



Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Dzifa Vode

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer begleitet international Hochschulen beim Aufbau von Schreibzentren und Schreibprogrammen.

Dr.in Melanie Brinkschulte ist Schreibdidaktikerin und leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen.

Prof.in Dr.in Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.

David Kreitz, M.A., arbeitet als päd. Mitarbeiter in der politischen Erwachsenenbildung an der HVHS Mariaspring und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten.

Prof. Dr. em. Otto Kruse war zuletzt Professor am Department für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften und lehrte wissenschaftliches Schreiben. Er ist derzeit in Projekten involviert, die sich um die Digitalisierung des Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens ranken.

Margret Mundorf, M.A., lehrt, berät und forscht als selbstständige Linguistin, Hochschuldozentin, Kommunikations- und Schreibtrainerin.

Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachdidaktik (Germanistik) an der Bergischen Universität Wuppertal.

Herausgebende Institution



Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://www.wbv.de/theorie-schreibwissenschaft>

Dzifa Vode

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen
Schreibgruppen



Die Dissertation trägt den Originaltitel „Über das Schreiben sprechen: Peer-Lernen in autonomen akademischen Schreibgruppen für Studierende“. Sie wurde an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg vorgelegt. Erstgutachterin war Prof. Dr. Swantje Weinhold, Zweitgutachterin Prof. Dr. Katrin Girgensohn, Drittgutachterin Prof. Dr. Kirsten Schindler.

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
Svetlana Apukhtina

ISBN Print: 978-3-7639-7328-6
DOI: 10.3278/9783763973293

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Für meine Mutter.

„Jetzt schaut,
wie wir es\
wo wir es besprechen,
habe ich es selber gemerkt.“

*Leyla, Schreibgruppenmitglied
im Gespräch beim Gruppentreffen*

Danke

An erster Stelle danke ich meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Swantje Weinhold (Leuphana Universität Lüneburg) für ihre Offenheit meinem Thema gegenüber, die intensiven Gespräche, die zahlreichen fachlichen Hinweise und das entscheidende Feedback in Bezug auf mein methodisches Vorgehen. Zugleich bedanke ich mich für den Freiraum, der mir ermöglicht hat, einen eigenen Weg zu finden. Ebenfalls danken möchte ich meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Katrin Girgensohn (SRH Berlin University of Applied Sciences), die mir ebenfalls im Prozess mit wichtigen Impulsen und Inspiration zur Seite stand. Ihr Interesse an meiner Arbeit hat mich in schwierigen Momenten bestärkt. Vielen Dank auch an Prof. Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln) für ihre Bereitschaft, ihre Expertise im Drittgutachten einzubringen.

Mein Dank gilt außerdem den Studierenden, deren Gespräche ich analysieren durfte: Danielle, Jana, Martina, Sieglinde, Kerstin, Leyla, Maria, Nikola, Stefan und Teresa, die eigentlich ganz anders heißen.

Diese Dissertation, die ich 2015 begonnen habe, hat einen langen Zeitraum in Anspruch genommen, was neben Beruf und Familie zwar nicht verwunderlich ist, aber das Durchhalten zunehmend erschwerte. Während meines Forschungs- und Schreibprozesses habe ich gefühlt ein halbes Leben gelebt: Ich bin mehrfach umgezogen, meine zu Beginn noch kleinen Söhne überragen mich um Kopf- und Halslänge, ich habe mich getrennt und verliebt, wurde verlassen und habe mich wieder gefunden, ich habe als Schreibcoach und Schreibtrainerin andere Doktorand:innen begleitet und ich habe prokrastiniert, indem ich andere Texte geschrieben und veröffentlicht habe. Neben all dem konnte ich meine Arbeit im Team des Schreibzentrums fortsetzen, und wir wurden mit dem Erfolg belohnt, dass das Schreibzentrum 2021 an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm verestetigt wurde. Ich schreibe dies auch als Ermutigung für andere Promovierende, die sich noch im Prozess befinden: Der Weg entsteht beim Gehen. Und sucht euch Gefährt:innen, die euch ein Stück weit begleiten.

Meinen Gefährt:innen danke ich hiermit. Zunächst den wunderbaren Menschen aus der Community der Schreibwissenschaft, die meine berufliche Entwicklung durch den Austausch zu einem Vergnügen gemacht haben. Insbesondere unter diesen den Mitgliedern meiner beiden Schreibgruppen ‚2DLN‘ und ‚QUL‘ sowie des Freien Kolloquiums Schreibwissenschaft. Außerdem den Teilnehmer:innen weiterer Forschungskollegs und -werkstätten, die ich im Verlauf der Arbeit an dieser Dissertation besucht habe.

Namentlich danke ich für ihr sorgfältiges Mitwirken als Zuhörer:innen, Feedbackgeber:innen und Korrekturleser:innen Marc Amann, Anke Beyer, Teresa Busse, Dr. Gabriele Graefen, Tonia Fondermann, Dr. Eva Mayer, Dr. Kerstin Minnich, Prof. Dr. Agnes Nocon, Martina Pistor, Ildigo Rajk, Prof. Dr. Erika von Rautenfeld, Martina Schradi, Leanie Simon. Meiner Familie und meinen Freund:innen danke ich, dass sie meine Anspannung und meine Abwesenheit immer wieder mit Geduld, Liebe und

Unterstützung getragen haben. Und vielen Dank an Agnes Ritli – für Co-Working, Co-Living und Co-Cooking in den letzten, durch die Pandemie geprägten Monaten. Und ein großes Dankeschön an alle, die ich versäumt habe zu nennen.

