaftliche Schreibkompetenz. Selbsteinschätzungsbogen. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-225>
- Knorr, Dagmar (2024c): Sprach(en)sensibilität. Eine linguistische Perspektive. In: Karsten, Andrea/Haacke-Werron, Stefanie (Hrsg.): *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens*. Bielefeld: wbv, 253–259.
- Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12]*. Münster u. a.: Waxmann, 318–338.
- Knorr, Dagmar/Brinkschulte, Melanie (2019): Akademisches Schreiben Lehren und Lernen. Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik. In: *Journal für Psychologie* 27 (1), 51–71. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-51>

- Knorr, Dagmar / Edlich, Micha Gerrit Philipp (2024a): My Scientific Writing Competency. A Self-Assessment Tool. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-226>
- Knorr, Dagmar/Edlich, Micha Gerrit Philipp (2024b): My Writing Consultation Competency: A Self-Assessment Tool. Lüneburg: Leuphana University Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-238>
- Knorr, Dagmar/Edlich, Micha Gerrit Philipp (2024/in Vorbereitung): What Writing Tutors Need to Know and Know How to Do. Toward a Systematic Approach to Individual Development and Future Growth. In: Hermes. Journal of Language and Communication in Business.
- Knorr, Dagmar/Edlich, Micha Gerrit Philipp/Picht, Laura (2021): Bewertungsraster + Handreichung, Modul „Wissenschaft problematisiert: Kritisches Denken“ | Grading Rubric + Checklist, Module “Problematising Knowledge: Critical Thinking,” Leuphana Semester 2021/22. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg <https://doi.org/10.48548/pubdata-12>
- Knorr, Dagmar/Heine, Carmen (2021): Forschungslinien und Methoden in der Schreibwissenschaft. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin: Lang, 9–23.
- Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (2014): Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen [FöRMig Edition; 10]. Münster: Waxmann, 112–137.
- Knorr, Dagmar/Pogner, Karl-Heinz (2015): Vom Schreiben zum „Texten“. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Fremdsprache Lehren und Lernen 44 (1), 110–122.
- Kolb, David A./Kolb, Alice Y. (2013): The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. Experience Based Learning Systems, Inc. https://www.researchgate.net/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications (08.08.2024).
- Kopischke, André/Schubert, Mirjam (2016): Akademisches Schreiben am Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte [Universitätskolleg-Schriften; 13]. Hamburg: Universität Hamburg, 87–89.
- Körber, Andreas (2010): Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: Schulmanagement 6, 8–11. <https://doi.org/10.25656/01:9596>
- Kreitz, David/Röding, Dominik/Weisberg, Jan (2019): Professionalisierungstendenzen der Hochschulschreibdidaktik. Erkenntnisse aus dem Schreibdidaktiksurvey 2014. In: Scherer, Stefan/Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina (Hrsg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim: Beltz, 31–46.

- Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings, Hans P./Antos, Gerd (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung [Fokus – Linguistisch-Philologische Studien; 7]. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 45–110.
- Krings, Hans P./Antos, Gerd (Hrsg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. [Fokus – Linguistisch-Philologische Studien; 7]. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 131–135. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits. Wien: Eviva.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke, 117–143.
- Kruse, Otto (2007 [1993]): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12., völlig neu bearbeitete Auflage Frankfurt/Main u. a.: Campus-Verlag.
- Kruse, Otto (2010): Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. In: Die Hochschule (1), 77–86.
- Kruse, Otto (2012): Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig? In: ÖDaF-Mitteilungen 28 (2), 9–25.
- Kruse, Otto/Chitez, Madaline (2012): Kontrastives Genre-Mapping. Didaktische Genres an Pädagogischen Hochschulen des französisch-, deutsch- und italienischsprachigen Teils der Schweiz. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit [Textproduktion und Medium; 12]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 9–34.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule [Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis]. Neuwied, Krifke, Berlin: Luchterhand, 19–34.
- Kuntschner, Eva (2021): Schreibcoaching und Schreibberatung. Der Versuch einer Abgrenzung. In: Coaching. Theorie & Praxis (7), 135–141. <https://doi.org/10.1365/s40896-020-00049-7>
- Lahm, Swantje (2016): Schreiben in der Lehre [utb; 4573]. Opladen, Toronto: Budrich.
- Lange, Günther (1999): Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Sachunterricht. In: Praxis Deutsch (155), 58–62.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 53–58. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.):

- Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit [Textproduktion und Medium; 12]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 139–155.
- Lange, Ulrike (2015): Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 39 (4), 133–141.
- Lange, Ulrike/Wiethoff, Maike (2014): Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Budrich, 283–299.
- Leijten, Mariëlle/Van Waes, Luuk (2013): Keystroke Logging in Writing Research. Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. In: *Written Communication* 30 (3), 358–392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- Leisen, Josef (2021): Language-sensitive CLIL Means Learning from the Foreign Language. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=1765&tlm_ID=349 (08.08.2024).
- Lengyel, Dorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (20), 153–174. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6>
- Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.) (2009): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. [FÖRMIG Edition; 5]. Münster u. a.: Waxmann.
- Lillis, Theresa/Curry, Mary Jane (2010): *Academic Writing in a Global Context. The politics and practices of publishing in English*. London, New York: Routledge.
- Lillis, Theresa/Curry, Mary Jane (2016): *Academic writing for publication in a multilingual world*. In: Manchón, Rosa M./Matsuda, Paul Kei (Eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing* [Handbooks of Applied Linguistics; 11]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 201–222.
- Limburg, Anika (2022): Wie viel Schreibwissenschaft steckt in Schreibratgebern? Konstruktionen von Schreiben, Schreibentwicklung und didaktischen Genres. In: Burkhalter, Katrin/Rieder, Bernadette (Hrsg.): *Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Markt und Wissenschaft* [Wissen – Kompetenz – Text; 15]. Berlin u. a.: Lang, 71–100.
- Limburg, Anika/Bohle-Jurok, Ulrike/Buck, Isabella/Grieshammer, Ella/Gröpler, Johanna/Knorr, Dagmar/Lira Lorca, Alina/Mundorf, Margret/Schindler, Kirsten/Wilder, Nicolaus (2023): *Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft* [Diskussionspapier; 23]. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/zukunft-wissenschaftlichen-schreibens> (08.08.2024).
- Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik/Grommes, Patrick (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lerner-varietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung* [Linguistische Arbeiten; 520]. Tübingen: Niemeyer, 119–139. https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/Luedeling_FLV-final.pdf (08.08.2024).

- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1 [HSK 35.1; 35.1]. Berlin, New York: De Gruyter Moutin, 315–321.
- Magogwe, Joel M./Ramoroka, Boitumelo T./Mogana-Monyepi, Ruth (2015): Developing Student-Writers' Self-efficacy Beliefs. In: *Journal of Academic Writing* 5 (2), 20–28. <http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v5i2>
- Mahlow, Cerstin/Ulasik, Malgorzata Anna (2021): Neue Ansätze zur Auswertung von Schreibprozessdaten. Textgeschichten und Satzgeschichten [Poster]. Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Sektionen Tagung, 15.–17. September 2021, Würzburg (online).
- Mahlow, Cerstin/Ulasik, Malgorzata Anna/Tuggener, Don (2022): Extraction of Transforming Sequences and Sentence Histories from Writing Process Data. A First Step towards Linguistic Modeling of Writing. In: *Reading and Writing*, 1–40. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10234-6>
- Manchón, Rosa M./Matsuda, Paul Kei (Eds.) (2016): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. [Handbooks of Applied Linguistics; 11]. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F./Hron, A. (1993): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas/Hofer, Manfred/Huber, Günter L./Mandl, Heinz (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 143–218.
- Mandl, Heinz/Spada, Hans (Hrsg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Massauer, Magdalena/Wührer, Ines (2021): Emotionales wissenschaftliches Schreiben. Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen. In: *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* (5), 22–38. <https://doi.org/10.48646/zisch.21502>
- Matsuda, Paul Kei/Cox, Michelle (2009): Reading an ESL Writer's Text. In: Bruce, Shanti/Raforth, Ben (Eds.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 42–50.
- Meer, Dorothee (2017): Beratung in hochschulischen Sprechstundengesprächen. In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* [Forum Angewandte Linguistik; 60]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 321–350.
- MLA-CCCC Joint Task Force on Writing and AI (2023): *MLA-CCCC Joint Task Force on Writing and AI Working Paper. Overview of the Issues, Statement of Principles, and Recommendations*. <https://hcommons.org/app/uploads/sites/1003160/2023/07/MLA-CCCC-Joint-Task-Force-on-Writing-and-AI-Working-Paper-1.pdf> (08.08.2024).
- Molitor, Sylvie (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben [Forschungsberichte; 31]. Tübingen.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft* 13, 334–345.

- Molitor, Sylvie (1987): Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 15, 396–409.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996a): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science; 10.2]. Berlin; New York: De Gruyter, 1005–1027.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996b): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1005–1027.
- Möller, Anna (2008): Die Auflösung von Schreibblockaden durch Introvision: Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 39 (2), 199–211. <https://doi.org/10.1007/s11612-008-0019-x>
- Moore, Robert H. (2008): The Writing Clinic and the Writing Laboratory. In: Barnett, Robert W./Blumner, Jacob S. (Eds.): Longman Professional Development Series in Composition. New York u. a.: Pearson, Longman, 3–9.
- Nardi, Antonella (2006): Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen. Zürich. <https://edudoc.ch/record/4081/files/zu07051.pdf> (08.08.2024).
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (2007): Vorwort der HerausgeberInnen. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt, 29–31.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2007 [2004]): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage Tübingen: dgvt.
- Neumann, Ursula (1991): Sprachenvielfalt im Stadtteil. Ein interkulturelles Projekt. Hamburg: AOL Graue Reihe.
- Neumann, Ursula (2009): Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität. Das Beispiel Hamburg. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259–278.
- Neumann, Ursula (2013): Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In: Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hrsg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektive [Universitätskolleg-Schriften; 2]. Hamburg: Universität Hamburg, 59–70.
- Niegemann, Helmut M. (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin u. a.: Springer.
- North, Stephen M. (1984): The Idea of a Writing Center. In: College English 46 (5), 433–446. <https://www.jstor.org/stable/377047> (08.08.2024).