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort der Reihenherausgebenden | 15 |
| Abstract | 17 |
| 1 Blackbox autonome Schreibgruppe | 19 |
| 2 Schreiben an der Hochschule | 25 |
| 2.1 Von der Schreibtätigkeit zum akademischen Schreiben | 25 |
| 2.2 Akademisches Schreiben lernen und lehren | 28 |
| 2.2.1 Schreibpraxis im Studium – früher und heute | 28 |
| 2.2.2 Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation | 33 |
| 2.2.3 Probleme mit Schreibenanforderungen | 38 |
| 2.2.4 Schreibförderung an Hochschulen | 45 |
| 2.3 Komponenten und Entwicklung der Schreibfähigkeit | 51 |
| 2.3.1 Der Schreibprozess – allgemein und im akademischen Umfeld ... | 52 |
| 2.3.2 Komponenten der Schreibkompetenz | 59 |
| 2.3.3 Entwicklung der Schreibkompetenz | 64 |
| 3 Akademische Schreibgruppen – und die Gespräche in ihnen | 69 |
| 3.1 Akademische Schreibgruppen von Studierenden | 69 |
| 3.1.1 Begriff, Geschichte und Arten von Schreibgruppen | 69 |
| 3.1.2 Empirie akademischer Schreibgruppen | 75 |
| 3.1.3 Schreibgruppen als Form des kollaborativen Lernens | 79 |
| 3.2 Studentische Gespräche über das Schreiben | 84 |
| 3.2.1 Mündliche Kommunikation im Allgemeinen | 85 |
| 3.2.2 Sprecher:innen und ihre Selbstinszenierung | 90 |
| 3.2.3 Gespräche von Studierenden über das Schreiben | 92 |
| 4 Methodik der Untersuchung | 99 |
| 4.1 Überblick über das Vorgehen | 99 |
| 4.2 Methodische Überlegungen | 101 |
| 4.3 Methodik der Vorstudie | 104 |
| 4.3.1 Bestandsaufnahme | 105 |
| 4.3.2 Gespräche im Feld | 106 |
| 4.3.3 Gruppendiskussionen – Datenerhebung und Auswertung | 107 |
| 4.4 Das didaktische Konzept der untersuchten Schreibgruppen | 109 |
| 4.4.1 Vorüberlegungen zur Konzepterstellung | 110 |
| 4.4.2 Das Konzept „Autonome akademische Schreibgruppen“ | 111 |
| 4.4.3 Das Konzept ‚Schreibgruppe plus‘ | 114 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.5 | Erhebung von Daten für die Hauptstudie | 115 |
| 4.6 | Auswertung der Daten der Hauptstudie | 116 |
| 4.6.1 | Theoretischer Hintergrund | 117 |
| 4.6.2 | Aufbereitung und Analyse der Daten | 120 |
| 4.7 | Diskussion der Methodik | 134 |
| 5 | Analyse und Ergebnisse | 139 |
| 5.1 | Fallbeschreibungen der Schreibgruppengespräche | 139 |
| 5.1.1 | Schreibgruppentreffen 1 – gemeinsam schreiben und plaudern (Kerstin, Teresa, Jana) | 140 |
| 5.1.2 | Schreibgruppentreffen 2 – das Ersttreffen (Leyla, Nikola, Maria, Stefan) | 143 |
| 5.1.3 | Schreibgruppentreffen 3 – Text-Feedback für Leyla (Leyla, Nikola, Maria, Stefan) | 146 |
| 5.1.4 | Schreibgruppentreffen 4 – der holprige Start (Martina, Sieglinde, Danielle) | 148 |
| 5.1.5 | Schreibgruppentreffen 5 – Text-Feedback und eine Bera- tung (Martina, Sieglinde, Danielle) | 151 |
| 5.2 | Themen in akademischen Schreibgruppengesprächen | 153 |
| 5.2.1 | Thema Schreibprozess | 154 |
| 5.2.2 | Thema Sprache | 157 |
| 5.2.3 | Thema wissenschaftliches Arbeiten | 161 |
| 5.2.4 | Thema Zitieren | 163 |
| 5.2.5 | Thema Betreuungsperson | 165 |
| 5.2.6 | Thema Fachinhalte | 167 |
| 5.2.7 | Zwischenfazit | 169 |
| 5.3 | Handlungen in akademischen Schreibgruppengesprächen | 171 |
| 5.3.1 | Das Schreibgruppentreffen organisieren | 172 |
| 5.3.2 | Wissensaufbau und -transfer | 183 |
| 5.3.3 | Wechselseitige Beratung | 215 |
| 5.4 | Gesprächstyp ‚Autonomes akademisches studentisches Schreibgrup- pentreffen‘ | 233 |
| 6 | Über das Schreiben sprechen – acht Thesen zu autonomen akademi- schen studentischen Schreibgruppen | 239 |
| I | Die Mitglieder begreifen die autonome Schreibgruppe als „ihr“ Werkzeug. | 239 |
| II | Autonome Schreibgruppen sind ein Schutzraum für Emotionen und „gar nicht dumme“ Fragen. | 241 |
| III | Schreibwissen wird durch Berichte und Austausch vermittelt. | 244 |
| IV | Fachliches wird selten besprochen. Aber zuweilen wird aus dem Spre- chen über Sprache ein Sprechen über Inhalte. | 246 |
| V | Die Betreuungsperson ist als unsichtbare Dritte immer anwesend. | 247 |

| | | |
|------|---|-----|
| VI | Zwischen Kooperation und nicht gewollter Konfrontation entsteht ein „Tanz“ um die Kritik. | 248 |
| VII | Autonome Schreibgruppen sind tatsächlich ein Peer-Format. | 250 |
| VIII | Das Format der autonomen Schreibgruppen hat seine spezifischen Defizite. | 251 |
| 7 | Ausblick | 255 |
| 7.1 | Handlungsempfehlungen | 255 |
| 7.2 | Forschungsdiesiderate | 258 |
| | Literaturverzeichnis | 259 |
| | Abbildungen | 281 |
| | Tabellen | 282 |
| | Transkriptauszüge | 283 |
| | Über die Autorin | 289 |

Vorwort der Reihenherausgebenden

Ein Buch über das gemeinsame Sprechen beim Schreiben und über das Schreiben in der Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“? Ja! Es war an der Zeit, nachdem vorangegangene Bände den Zugewinn von Mündlichkeit bei individueller Reflexion (Sennewald 2021), schreibbiografischer Aushandlung (Knappik 2018), Textfeedback und Schreibberatung (Grieshammer 2018) verdeutlicht haben. Nun also stehen autonome Schreibgruppen im Mittelpunkt der Betrachtung, wo Mündlichkeit noch einmal in einer ganz anderen Dimension Lernpotenzial entfaltet, weil sich alle Beteiligten auf ein und derselben Handlungsebene befinden und sich aus freien Stücken in einen gemeinsamen Arbeitsprozess begeben. Auf einer solchen Basis wird offensichtlich über vieles gesprochen: Es geht um den jeweiligen Text, aber genauso um die beteiligten Menschen und deren Befindlichkeiten beim Schreiben und darüber hinaus.

Dieses sich Austauschen über das Schreiben, die Schreibenden und das von ihnen Geschriebene macht megakognitive Spuren bei den Beteiligten und deren gegenseitige Einflussnahme sichtbar. Hier wird auf mindestens zwei Ebenen gelernt: auf der Ebene des jeweils verhandelten Themas und auf der Ebene des Schreibhandelns im Allgemeinen bzw. des Monitoring im Besonderen – letzteres sowohl während der Textproduktion als auch danach.

Spätestens seit Hayes (1996) wissen wir, dass dieses Monitoring nicht nur das Schreibhandeln als kognitiven Prozess betrifft, sondern auch damit verbundene motivationale und affektive Faktoren. Daraus entsteht viel Zündstoff für Schreibgruppen, die autonom handeln, also sich außerhalb von institutionellen Vorgaben bewegen und deshalb ihr Interagieren immer wieder reflektieren und die anvisierte Qualität kontinuierlich aushandeln müssen, wenn sie als Gruppe nicht auseinander gehen wollen, bevor jede*r in der Gruppe ihren bzw. seinen Text fertig geschrieben hat. Die hier betrachteten autonomen Schreibgruppen agieren natürlich nicht im luftleeren Raum. Sie bilden sich unter dem Dach der Hochschule, die mit Blick auf die potenziellen Lerneffekte bereit sein sollte, dafür Gelegenheiten und Räume (z.B. Lehre, Schreibzentrum) zu schaffen bzw. bereitzustellen.

Der Autorin des vorliegenden Buches, Dr. Dzifa Vode, gelingt eine detaillierte Darstellung und intensive Ausleuchtung des im gemeinsamen Sprechen über das Schreiben liegenden Lernpotenzials – für jede*n einzelne*n Studierende*n, aber auch für die Gruppe als soziales Gebilde mit einem gemeinsam konstruierten Erfahrungs- und Erkenntnisschatz. Was sonst bei autonomen (Schreib-)Gruppen einfach passiert, ohne dass es reflektiert wird, hat die Autorin durch angemessene Methoden sichtbar und beschreibbar werden lassen. Damit hat sie, zumindest für den deutschsprachigen Raum, einen neuen Diskurs innerhalb der Schreibwissenschaft erschlossen, den es durch anschließende schreibwissenschaftliche Studien in der Zukunft weiter auszugestalten gilt.

Freiburg, im November 2022
Gerd Bräuer

Abstract

Autonome Schreibgruppen von Studierenden an Hochschulen gibt es im Kontext von Schreibzentren seit den 1970er Jahren. Es handelt sich hierbei um eine Form informellen kollaborativen Lernens, bei dem keine Lehrperson anwesend ist. Insgesamt ist die empirische Datenlage zu solchen Schreibgruppen dünn. Die vorliegende Arbeit will diese Lücke schließen, indem sie sich dem Forschungsgegenstand mit einem qualitativ-explorativen Ansatz nähert. Beeinflusst vom Forschungsstil der Aktionsforschung untersuchte ich Aufzeichnungen von fünf Schreibgruppengesprächen, die ich am Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm initiiert habe. Zweck der Schreibgruppenarbeit war, den Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, sich beim Schreiben der Abschlussarbeiten wechselseitig zu unterstützen. Die transkribierten Gespräche wurden mit zwei qualitativen Methoden analysiert. Zum einen wurden die besprochenen Inhalte mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz untersucht. Zum anderen wurden mittels funktional-pragmatischer Diskursanalyse sprachliche Handlungen genauer betrachtet: Wie handeln Studierende sprechend in Schreibgruppen? Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden in den beobachteten Schreibgruppen durchgängig schreibrelevante Inhalte behandeln und dabei nicht nur symmetrische Peer-Gespräche herstellen, sondern sich auch wechselseitig beraten sowie Wissen vermitteln und gemeinsam erarbeiten. Es wird deutlich, dass der Gesprächstyp ‚Autonomes akademisches studentisches Schreibgruppentreffen‘ Elemente von Beratungsgesprächen, informellen Austauschgesprächen und Rückmeldegesprächen sowie konversationelle Schreibinteraktionen enthält. Dabei werden in der Analyse punktuelle Überschneidungen zur Peer-Schreibberatung durch ausgebildete Schreibtutor:innen sichtbar, aber auch bedeutende Unterschiede. Die Ergebnisse der datenbasierten mikroanalytischen Beschreibung von autonomen Schreibgruppengesprächen legen die Schlussfolgerung nahe, dass solche Schreibgruppen Studierende beim akademischen Schreiben prozessorientiert unterstützen und damit andere Schreibförderungsmaßnahmen an Hochschulen sinnvoll ergänzen können. Deshalb werden abschließend Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Schreibzentren formuliert.

1 Blackbox autonome Schreibgruppe

Die *teacherless writing class* ist ein früher Vorläufer der autonomen akademischen Schreibgruppen von Studierenden, die Gegenstand dieser Dissertationsschrift sind. Peter Elbow, ein kritischer, engagierter Schreibdidaktiker aus den USA, hatte in den 1970er Jahren die Idee, Studierende mit ihren Texten alleine zu lassen, damit sie – ohne die Anwesenheit und Autorität einer Lehrperson – ihre Texte ihren Peers präsentieren können und so erfahren, welche Wirkung diese auf Leser:innen¹ haben (1973/1998). Gemeinsam mit der Technik des *free writing*, des freien Drauflosschreibens, gab die *teacherless writing class* den Startschuss zu einer emanzipatorischen Schreibdidaktik, die neben anderen auch die hochschulische Schreibdidaktik in aller Welt bis heute beeinflusst.

Elbow reagierte damit Anfang der 1970er auf eine Veränderung der Hochschul-landschaft in den USA. Durch eine Öffnung der US-amerikanischen Hochschulen wurde die Studierendenschaft diverser, das Niveau der Englischkenntnisse heterogener, die Studierfähigkeit schien abzunehmen. Elbow und anderen Hochschullehrer:innen fiel auf, dass Studienanfänger:innen und Studierende aus bildungsfernen Haushalten sich häufig nicht trauten, die offiziellen Angebote von hauptamtlich Lehrenden und Beratungsstellen zu nutzen, dass sie auch oft nicht wagten, vermeintlich „dumme Fragen“ zu stellen. In den *teacherless writing groups* und in der Peer-Schreibberatung nach Bruffee (1984), in der Studierende andere Studierende berieten, war dies anders: Junge Menschen begannen ihre Texte herzuzeigen, über das Schreiben und das Nicht-Schreiben-Können zu sprechen und damit als Schreibende zu wachsen.