- O'Leary, Claire Elisabeth (2016): It's Not What You Say, But How You Say It (and to Whom): Accommodating Gender in the Writing Conference. In: Ianetta, Melissa/Fitzgerald, Jill (Eds.): *The Oxford Guide for Writing Tutors. Practice and Research*. New York, Oxford: Oxford University Press, 483–497.
- Olson, Gary A. (Ed.) (1984): *Writing Centers. Theory and Administration*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED246483.pdf> (08.08.2024).
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken* [Reihe Germanistische Linguistik; 214]. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben. Wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, 77–101.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, 5–19.
- Pany-Habsa, Doris (2024): Was leistet Nicht-Direktivität? Eine institutionelle Verortung von Schreibberatung an Hochschulen. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): *Neue Perspektiven auf Schreibberatung* [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau, 57–79.
- Perrin, Daniel (1999): „Eigene Darlings kannst du nicht mehr killen“. Die buffergestützte Text-Reproduktion im journalistischen Arbeitsprozeß. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Pogner, Karl-Heinz (Hrsg.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText* [Textproduktion und Medium; 5]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 159–180.
- Perrin, Daniel (2013): *The Linguistics of Newswriting* [AILA Applied Linguistics Series; 11]. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.11>
- Perrin, Daniel/Wildi, Marc (2008): Statistical Modeling of Writing Processes EATAW 2008. https://www.researchgate.net/publication/235345033_Cumulated_deviation_of_a_linear_trend_Statistical_modeling_of_writing_processes (08.08.2024).
- Pick, Ina (Hrsg.) (2017a): *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens*. [Forum Angewandte Linguistik; 60]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Pick, Ina (2017b): Theoretische und methodologische Annahmen zur Typologisierung von Beraten. Eine erweiterte Einleitung. In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* [Forum Angewandte Linguistik; 60]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 19–51.
- Pick, Ina (2017c): Zusammenführung der Beiträge. Entwicklung In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* [Forum Angewandte Linguistik; 60]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 427–470.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach* [Forum für Fachsprachen-Forschung; 46]. Tübingen: Narr.
- Pogner, Karl-Heinz (2007): Text- und Wissensproduktion am Arbeitsplatz. Die Rolle der Diskursgemeinschaften und Praxisgemeinschaften. In: *Zeitschrift Schreiben* (12.02.2007),

- 1–12. https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2007/pogner_diskursgemeinschaften.pdf (08.08.2024).
- Pogner, Karl-Heinz (2012): A Social Perspective on Writing in the Workplace. Communities of Discourse (CD) and Communities of Practice (CoP). In: Rothkegel, Annely/Ruda, Sonja (Eds.): *Communication on and via Technology*. Berlin: De Gruyter, 83–107.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens* [Reihe Germanistische Linguistik; 271]. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen* [KöBeS. Köln: Gilles & Francke, 97–116.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen* [KöBeS; 7]. Köln: Gilles & Francke, 5–26.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik* [Reihe Germanistische Linguistik; 122]. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* [Deutsche Sprachwissenschaft international; 13]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 25–54.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2013): Die prototypische wissenschaftliche Textgestalt und der Weg zu ihr. Eine Analyse mesostruktureller Elemente in geisteswissenschaftlichen Texten von Experten und Studierenden. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2018): Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 33–53.
- Prior, Paul/Thorne, Steven L. (2014): Research Paradigms. Beyond Product, Process, and Social Activity. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.): *Handbook of Writing and Text Production* [Handbooks of Applied Linguistics; 10]. Berlin u. a.: De Gruyter Mouton, 31–54.
- Putz-Osterloh, Wiebke (1988): Wissen und Problemlösen. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 247–263.
- Raforth, Ben (2015): *Multilingual Writers and Writing Centers*. Boulder, Colorado: University Press of Colorado.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriela/Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und*

- textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich [Sprach-Vermittlungen; 12]. Münster, New York: Waxmann, 25–40.
- Reeg, Ulrike (2014): Wer bin ich, und wer möchte ich sein? Überlegungen zum Aufbau von Sprachidentität. In: Nardi, Antonella/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Bewegte Sprache. Leben für und mit Mehrsprachigkeit* [Deutsche Sprachwissenschaft International; 18]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 13–26.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2000): Wissen. In: *Lexikon der Neurowissenschaft: Wissen*. <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/wissen/14047> (08.08.2024).
- Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2018): *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Röber, Christa (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode (Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rogers, Carl R. (1985): Die Begründung einer therapeutischen Beziehung. In: Rogers, Carl R. (Hrsg.): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler, 83–84.
- Roncoroni, Tiziana (2011): Erfahrungen italienischer Erasmusstudierender mit dem deutschen Hochschulsystem. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo? – Sprachen mit Eigenschaften. Deutsch und Italienisch als Sprachen in Studium und Wissenschaft im Kontext der Internationalisierungswelle – L'italiano e il tedesco, lingue della formazione accademica e della ricerca, nel contesto dell'internazionalizzazione*. Tübingen: Stauffenburg, 53–68.
- Rose, Mike (1984): *Writer's Block. The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science; 35/1]. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 876–886.
- Rotzal, Mareike (2012): Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungsgespräch. Eine empirische Untersuchung. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (4), 436–464.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85–106.
- Ruhmann, Gabriela (1996): Exkurs. Schreibblockaden und wie man sie überwindet. In: Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (Hrsg.): *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 103–108.