Die heutige Situation in Deutschland scheint vergleichbar: Der Trend zur Hochschule ist ungebrochen; die Zahl der Studienanfänger:innen steigt seit Jahrzehnten. Waren es in Nachkriegsdeutschland unter 10 Prozent eines Jahrgangs, die ein Studium aufnahmen, sind es 2020 54,8 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2020). Die Öffnung der Hochschulen ist in vollem Gange. Motiviert wurde sie, wie Wolter (2015) nachzeichnet, in den 1960er Jahren durch den Arbeitskräftebedarf, in den 1970er Jahren durch den Wunsch nach einer Korrektur der „(nicht nur damals) sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen“ (ebd., S. 293), in den 1980er Jahren durch die bildungspolitische Forderung nach einer Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre durch das Konzept des lebenslangen Lernens. Im zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends war es das Stichwort „Offene Hochschule“, das über staatliche Förderprogramme noch einmal die Zugangswege für Menschen ohne schulische Studienberechtigung erweiterte (Hanft & Brinkmann, 2013). Vermehrt strömen damit nicht-traditionelle Studierende an die

¹ In der vorliegenden Arbeit nutze ich den Gender-Doppelpunkt als Form der gendersensiblen Schreibweise. Das typografische Zeichen soll die geschlechtliche Vielfachheit bei einer Personenbezeichnung andeuten. Um im Singular komplexe, eher schwer lesbare Formen wie „der:die Autor:in“ zu vermeiden, wähle ich in diesen Fällen das generische Femininum. Im Gegenzug nutze ich bei Komposita wie „Experteninterviews“ das generische Maskulinum.

Hochschulen: beruflich Qualifizierte oder schon Berufstätige, Menschen mit Sorgertätigkeit, ältere Studierende, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, Studierende mit Migrationshintergrund. Zugleich öffnen sich Hochschulen im Zuge von Internationalisierungsstrategien zunehmend für Studierende aus dem Ausland (DAAD & DZHW, 2020). Nicht im gleichen Maße mitentwickelt wurden Lehrkörper, Räume und Strukturen. Daraus resultieren volle Hochschulen, überlastete Lehrende und Verwaltungen, alleingelassene Studierende und hohe Studienabbruchzahlen (Wissenschaftsrat, 2017).

Als Reaktion darauf nehmen an Hochschulen und Universitäten Aktivitäten zu, deren Ziel es ist, dass die vielen Studierenden trotz einer ungünstigen Lehrenden-Studierenden-Ratio studierfähig und später *employable* sind: Angebote für Schlüsselkompetenzen, Beratungsstellen, Werkstätten und auch Peer-Lernangebote, wie sie vormals Elbow, Bruffee und andere propagierten. So wird Peer-Lernen eingesetzt im zunehmend wachsenden Bereich der Schreibunterstützung an Hochschulen²: Im Kontext von Schreibzentren unterstützen die als Peer-Tutor:innen ausgebildeten Studierende ihre Kommiliton:innen durch Schreibberatung und Schreibgruppen (siehe Kapitel 2.2.4).

Unterstützungsangebote wie Schreibzentren werden auch deshalb benötigt, weil Schreiben – verstanden als Textproduktion in beruflichen und akademischen Funktionszusammenhängen – nach wie vor in sehr wenigen Curricula einen Platz hat und bislang auch nicht systematisch in Studiengängen verankert ist (siehe Kapitel 2.2). Und das, obwohl das Gelingen persönlicher Schreibprozesse und die Qualität von Schreibprodukten über Erfolg und Misserfolg im Studium entscheiden können. Und obwohl Schreiben als Schlüsselkompetenz in vielen beruflichen Laufbahnen elementar ist – ganz zu schweigen von der Produktivkraft des Schreibens auf das Denken (vgl. Ortner, 1995), die sich positiv auf Persönlichkeitsbildung und Emanzipation des Individuums auswirken kann. Zugleich sehen sich viele Studierende, wie vielfach dokumentiert, trotz Hochschulreife den Anforderungen des akademischen Schreibens nicht gewachsen (u. a. Dittmann et al., 2003; Sennewald & Mandalka, 2012) und beklagen sich über mangelnde Übungsmöglichkeiten im Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten (z. B. Fabian et al., 2016, S. 9, siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2).

Schreibgruppen sind Kleingruppen, die regelmäßig zusammenkommen und deren Teilnehmende einander beim Verfassen wissenschaftlicher Texte unterstützen (Aitchison & Guerin, 2014b). Promovierende nutzen solche Schreibgruppen vermehrt im Prozess des Verfassens ihrer Doktorarbeit (Aitchison & Lee, 2006). Aitchison und Lee sehen Peer-Schreibgruppen als Antwort auf die Abwesenheit einer systematischen Schreibausbildung in Promotionsprogrammen (2006). Die Ergebnisse der (durchweg qualitativen) Forschungsarbeiten in diesem Feld legen nahe, dass die Teilnehmer:innen während ihrer Promotion von einer Schreibgruppe profitieren (siehe Kapitel 3.1.2).

Wenn man davon ausgeht, dass die Ergebnisse aus Schreibgruppen mit Promovierenden auf studentische Gruppen übertragbar sind, dann bietet dieses Lernformat

2 Siehe Knorr (2016b) für einen Überblick über durch Bundesmittel geförderte Schreibzentren und Schreibunterstützungsprogramme in Deutschland.

Studierenden Lern- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ohne Anleitung oder Unterrichtung, bei denen Inhalte, Themen und Lerntempi selbstständig von ihnen organisiert werden können. Selbstständiges Lernen gehört ohnehin immer zum Studium. Ebenfalls zum Studium gehört die Freiheit, sich selbstständig zu Gruppen zusammenzuschließen, um sich auf Prüfungen vorzubereiten oder sich schwierige Lerninhalte zu erarbeiten. Erfahrungen an der Hochschule und im Schreibzentrum mit moderierten Schreibgruppen – meine eigenen und die von Kolleg:innen in Schreibzentren – legen nahe, dass Studierende diese Form der autonomen Unterstützung beim Schreiben ebenfalls mit Gewinn einsetzen würden. Es fehlen jedoch Zahlen darüber, inwieweit sie dies tatsächlich tun – oder ob sie, wie vielfach beobachtet (z. B. von Keseling, 2004), einzelkämpferisch den Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens begegnen. Insgesamt fehlen Forschungsarbeiten zu akademischen Schreibgruppen von Studierenden. Eine der wenigen Studien mit studentischen und autonomen Schreibgruppen führte Girgensohn durch, allerdings mit Gruppen, die sich mit kreativen Texten (nicht akademischen) beschäftigen (2007). Ihre Ergebnisse zeigen, wie sich die Teilnahme an einer autonomen Schreibgruppe an der Hochschule auf die Schreibmotivation und das Selbstverständnis der Schreibenden auswirkt (siehe Kapitel 3.1.2).