- Ruhmann, Gabriela (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: *Deutschunterricht* 53, 43–50.
- RWS, Konferenz für Regelwerksfragen beim Deutschen Bibliotheksinstitut (2009): Regeln für den Schlagwortkatalog. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage auf dem Stand der 5. Ergänzungslieferung April 2009. Leipzig u. a.: Deutsche Nationalbibliothek. urn:nbn:de:101-2009051809
- Scacchi, Walt (2002): Process Models in Software Engineering. In: *Encyclopedia of Software Engineering*. [Wiley Online Library]. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471028959.sof250>
- Scharlau, Ingrid/Heß, Christiane/Vierck, Sigrid/Bluhm, Clara (2013): Schreiben. Tipps, Anregungen und Strategien für das Schreiben am Leuphana College. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Scharlau, Ingrid/Karsten, Andrea/Rohlfing, Katharina (2021): Building, Emptying out, or Dreaming? Action Structures and Space in Undergraduates' Metaphors of Academic Writing. In: *Journal of Writing Research* 12 (3), 493–529. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.12.03.01>
- Scharlau, Ingrid/Keding, Gesche (2016): Die Vergnügungen der anderen. Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scharlau, Ingrid/Körber, Miriam/Karsten, Andrea (2019): Plunging into a World? A Novel Approach to Undergraduates' Metaphors of Reading. In: *Frontline Learning Research* 7 (4), 25–57. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.559>
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheidig, Falk (2018): Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In: Weil, Markus (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster: Waxmann, 135–159.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Scheuermann, Ulrike (2012): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln* [UTB; 3687]. Opladen; Toronto: Budrich + UTB.
- Schiewe, Jürgen/Wengeler, Martin (2005): Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. Einführung der Herausgeber zum ersten Heft. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1 (1), 1–13.
- Schildbach, Bastian (2007): Die Geschichte und Arten der Computertastatur. In: <https://www.medien.ifl.lmu.de/lehre/ws0607/mmi1/essays/Bastian-Schildbach.xhtml> (08.08.2024).
- Schindler, Kirsten (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen [Textproduktion und Medium; 8]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.

- Schindler, Kirsten (2012): Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Textprodukte und Schreibprozesse lernen. In: JoSch – Journal der Schreibberatung (4), 16–33.
- Schindler, Kirsten/Fernandez, Graciela (2016): Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiele für eine Propädeutik in der Schule. In: Bräuer, Gerd/Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): Akademisches Schreiben. Lehren und Lernen [OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 88]. Münster, 63–88.
- Schischikoff, Georgi (1982): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Kröner.
- Schmauks, Dagmar (2003): Der Pfeil und sein Ziel. Geschichte und Funktion eines Richtungshinweises. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Was ist Bildkompetenz? [Bildwissenschaft; 10]. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 189–200.
- Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riener, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science; 35/1]. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 858–866.
- Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.) (2023): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. [Hochschulbildung: Lehre und Forschung; 4]. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457696>
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.) (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): Schreiben als Medium des Lernens. [Fachdidaktische Forschungen; 8]. Münster, New York: Waxmann.
- Schnotz, Wolfgang/Kürschner, Christian (2007): A Reconsideration of Cognitive Load Theory. In: Educational Psychology Review 19, 469–508. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9053-4>
- Scholten-Akoun, Dirk (2016): Eine Fragebogenerhebung zu den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen von Studierenden. In: Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15–26.
- Scholten-Akoun, Dirk/Kuhnen, Angela/Mashkovskaya, Anna (2012): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 179–200.
- Schröter, Marcus/Steinhauer, Eric W. (2019): Bibliothek und Schreiben – Schreiben und Bibliothek. Versuche einer kulturgeschichtlichen Annäherung. In: Sühl-Strohmeier, Wilfried/Tschander, Ladina (Hrsg.): Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek. Berlin u. a.: De Gruyter, 14–35.

- Schubert, Klaus (2007): Wissen, Sprache, Medium, Arbeit [Forum für Fachsprachenforschung; 76]. Tübingen: Narr.
- Schüler, Lisa (2018): Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, 147–169.
- Schüler, Lisa (2021): Schreibflüssigkeit im Medienvergleich. Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung | Fluency across different writing technologies. Handwriting, typing, dictation with speech recognition. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 75, 330–363. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2077>
- Schüler, Lisa (2023): Interpunktion im Medienvergleich: Untersuchungen zu handschriftlichen, tastaturgeschriebenen und am Computer diktierten Texten. In: Bangel, Melanie/Rautenberg, Iris (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81–114.
- Schulz, Matthias/Schwebler, Miriam (2024/in Vorbereitung): Würzburger Thesen zur Angewandten Linguistik. [ZfAL].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2017): Fachbrief Nr. 29 Deutsch. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/deutsch/Fachbrief_Deutsch_29.pdf (08.08.2024).
- Sennewald, Nadja (2020): Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden [Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 8]. Bielefeld: wbv.
- Shohamy, E. (2006): Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches. London: Routledge.
- Sieber, Peter (2006): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 208–223.
- SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*Innen-Ausbildung“ (2016): Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen. https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf (08.08.2024).
- Sigott, Günther/Fleischhacker, Melanie/Sihler, Stephanie/Cesnik, Hermann (2021): Der Effekt von direktiven und nicht-direktiven schriftlichen Feedbackkommentaren von Schreibberaterinnen auf Texte von EFL-Studierenden. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch [Forum Angewandte Linguistik; 67]. Berlin u. a.: Lang.
- Sorrentino, Daniela (2012): Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung [Sprach-Vermittlungen]. Münster u. a.: Waxmann.
- Sorrentino, Daniela (2015): Educazione alla scrittura di apprendenti italo-foni di tedesco in ambito accademico. Didattica di quali generi testuali? In: Nardi, Antonella/Horning,

- Antonie (Eds.): *Scrivere il tedesco. Varietà culturali, linguistiche, metodologiche nella scrittura accademica*. Arrica: Aracne, 135–160.
- Spielmann, Daniel (2017): *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung. Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis* [Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 2]. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004550w>
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/> (08.08.2024).
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten* [Reihe Germanistische Linguistik; 280]. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b): *Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten*. In: *ZGL – Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35 (2), 1–26. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2007.002>
- Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2018): *Schreibarrangements*. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* LXX (3).
- Steinhoff, Torsten/Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael (2017): *Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik*. In: *Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 9–24.
- Steinseifer, Martin (2011): *Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computerbasierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben*. In: *Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen* [Forum Angewandte Linguistik; 52]. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 61–82.
- Steinseifer, Martin/Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2019a): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich Schreiben*. [Wissenschaftskommunikation; 13]. Heidelberg: Synchron.
- Steinseifer, Martin/Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (2019b): *Vorwort*. In: *Steinseifer, Martin/Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich Schreiben* [Wissenschaftskommunikation; 13]. Heidelberg: Synchron, 7–8.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): *Die studentische Seminararbeit. Studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen*. In: *Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen* [Linguistic Insights; 52]. Bern u. a.: Lang, 87–114.

- Sturm, Afra/Nänny, Rebekka/Wyss, Stefanie (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz Juventa.
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis. English in Academic and Research Settings [Cambridge Applied Linguistics]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0>.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung [FÖRMIG Material; 9]. Münster, New York: Waxmann.
- Tardy, Christine (2016): Voice and Identity. In: Manchón, Rosa M./Matsuda, Paul Kei (Eds.): Handbook of Second and Foreign Language Writing [Handbooks of Applied Linguistics; 11]. Berlin: De Gruyter Mouton, 349–363.
- The University of Edinburgh (2020): What? So What? Now What? In: Reflection Toolkit, 2022. <https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/what-so-what-now-what> (08.08.2024).
- Thurmair, Maria (2010): Grammatiken. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science; 35/1]. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 293–304.
- Tilmans, Anna/Knorr, Dagmar (2019): Arbeitstagung „Schreibzentrumsarbeit evaluieren“. Bericht. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/sonstige_einrichtungen/Schreibzentrum/Tilmans_Knorr_2019_Tagungsbericht_Schreibzentrumsarbeit-evaluieren.pdf (08.08.2024).
- Tschander, Ladina (2019): Literaturverwaltung als Schnittstelle zwischen Wissensdokumentation und Schreiben. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried/Tschander, Ladina (Hrsg.): Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Tucholsky, Kurt (Pseudonym: Peter Panter) (1926/1927): Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte. In: Uhu 3 (2), 75–85. <http://digital.slub-dresden.de/id358216435-19260200> (08.08.2024).
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten [UTB; 8544: Schlüsselkompetenzen]. Opladen: Barbara Budrich.
- Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Wetschanow, Karin (2024): Wie nennen wir eigentlich, was wir tun? Zwischen Schreibberatung, Schreibcoaching und Schreibtraining. Eine Umfrage zur Einleitung. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): Neue Perspektiven auf Schreibberatung [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau, 7–25.
- Urteil vom 02.11.2021 – 3 K 176/20, 408. Verwaltungsgericht Berlin 2021. openJur. <https://openjur.de/u/2382819.html> (08.08.2024).

- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie/Hoffmann, Sabine (Hrsg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme, 11–32.
- Vogler, Stefanie/Hoffmann, Sabine (Hrsg.) (2011): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme.
- Vygotskij, Lev S. (2000 [1925]): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen [Beltz-Taschenbuch; 125]. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagner, Angelika C./Kosuch, Renate/Iwers-Stelljes, Telse (2016): Introvision – Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17–32.
- Weinrich, Harald (1985): Sprache und Wissenschaft. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 39 (436), 496–506.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, 119–158.
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim u. a.: Olms.
- Werder, Lutz Von (1992): Kreatives Schreiben in den Wissenschaften. Für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Berlin, Milow: Schibri-Verlag.
- Werder, Lutz Von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin, Milow: Schibri-Verlag.
- Wetschanow, Karin (2024): Wie können wir schreibberatendes Handeln professionell reflektieren? Differenzierungsachsen im Verständnis von Schreibberatung. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): Neue Perspektiven auf Schreibberatung [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau, 27–55.
- Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.) (2024): Neue Perspektiven auf Schreibberatung. [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau.
- White, Edward M./Wright, Cassie A. (2016 [1992]): Assigning, Responding, Evaluating. A Writing Teacher's Guide. 5th. Bosten, New York: Bedford/St. Martin's.
- Widhalm, Corinna/Pokitsch, Doris/Kuntschner, Eva (2024): ‚Augenhöhe‘ – gibt es das? Warum auch Peer-to-Peer-Schreibberatung Machtverhältnisse berücksichtigen muss. In: Wetschanow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): Neue Perspektiven auf Schreibberatung [Schreibwissenschaft; 3]. Wien: Böhlau, 81–97.
- Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena/Akbulut, Muhammed (2020): Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit. Empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 119–123. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Wilder, Nicolaus/Weßels, Doris/Gröpler, Johanna/Klein, Andrea/Mundorf, Margret (2022): Forschungsintegrität und Künstliche Intelligenz mit Fokus auf den wissenschaftlichen Schreibprozess. Traditionelle Werte auf dem Prüfstand für eine neue Ära. In: Miller,

- Katharina/Valeva, Milena/Prieß-Buchheit, Julia (Hrsg.): *Verlässliche Wissenschaft. Bedingungen, Analysen, Reflexionen*. Darmstadt: wbg, 5–23.
- Winkler Pegoraro, Dagmar (2016): Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache. In: Colliander, Peter/Drumbl, Hans/Höhmman, Doris/Ivanenko, Svitlana/Knorr, Dagmar/Morald, Sandro (Hrsg.): *IDT 2013. Band 5: Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht – Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6*. Bozen/Bolzano: Bozen University Press, 71–88.
- Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski, Günther (1976): *Duden „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“* in 6 Bänden. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut.
- Wolfe, Donald M./Kolb, David A. (1991): Career Development, Personal Growth, and Experiential Learning. In: Kolb, David A./Rubin, Irwin M./Osland, Joyce S. (Eds.): *The Organizational Behavior Reader*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 145–174.
- Wolfsberger, Judith (2016 [2007]): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* [UTB; 3218]. 4., bearbeitete Auflage. Wien u. a.: Böhlau.
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion* [Reihe Germanistische Linguistik; 158]. Tübingen: Niemeyer.
- Xhama, Leandro (2018): Corrective Feedback in Writing Essay in the L2 Classrooms. In: *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 19–24.
- Ylönen, Sabine (2001): Entwicklung von Textsortenkonventionen. Am Beispiel von ‚Originalarbeiten‘ der Deutschen Medizinischen Wochenschrift (DMW) [Leipziger Fachsprachen-Studien; 15]. Frankfurt/Main u. a.: Lang.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Konstituenten einer Schreibberatung	21
Abb. 2	Profillinienvergleich in Abhängigkeit von der Häufigkeit der Teilnahmen	43
Abb. 3	Structure of the writing model (Hayes/Flower 1980: 11. Used with permission of Taylor & Francis Group LLC – Books, from Hayes/Flower (1980): Identifying the Organization of Writing Processes; permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.)	59
Abb. 4	Current version of the writing model (Hayes 2012: 371, copyright © 2012 SAGE Publications. Reprinted by Permission of SAGE Publications)	60
Abb. 5	Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn/Sennewald 2012: 102)	64
Abb. 6	PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 1 – Situationen-Abfolge-Modell (SAM) (Dengscherz 2019: 161)	69
Abb. 7	PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 2 – Situationen-Zoom-Modell (SZM) (Dengscherz 2019: 167)	70
Abb. 8	PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 3 – Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM) (Dengscherz 2019: 172)	71
Abb. 9	Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. Typ: Artikel/Monographie (Knorr 2023)	73
Abb. 10	Kaskadenmodell wissenschaftlicher Textproduktion. Typ: Kumulative Dissertation.....	84
Abb. 11	Kaskadenmodell mit Integration des Situationen-Abfolge-Modells von Dengscherz (2019)	85
Abb. 12	Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 24)...	90
Abb. 13	Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ (Knappik 2013: 8).....	91
Abb. 14	Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens (Knorr 2019d).....	101
Abb. 15	SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN	106
Abb. 16	Verhältnis der Schreibtypenkombinationen und deren Vergleich zu zwei Zeitpunkten (2022 und 2024)	113
Abb. 17	SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG	176
Abb. 18	Mediale Konstellation von Schreibberatung	189