Da es sich bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten autonomen akademischen Schreibgruppen um eine Lernform handelt, bei der Studierende zwar im Kontext eines Schreibzentrums zusammenkommen, aber ohne Lehrperson – *teacherless*, autonom – zusammenarbeiten, erscheint die studentische Schreibgruppe erst einmal als Blackbox. Was passiert hier? Wie unterstützen sich die Studierenden? Wie hilfreich ist der Austausch mit nicht ausgebildeten Peers? Wird hier geplaudert oder gearbeitet? Nutzen die Studierenden – ähnlich wie in der Peer-Schreibberatung – nicht-direktive Gesprächsführungstechniken wie aktives Zuhören und Paraphrasieren? Geben sie ihr Wissen normativ weiter à la: „So musst du das machen“? Wird hier womöglich Fehlwissen vermittelt bzw. verstärkt?

Nachzuzeichnen, wie Studierende in autonomen akademischen Schreibgruppen (sprachlich) handeln, ist das zentrale Ziel meiner Dissertationsschrift, die auf einem Projekt aufbaut, bei dem ich im Kontext des Schreibzentrums der Technischen Hochschule Nürnberg mitwirkte.³

Die Fragestellung formulierte ich der Natur qualitativer Forschungsprojekte entsprechend zunächst offen (vgl. Lamnek & Krell, 2016) und konkretisierte sie im Verlauf der Studie. Zunächst ging ich der Frage nach, wie sich Studierende in Schreibgruppensitzungen unterstützen. Während des Forschungsprozesses grenzte ich die Frage darauf ein, worüber Studierende in Schreibgruppen sprechen und wie sie sprachlich handeln.

Angesichts des dünnen Forschungsstands bot sich für die Erforschung der studentischen Schreibgruppen methodisch ein qualitativer Ansatz an, in dessen Zentrum die Erhebung und Auswertung der in den Schreibgruppen geführten Gespräche stand.

3 Das Projekt „Die Entwicklung von Schreibkompetenzen an der Hochschule: Eine empirische Analyse der Wirkung von autonomen Schreibgruppen bei Abschlussarbeiten“ fand unter der Leitung von Prof. Dr. von Rautenfeld statt (März 2015 bis Dezember 2016) und wurde von der STAEDTLER-Stiftung gefördert.

Zunächst führte ich eine Vorstudie durch, deren Ziel es war, die Praxis von studentischen Schreibgruppen an deutschen Hochschulen zu erfassen, um darauf die Gestaltung des didaktischen Konzepts und die Datenerhebung aufzubauen. Hiervon ausgehend entwickelte ich ein didaktisches Konzept und setzte es an der Technischen Hochschule Nürnberg um; initiierte also autonome akademische Schreibgruppen für das Anfertigen von Abschlussarbeiten für Studierende. Den empirischen Schwerpunkt der Hauptstudie bildet die zweifach qualitative Untersuchung dieser Schreibgruppen. Dazu wurden fünf Gespräche verschiedener studentischer Schreibgruppen aufgezeichnet und transkribiert, die ich inhalts- und gesprächsanalytisch auswertete.

Die qualitative Inhaltsanalyse (hier nach Kuckartz, 2018) ist eine in schreibdidaktischen Arbeiten häufig eingesetzte Methode. In der vorliegenden Arbeit setzte ich sie ein, um zu bestimmen, über welche Themen die Studierenden sprechen – und über welche nicht. Als zweiten methodischen Zugang zu den Daten entschied ich mich für die funktional-pragmatische Diskursanalyse (nach beispielsweise Redder & Rehbein, 1999; Rehbein, 2001; Ehlich, 2007d) als eine Form der Gesprächsanalyse. Diese sollte die Frage beantworten, wie die Studierenden in den Gruppen über das Schreiben sprechen. In der Gesprächsanalyse generell wird davon ausgegangen, dass Menschen im Gespräch die Wirklichkeit, in der sie leben, konstruieren, indem sie systematische und häufig zur Routine gewordene Gesprächspraktiken benutzen, „mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.“ (Deppermann, 2008, S. 9). Aufgabe der Gesprächsforschung ist es festzuhalten, gemäß welchen Prinzipien und mit welchen Mitteln Menschen dies leisten. Die Gesprächsanalyse gilt als Teildisziplin der Linguistik, wird aber aufgrund ihrer anwendungsbezogenen Darstellungsweise auch verwendet, um sozialwissenschaftliche oder – wie in der vorliegenden Arbeit – pädagogische und didaktische Fragestellungen zu bearbeiten (Brinker & Sager, 2010, S. 9). Während für linguistische Fragestellungen in erster Linie interessiert, wie Gespräche sprachlich organisiert werden, wird bei der Bearbeitung sozialwissenschaftlicher Fragestellungen wie in der vorliegenden Studie mittels Gesprächsanalyse untersucht, wie Gesprächspartner:innen eine gemeinsame soziale Ordnung herstellen und ein gemeinsames Verständnis von Gegenständen verhandeln. Ich stütze mich in dieser Arbeit auf die funktional-pragmatische Diskursanalyse, weil sie im Unterschied zur jüngeren Analysemethode Konversationsanalyse das Instrumentarium für eine Untersuchung liefert, die von der sprachlichen Oberfläche ausgehend Aussagen über konkrete Zwecke und mentale Zustände der Sprechenden erlaubt (siehe Kapitel 4.6.1.2).

Die Arbeit verortet sich in der Schreibwissenschaft, einer noch jungen Interdisziplin⁴, die sich mit dem Untersuchungsgegenstand Schreiben aus linguistischer, pädagogischer, psychologischer, literaturwissenschaftlicher oder kulturwissenschaftlicher Perspektive beschäftigt (Brinkschulte & Kreitz, 2017b; Girgensohn et al., 2020).

4 Scherer kritisiert die Bemühungen der Schreibdidaktik und Schreibforschung hin zu einer neuen Interdisziplin, mit dem Argument, es gäbe „aus Sicht der Wissenschaftsforschung [...] keine Interdisziplinen, sondern eben nur Disziplinen, wie auch immer sich deren Disziplinarität interdisziplinär konstituiert“ (Scherer, 2019, S. 225). Er sieht die „Schreibwissenschaft“ eher als eine Schreibzentrumsforschung, die als Dienstleisterin Begleitforschung im Wissenschaftssystem erbringt (Scherer, 2019, S. 229).