Abb. 19	SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Kontext» ..	190
Abb. 20	Transkriptionsausschnitt aus einem Gespräch zu einer Hausarbeit ..	213
Abb. 21	SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Person» ..	220
Abb. 22	SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Situation»: «Identifikation individueller Herausforderungen»	240
Abb. 23	SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG – Anforderungsbereich «Situation»: «Beratung»	274
Abb. 24	Schwerpunkte der Schreibberatungsausbildung (Basismodule) am Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg	306
Abb. 25	Bereichsaktivierung in der SYSTEMATIK SCHREIBBERATUNG für das Anliegen aus der Fallanalyse „Sprachliche Korrektur erwünscht“	313
Abb. 26	Bereichsaktivierung und Leserichtung in der SYSTEMATIK WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN für das Anliegen aus der Fallanalyse „Sprachliche Korrektur erwünscht“	316
Abb. 27	Ausschnitt aus der ersten Textversion der Masterarbeit von Student A mit Kommentierungen	318
Abb. 28	Synopse der ersten und zweiten Version der Einleitung (Ausschnitt) von Student A	321

Für die aus publizierten Texten übernommenen Abbildungen liegen Wiederabdruckgenehmigungen vor, die den Vorgaben der Lizenzgebenden entsprechend ausgewiesen sind. Abbildungen 3 und 4 sind mit einem entsprechenden Hinweis versehen. Für die Abbildungen 5–9, 12 und 13 genügt den Copyright-Inhaber*innen der bibliographische Hinweis. Abbildung 2 stammt aus einem unveröffentlichten Bericht. Bei den Abbildungen 1, 10, 11, 14–25 und 28 handelt es sich um eigene Darstellungen. In Abbildung 11 integriere ich das Situationen-Abfolge-Modell von Dengerscherz in mein Kaskadenmodell. Ich danke Sabine Dengerscherz für ihr Einverständnis hierfür.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Textart <i>studentische Seminararbeit</i> (Stezano Coteló 2006: 90)	180
Tabelle 2	Identifikation individueller Herausforderungen.....	231
Tabelle 3	Symmetrie der Beratungsinteraktion in Abhängigkeit der sprachlichen Konstellationen der Konstituenten	264
Tabelle 4	Reflexionsdreischnitt	308

Index

A

Alltägliche Wissenschaftssprache 91, 137, 138

Angst 14, 182, 198, 199, 242, 260, 262, 288

Arbeitsdefinition *s. Definition*

Arbeitsgedächtnis 69, 71, 104, 136

Arbeitssprache(n) 98, 105, 130, 134, 139, 143, 147, 150, 168, 209, 211, 214, 215, 222, 239, 262, 264, 266, 277, 290, 312, 315

Aufwand 123, 138, 148, 215, 272

Aushandlungsprozess 195, 232

B

Begriff

- act 51
- design activity 51
- Domäne 52
- Handlung 52, 53
- Interaktion 77
- Schreiben 49–51
- Schreibforschung 51
- Schreibhandeln 54
- Schreibprojekt 54
- target audience 51
- Textproduktion 49–51
- Textproduktionsforschung 51
- writing research 51

Beratungsschwerpunkt 163, 207, 208, 232, 312, 315

Berliner Schreibtypentest 111, 113, 221, 234, 248, 249, 277, 304

Bildungsbiographie 177, 288, 289

broker

- academic broker 168

- language broker 168, 182, 192, 247, 261, 267

- literacy broker 181, 247, 261

brokering

- language brokering 191
- literacy brokering 191

C

Cluster *s. Schreibstrategie*

communicative writing 66, 118, 251

D

Datenerhebungs-/bearbeitungsphase 75, 77, 148

Definition

- Basisqualifikation Intertextualität 156
- Basisqualifikation Textstruktur 156
- fachsensible Hochschuldidaktik 170
- Kompetenz 28
- professionelles Schreiben 52
- Reflexive Praxis 172
- Schreibberatung 165
- Schreibhandeln 54
- Schreibkompetenz 55
- Schreibprozess 50
- sprachen- und fachsensible Schreibberatung 171
- sprachsensibler Unterricht 168
- Textproduktion 51, 53

Denken

- fachspezifisches 194
- Kritisches 119, 123, 163
- Lautes 109
- menschliches 271
- reflexives 78, 171

Dialog-Konsens-Gespräch 36, 205, 206,
225, 276
Domäne 22, 49, 52, 64, 128, 179, 192
Doppelverortung 23, 162

E

Effizienz 45, 148, 151, 152, 234, 270
Expertise 26–28, 32, 181, 193, 225, 259,
276

F

fachsensibel 169–171, 177, 193, 235, 242,
279
Farbschema 237
Fehler s. *Normabweichung*
Fertigstellungsphase 76, 82, 124, 125, 136,
144, 292
Findungsphase 22, 75–79, 86, 107, 148,
185, 280, 292
Formulierungsphase 76, 77, 109, 113
freewriting s. *Schreibstrategie*

G

Genre s. *Textform*

H

Handlungsraum 133, 295
hedging 278
hidden curriculum 131
higher/later order concerns 234, 235, 239,
315

I

Informationsmanagement 122, 150–152,
268–270, 292
Introvision 46, 113, 205, 275, 276

K

Karriere 168, 191
knowledge crafting 67, 251
knowledge telling 66, 67, 251

knowledge transforming 66, 251
Kommunikatives Repertoire 22, 92–95,
98, 102, 104, 105, 122, 125, 127, 130, 133,
135–137, 171, 177, 200, 209, 211, 215,
226–228, 279, 289, 296
Kontextuelle Passung 116, 131, 243, 256,
315
Konvention 129, 132, 145, 146, 286
Kulturraum 74, 75, 81, 200, 317
Künstliche Intelligenz 134, 142, 144, 151,
152, 183, 271, 273