Enger betrachtet ist diese Arbeit in der empirisch basierten Schreiblehr- und -lernforschung angesiedelt, die Schreibprozesse im Handlungsfeld Hochschule erforscht (z. B. Sennewald, 2021; Knappik, 2018; Spielmann, 2017b; Grieshammer, 2017b; Pohl, 2007; Girgensohn, 2007) und die sich teilweise in der Tradition der US-amerikanischen Schreibzentrumsforschung sieht (Babcock & Thonus, 2012). Abzugrenzen ist das Feld von der Schreibforschung, die sich im deutschsprachigen Raum im Dienst der Deutschdidaktik vornehmlich mit schulischen (z. B. Steinhoff et al., 2017; Feilke & Lehnen, 2012; Weinhold, 2014) und darüber hinaus mit beruflichen Kontexten (z. B. Jakobs & Lehnen, 2008; Perrin, 2001) beschäftigt. Gegenstand der Schreibwissenschaft sind vorwiegend schreibdidaktische Formate und Ansätze wie Schreibberatung, Schreiben in den Fächern und andere hochschulische Schreib-Lehr-Lern-Konstellationen. Erklärtes Ziel dieser Schreiblehr- und -lernforschung und auch der vorliegenden Dissertationsschrift ist es, Prinzipien von Schreiblernprozessen zu verstehen, um die akademische Schreiblehr- und -lernpraxis zu bereichern und anzuleiten (Brinkschulte & Kreitz, 2017a, S. 13).

Im folgenden zweiten Kapitel wird das Feld Schreiben an Hochschulen vorgestellt. Es wird erläutert, warum eine Schreibförderung an Hochschulen notwendig ist und wie sich diese aktuell an deutschen Hochschulen darstellt.

Das dritte Kapitel nähert sich dem Forschungsgegenstand der Schreibgruppen zunächst theoretisch. Akademische Schreibgruppen werden begrifflich gefasst und historisch eingeordnet, der Forschungsstand zu akademischen Schreibgruppen wird vorgestellt. Es wird das didaktische Konzept der Schreibgruppen erläutert, das zur Bildung der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten studentischen Schreibgruppen geführt hat. Im Anschluss wird festgehalten, wie mündliche (Gruppen-)Kommunikation im Allgemeinen und von Studierenden im Besonderen funktioniert; es werden verschiedene dem Schreibgruppengespräch verwandte Gesprächstypen diskutiert, um damit die autonomen Schreibgruppengespräche der Analyse zugänglich zu machen.

Das vierte Kapitel stellt das forschungsmethodische Vorgehen vor.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Den Fallbeschreibungen der fünf Schreibgruppengespräche folgen zunächst die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und darauffolgend die der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Das Kapitel endet mit einer Beschreibung des Gesprächstyps „Autonome akademische Schreibgruppengespräche“.

Kapitel sechs bringt diese Teilergebnisse in acht Thesen zusammen und diskutiert sie unter Rückbezug auf die Literatur.

Das siebte Kapitel formuliert abschließend konkrete Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Schreibzentren und bietet einen Ausblick auf schreibwissenschaftliche Perspektiven, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Über das Schreiben an Hochschulen wird oft geschwiegen – und noch öfter geklagt. Außerhalb von Schreibforschung und Schreibdidaktik ist dies häufig ein eher elitäres Klagen über mangelnde Studiereignung und Sprachfähigkeit, die sich allein an mangelnder Fähigkeit zu angemessener Verschriftlichung festmacht. Die Gründe zu analysieren, bestehende Analysen zur Kenntnis zu nehmen und einen Übergang zu

konstruktiver Hilfestellung und Veränderung struktureller Bedingungen zu schaffen, passiert hingegen selten. Ziel von schreibdidaktischer Forschung muss ein differenziertes und angemessenes Gespräch über die Praxis des Schreibens an Hochschulen sein, so fordern es Scharlau & Klingsieck in ihrem Beitrag „Zur Positionierung von Forschung an Schreibzentren“ (S. 219) in dem 2019 erschienenen Sammelband „Forschung für die Schreibdidaktik“. Mit dieser Maxime geben die beiden Schreibforscherinnen Kontext, Untersuchungsgegenstand und Methode der vorliegenden Studie ihre Ausrichtung: In dieser Arbeit untersuche ich Gespräche über das akademische Schreiben an Hochschulen, um meinen Beitrag dazu zu leisten, den Austausch über das Schreiben differenziert und informiert fortzusetzen.

2 Schreiben an der Hochschule

Schreibforschung und Schreibdidaktik wurden in Deutschland lange⁵ vorwiegend aus der schulischen Perspektive vorangetrieben (z. B. Becker-Mrotzek et al., 2017)⁶. Ab den 1990er-Jahren wurde das berufliche Schreiben in den Blick genommen (Jakobs, 2008, S. 256). Das Schreiben an Hochschulen rückte scheinbar erst mit den Forschungsarbeiten Pohl (2007, 2009) und Steinhoff (2007) in den Fokus der Wissenschaft⁷. Dabei wird übersehen, dass schon seit Anfang der 90er-Jahre eine hochschulische Schreibdidaktik und Schreibforschung betrieben wird, die weniger an die Deutschdidaktik als vielmehr an Publikationen der US-amerikanischen Schreibforschung anknüpft, die aus der Schreibzentrumsforschung stammen (z. B. Babcock & Thonus, 2012). Auch die Akteur:innen dieser hochschulischen Perspektive in Deutschland stammen überwiegend aus dem Kontext von Schreibzentren an Hochschulen (z. B. Ruhmann, 1997; Kelsing, 1997; Kruse et al., 1999; Haacke & Franck, 2006; Girgensohn & Sennewald, 2012). Um die hochschulische von der schulischen und beruflichen Perspektive abzugrenzen, führten Brinkschulte & Kreitz (2017a) den Begriff der Schreibwissenschaft ein, den ich für diese Arbeit übernehme.⁸ Diese junge Interdisziplin befasst sich mit der Erforschung von Schreibprozessen im Kontext Hochschule. Im nun folgenden Kapitel greife ich auf Beiträge und Ergebnisse der empirischen Schreibdidaktik und der Schreibwissenschaft zurück, um den Kontext des akademischen Schreibens und seiner Didaktik zu skizzieren.

2.1 Von der Schreibtätigkeit zum akademischen Schreiben

Schreiben ist im Alltag meist das bloße Hinschreiben, das Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern, Sätzen und möglicherweise Texten, mit Stift oder heute vornehmlich mit Tastatur. Dies entspricht auch der lexikalischen Definition des Duden-Wörterbuchs:

-
- 5 Nach Abraham löst im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts der sogenannte Aufsatzunterricht die bis dato (und seit der Antike) vorherrschende Rhetorik ab. Ab dann beginnt eine Diskussion der pädagogischen Praktiker:innen um bis heutige relevante Diskussionspunkte der Schreibdidaktik: Was ist lehrbar? Soll ein Stilideal angestrebt werden? Wie nützlich sind Schreibregeln und Textmuster? Wie alltagspragmatisch soll Schreibunterricht sein? (2014, S. 4 f.)
 - 6 Das *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* von Becker-Mrotzek et al., 2017 präsentiert auf über 400 Seiten nur einen Beitrag zum Schreiben im Studium, und dieser wird auch noch mit Ausführungen zum Schreiben im Beruf geteilt (Schindler, 2017b).
 - 7 So beispielsweise eine Einordnung von Schindler und Fischbach (2015): „In den letzten Jahren ist mit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007, 2009) und Torsten Steinhoff (2007) die Entwicklung, die das akademische Schreiben an der Hochschule prägt, deutlicher als Forschungsperspektive akzentuiert worden.“
 - 8 Damit besteht nun die problematische Situation, dass zwei Bereiche der Schreibforschung, die sich mit ähnlichen Methoden und Theorien, aber mit unterschiedlichen Gegenständen beschäftigen, jeweils für sich einen generischen Begriff beanspruchen (vgl. dazu auch die Überlegungen von Kruse, 2020 zur Etablierung der Schreibwissenschaft als eigene Disziplin).

Schriftzeichen, Buchstaben, Ziffern, Noten o. Ä. in einer bestimmten lesbaren Folge mit einem Schreibgerät auf einer Unterlage, meist Papier, aufzeichnen oder in einen Computer eingeben. (Dudenredaktion, 2020)

Vor der Verbreitung von Computern zur Texteingabe stand im Zentrum des Begriffs die Grafomotorik: Schreiben war das Schreiben mit der Hand. Wird Schreiben in diesem Sinne verstanden, fallen auch Schreibübungen, eine Abschrift oder ein Diktat darunter. Das ist jedoch nicht der Typus Schreiben, der im Rahmen dieser Arbeit behandelt wird. Vielmehr geht es um eine Art von Schreiben, die eigene Gedanken festhält, wie Ludwig unter Rückgriff auf den Schreibbegriff seit der Aufklärung formuliert: Schreiben ist dann das

Zum-Ausdruck-Bringen, die Exteriorisierung innerer Zustände (Gefühle, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Meinungen, Einsichten, Phantasien usw.), vor allem aber von Gedanken (Ludwig, 1983, S. 39).

Dieses Schreiben kann der Kommunikation dienen – wenn ich anderen meine Gedanken mitteilen möchte, dann umfasst das Schreiben die ziel- und adressatengerechte Textgestaltung (Molitor-Lübbert, 1989, S. 280). Schreiben kann aber auch genutzt werden, um Probleme zu lösen. Hier wird Schreiben zum Denkwerkzeug – wenn ich mir Notizen oder Textskizzen mache, Prüfungsstoff oder Literatur exzerpiere. In diesem Fall ist Schreiben nicht nur Produkt des Denkens, sondern Teil davon (ebd., S. 281). Gerade beim Schreiben an der Hochschule und in den Wissenschaften ist diese Funktion des Schreibens in vielen Disziplinen als Denkwerkzeug essenziell.

Bis hierher würde eine Begriffserläuterung wie diejenige von Bachmann und Becker-Mrotzek passen:

Schreiben wird hier verstanden als eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt. (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25)

Jedoch umfasst ein Schreibbegriff, wie er dieser Arbeit zugrunde liegt, neben der sprachlichen Handlung noch weitere Aktivitäten – von denen einige auch darauf beruhen, dass das Schreiben in einem institutionellen Rahmen stattfindet, der spezifische Erfordernisse beinhaltet. So müssen Studierende das Schreiben vorbereiten, beispielsweise ein Thema finden (auch wenn sie sich bis dahin mit den einschlägigen Themen noch gar nicht ausreichend befasst haben), es eingrenzen, eine Fragestellung formulieren, die Literatur recherchieren und beschaffen, den Inhalt strukturieren, sich mit Layout und Formalia auseinandersetzen, den Prozess organisieren – hier zeigt sich ein breiter Begriff des Schreibens, der sämtliche Arbeitsschritte umfasst, die beim Verfassen eines Textes anfallen. Damit ist Schreiben

ein komplexes Ensemble motorischer, kognitiver und sprachlich-kommunikativer Teilhandlungen. Es setzt vielfältige Formen von Wissen, Fähigkeiten und Motivationen voraus, vor allem aber auch Kenntnisse über mögliche Organisationsformen des Prozesses selbst. (Weinzierl & Wrobel, 2017, S. 221)

Ein solch umfassender Schreibbegriff, der mehr als das Versprachlichen mentaler Konstrukte bezeichnet, wurde und wird im deutschsprachigen Raum auch mit der Benennung *Textproduktion* gefasst⁹ (siehe beispielsweise Antos & Krings, 1989; Kruse, 1997; Jakobs, 1997; Lehnen, 2000; Jakobs & Perrin, 2014).¹⁰ Im Rahmen dieser Arbeit nutze ich korrespondierend zur angelsächsischen Tradition der *writing research* den Begriff Schreiben in eben diesem breiteren Verständnis.

Für das Schreiben von Studierenden im Rahmen ihres Studiums werden in der Fachliteratur die Begriffe wissenschaftliches und akademisches Schreiben oft gleichwertig verwendet. Im Folgenden bezeichne ich das Schreiben von Studierenden in der Domäne¹¹ Hochschule als *akademisches Schreiben*, mache damit die Zuordnung zur Institution mit ihren Bildungszielen deutlich und grenze es vom wissenschaftlichen Schreiben ab. Begründen lässt sich dies damit, dass der Begriff wissenschaftliches Schreiben enger die Aktivitäten von Wissenschaftler:innen beschreibt. Studierende werden zwar – im Ideal – auf die wissenschaftliche Textproduktion vorbereitet, bleiben aber häufig in der Qualität und dem Anspruch hinter diesem professionellen Schreiben zurück. Auch bildet das Schreiben im Bildungskontext Hochschule Schreibformen heraus, die eigenen Regeln folgen.¹² Nicht zuletzt fehlt dem akademischen Schreiben die rezipierende Community und damit die Möglichkeit, zum Wissenserwerb der Disziplin beizutragen – auch wenn dies bei einigen Arbeiten durchaus der Fall ist.¹³ Akademisches Schreiben ist damit das studentische Schreiben an der Hochschule, das Kompetenzaufbau und -nachweis zum Ziel hat.