L

Laie 27, 29, 249, 251, 275
Langzeitgedächtnis 58, 61, 70, 71, 104, 136
Lesen 65, 78, 81, 82, 124, 133
– abschnittsweise 188
– alleine 236
– Buch 152
– in einer Beratung 187
– Korrekturlesen 144
– laut lesen 236
– Notizen machen 152
– PDF 152
– Stolpern beim Lesen 280
– Strategie 279, 285
– und Sprachgefühl 215
– Zeitaufwand 236

Literaturverwaltungsprogramm 152, 292

M

Makroebene 127, 132, 224, 280
Mehrsprachigkeit 93, 97, 135, 141, 209,
215, 219, 239, 305
Mehrsprachigkeitsforschung 93–95, 97
Mesoebene 121, 127, 156, 157, 225, 251,
252, 283, 285, 317
Mikroebene 92, 127, 132, 224, 285
MindMap s. *Schreibstrategie*
Multilingualität 168

Muster 24, 64, 75, 116, 183, 185, 198, 206,
219, 225, 257, 279, 286, 317

N

Nicht-Direktivität 24, 25, 164, 165

Normabweichung 124, 134, 135, 141, 142,
144, 146, 164, 237, 238

Notizen 153, 237, 269–271

O

Orientierung

- produktorientiert 79
- prozessorientiert 102, 233, 241, 247
- textorientiert 165, 218, 224, 231, 235,
241, 247, 270

P

Problemlöseparadigma 28, 51, 59, 66, 87

R

Rechtschreibprüfung 144

Reflexionsdreisritt 305, 307–309

Routine 68, 87, 191, 214, 250, 260

S

Scaffolding 30

Schreibberatungskompetenz 38, 165, 167,
175, 238

Schreiben

- epistemisch-heuristisches 78, 79
- handschriftliches 147, 148
- Tastatur-Schreiben 147, 148

Schreibhandeln 36, 37, 40, 45, 46, 54, 55,
57, 72, 107, 110, 113, 115, 128, 131, 143,
150, 165, 171, 192, 199, 205, 228, 232,
234, 241, 248, 249, 276, 279, 280, 286,
291, 310

Schreibsituation 36, 66–68, 74, 199

Schreibstrategie

- Cluster 79, 276
- freewriting 79, 107–109, 163, 276

– MindMap 79

– Visualisierungstechniken 79

Selbstreflexion 35, 36, 38, 93, 94, 113, 115,
166, 171, 172, 177, 192, 194, 196, 205,
218, 219, 221, 223, 224, 226, 228, 238,
243, 244, 248, 275–277, 280, 282, 286,
288, 291, 293, 295, 296

Sprachbiographie 40, 102, 138, 211, 215

sprachensensibel 99, 168, 169, 171, 215,
216, 218, 237, 239, 247, 256, 264, 266,
289, 295

sprachensensible Schreibberatung 69, 219,
235, 296

Sprechsituation, zerdehnte 189

Struktur-Lage-Technik 205, 275, 276

Subjektive Theorien 205

T

Tastatur-Schreiben 147

Textform 72, 83, 126, 127, 132, 156, 257,
283, 284, 303, 312

Textkommentierung 38, 46, 187, 234,
237–240, 244

Textkommentierungskompetenz 195, 240,
253

Textproduktionsphase 37, 65, 72, 74–77,
86, 110, 136, 151, 171, 207, 214, 224–226,
231, 232

Textqualität 121, 147, 267

Textumfang 73, 81, 118, 130, 140, 148, 235

Translanguaging 79, 98

U

Überarbeitungsphase 75–77

Überarbeitungswiderstand 239

V

Vierschritt der Schreibberatung 45, 234

W

Wissenschaftliche Bildungssprache 137, 138
 Wohlfühlsprache 98, 124, 134, 136, 142, 211, 219, 265

Z

Zeit 41, 72

- als Rahmenbedingung 208
- Aufwand 152, 189, 232, 237, 258, 270
- Dauer 23, 36, 53, 76, 107, 234, 248, 270, 285
- Einreichungszeitpunkt, -frist 72
- fehlende 144
- limitierte 162, 248
- Prägung, zeitliche 74
- Redezeit 24
- Reihenfolge 236

- sparen 285
- stockende 115
- subjektive Wahrnehmung 308
- über die Zeit/mit der Zeit 204
- Vorgabe 75
- Zeitmanagement 74, 233
- Zeitpunkt 45, 74, 75, 77, 115, 206, 236, 253, 269, 270, 311
- Zeitraum 37, 39, 72, 107, 114, 123, 199, 319
- Zeitverlauf 72, 78
- zum Lesen 236, 285
- zum Vorbereiten 285
- zur Verfügung stehende 81

Zeitplan 124

Zielsprache 40, 102, 105, 123, 134–136, 138, 146, 154, 192, 209, 238, 244, 250, 252, 263, 264, 266, 284, 289–291, 317