9 So schreibt Jakobs (1997, S. 3): „Textproduktives Handeln umfaßt in diesem Sinne mehr als das Versprachlichen mentaler Konstrukte. Es ist somit nicht auf Schreibprozesse reduzierbar. Der Ausdruck Schreibforschung ist daher eher irritierend.“

10 Sieht man sich jüngere Namensgebungen in einschlägigen Bereichen an – Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek et al., 2017), Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, Schreibwissenschaft (Brinkschulte und Kreitz, 2017a), Journal für Schreibwissenschaft (JoSch) – scheint das Unbehagen am Begriff des Schreibens, zumindest derzeit, ad acta gelegt worden sein.

11 Nach Jakobs (1999, S. 219) ist die Textproduktion beeinflusst von drei Rahmenbedingungen: Kulturraum, Domäne und Textproduktionssituation. Der Kulturraum beschreibt die Kulturabhängigkeit von Kommunikation. Dies gilt für die Wissenschaft, wie z. B. Galtung mit seiner Unterscheidung des teutonischen und des sachsonischen Wissenschaftsstils diskutierte, (Galtung, 1983), aber auch für die Hochschule. So unterscheiden sich beispielsweise deutsche Hausarbeiten von venezolanischen unter anderem darin, dass erstere sachlicher und unpersönlicher geschrieben sind und in letzteren die Leser:innen häufiger direkt adressiert werden (Kaiser, 2002). Die Domäne ist der „sozial-gesellschaftliche Bereich, in dem bzw. für den ein Text produziert wird“ (Jakobs, 1999, S. 10). Schließlich wird das Schreiben beeinflusst von der Textproduktionssituation, in der sich die Studierenden aufgrund von Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen, Curricula und Lehrveranstaltungskonzepten ihrer Lehrenden, aber auch aufgrund von persönlichen Bedingungen wie dem Arbeitsplatz, technischer Ausstattung etc. befinden. Nicht zuletzt ist das Schreiben beeinflusst von der Person der Textproduzentin selbst, mit ihren Beziehungen zu anderen Personen wie Co-Autor:innen, aber auch Ansprechpartner:innen und Betreuungspersonen, die, wie Jakobs erwähnt, „ideell die Funktion von Co-Autoren übernehmen, ohne offiziell am Textproduktionsprozeß beteiligt zu sein“ (Jakobs, 1999, S. 220).

12 Beispielsweise herrscht teilweise an Hochschulen die Praxis, mehrere Sätze aus einer Quelle zu zitieren und dies am Ende des Abschnitts mit einem Beleg zu markieren. Diese Zitierpraxis ist in Publikationen kaum anzutreffen, da dort in der Regel nicht absatzweise aus einer Quelle zitiert wird.

13 Weitere Argumente für den Begriff Akademisches Schreiben finden sich bei Girgensohn und Sennewald (2012, S. 89 f.).

2.2 Akademisches Schreiben lernen und lehren

Was Studierende an deutschen Hochschulen¹⁴ schreiben und wie sie schreiben lernen, lässt sich überblicksartig nicht einfach darstellen. Zum einen zeigt sich die Schreiblandschaft an deutschen Hochschulen schon aufgrund der föderalen Organisation der Hochschulbildung heterogen. Zum anderen ist akademisches Schreiben fachspezifisch: Eine Studentin im Medizinstudium schreibt möglicherweise bei ihrer Doktorarbeit zum ersten Mal nach dem Abitur wieder einen längeren Text, während bei einer Philosophie- oder Lehramtsstudentin im Laufe des Bachelorstudiums Tausende Seiten zusammenkommen können. Auch unterscheiden sich Schreibenlässe und Textsorten im Studium: Ingenieur:innen verfassen unter anderem Protokolle und Projektberichte, Germanist:innen hingegen mehr Essays, Textanalysen und Seminararbeiten. Nicht zuletzt ist der Einsatz des Schreibens in der Lehre und die Schreibvermittlung oft bloß impliziter Lehr-/Lerngegenstand und wird je nach Gewichtung der Lehrpersonen verschieden intensiv behandelt. Trotz dieser Heterogenität soll in diesem Kapitel ein Überblick über die hochschulische Schreib- und Schreiblehrpraxis in Deutschland aus einem kurzen historischen Abriss entwickelt werden.¹⁵

2.2.1 Schreibpraxis im Studium – früher und heute

Traditionell waren Universitäten Orte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Grundlage des Studiums waren autoritative Texte, die gelesen, diskutiert, abgeschrieben und kommentiert wurden (vgl. Miethke, 2004, S. 464 ff.). Eine eigene Textproduktion von Studierenden kam kaum vor. Wenn die Studierenden schrieben, dann kopierten sie mit der Hand wichtige Werke oder schrieben Vorlesungen Wort für Wort mit.¹⁶ Dies veränderte sich erst im 18. Jahrhundert, als die noch heute verbreitete Seminardidaktik ihren Anfang nahm, die aus schreibwissenschaftlicher Perspektive von Pohl (2009) und Kruse (2012) beleuchtet wurde. Die Seminardidaktik beruht auf dem Hallenser Seminar (1778 bis 1806), das von Friedrich August Wolf geleitet wurde (Kruse 2012). In dieser damals neuartigen Lehrsituation wurden die Studierenden in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fach einbezogen: Kleine Gruppen von Studierenden forschten eigenständig an Originalquellen, diskutierten im Seminar, wurden in die Forschungsaktivitäten ihrer Lehrenden einbezogen und verfassten selbstständig Texte: die Seminararbeiten. Mit diesem Lehrformat ließ das Universitätssystem den Studierenden große Freiheit und erlaubte unabhängiges, selbstgesteuertes Lernen. Damit war die Grundlage geschaffen für ein – in heutiger Terminologie – kompetenz- und forschungsorientiertes, lernendenzentriertes, schreibintensives Lehrformat, das

14 Hochschule wird in dieser Arbeit als Oberbegriff verwendet, der Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften, technische Hochschulen etc. einschließt.

15 Dabei folgt dieser Abschnitt – teilweise – in Struktur und Argumentation Breuer und Schindler, die die deutsche Schreibkultur an Hochschulen in dem europäisch angelegten Forschungsbericht „Exploring European Writing Cultures darstellen“ (2016). Deren Darstellung wird – wo möglich und nötig – durch aktuelle und zusätzliche Quellen ergänzt.

16 Dieses sogenannte „Gruppendiktat“ griff so stark um sich, dass es an einer Universität in Paris 1355 gar verboten wurde (Miethke, 2004, S. 469).