

# Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann

Gabriela Ruhmann  
Bielefeld

German universities struggle with a mass of students struggling with writing problems. This article draws the current development and thereby introduces to the subjects of the workshop "Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens" (PROW-ITEC 1996). After some general considerations about what it means to learn scientific writing two different teaching models are presented. The first model shows how students get cured of fixed writing problems in a writing lab. The second model shows a university teacher looking after a student's first steps to academic writing. The assumption underlying the reflection is: scientific writing is in itself a kind of learning and learning this special kind of learning needs some special setting.

## 1 Einleitung

Der Text ist das wichtigste Kommunikations- und Qualifikationsmedium in den Wissenschaften. Wissenschaftliches Schreiben gehört fraglos zur Ausbildung in der Hochschule – fraglich ist jedoch, inwieweit und *wie* man Studierende dazu anleiten sollte und kann.

Lange Zeit hat man sich offenbar darauf verlassen, daß Studierende ohne besondere didaktische Zusatzangebote in die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens hineinwachsen. Mittlerweile wird jedoch immer deutlicher, daß das bisherige Ausbildungsangebot nicht ausreicht. Vielen Studierenden gelingt es offensichtlich nicht, sich die für das wissenschaftliche Schreiben notwendigen Fertigkeiten anzueignen. Während nach und nach untersucht wird, welche Schwierigkeiten sich im einzelnen hinter den Schreibproblemen von Studierenden verbergen (vgl. Kruse 1995; Ruhmann 1995 und 1996; Keseling 1997), ist die Größenordnung dieses allgemeinen Mißstands bisher kaum untersucht worden. Deutlich ist lediglich, daß er besteht, daß man daran etwas ändern möchte und daß derzeit diesbezüglich einiges geschieht.

Die zunehmende Bereitschaft von Hochschullehrenden, mehr Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben anzubieten, ist allerdings auch von Unsicherheit und Skepsis begleitet. Unklar ist, wieviel Verbesserung angesichts hochschulstruktureller Einschränkungen überhaupt möglich sein wird.<sup>1</sup> Schreibprobleme sind auch und vor allem ein Phänomen, in dem sich die allgemeine Orientierungslosigkeit an

---

1 Dieses zentrale Problem sei hier nur mit einigen Hinweisen gestreift. 1. Durch die Öffnung der Universitäten wird mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Motivationen studiert. Vergleichsweise wenige Studierende wollen später in der Wissenschaft tätig sein, und

der Massenuniversität äußert. Wie läßt sich dann bestimmen, welche Schwierigkeiten der Studierenden wirkliche *Schreibprobleme* sind? Wer ist für Unterstützung von Studierenden mit Schreibproblemen zuständig? Wie kann sie aussehen? Wie läßt sich das im vorgegebenen Rahmen der Hochschulprofession umsetzen?

Über die Frage, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann, denke ich im folgenden aus verschiedenen Perspektiven nach. Ich beginne mit einem kurzen Überblick über die verschiedenen Maßnahmen zur Schreibförderung an den Hochschulen, ordne die Beiträge des Workshops zur Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens (PROWITEC 1996) in dieses Bild ein und zeichne einige wesentliche Entwicklungslinien nach. An diesen Überblick schließt mein eigentlicher Beitrag an: Nach einer allgemeinen Lernzielbestimmung für das wissenschaftliche Schreiben folgt eine Bestandsaufnahme der typischen Schwierigkeiten, die Studierende haben, wenn sie wissenschaftliches Schreiben lernen. Anschließend stelle ich zwei Modelle vor. Das eine Modell schildert das Beratungsverfahren, das im Bielefelder Schreiblabor praktiziert wird und nach dem Studierende mit Schreibproblemen das wissenschaftliche Schreiben *nachlernen* können. Das andere hat den Status eines idealen Modells. Es beschreibt einen Lernrahmen, in dem Studierende schrittweise an das wissenschaftliche Schreiben herangeführt werden und in dem Schreibprobleme *präventiv* bearbeitet werden.

## 2 Schreibunterstützung an der Hochschule: Eine kleine Bestandsaufnahme

Die Hochschulen reagieren derzeit auf das Ausbildungsdefizit mit verschiedenen kompensatorischen Maßnahmen: Fachbereiche bieten Kurse zu allgemeinen Arbeitstechniken an. Vereinzelt werden in den Didaktikzentren der Hochschulen fächerunabhängig Lerntechniken vermittelt oder Kurse zum kreativen Schreiben durchgeführt (vgl. etwa von Werder 1993). Einige psychosoziale Beratungsstellen reagieren mit zusätzlicher Schreibberatung und Schreibkursen (vgl. Kruse 1995). Schreibberatung gibt es auch an Germanistischen Instituten im Rahmen begleitender Schreibforschung (vgl. Keseling 1997). Darüber hinaus existieren Studienreformprojekte, die sich eigens der wissenschaftlichen Schreibausbildung widmen. Hier gibt es fachgebundene Initiativen (vgl. bspw. Mangasser-Wahl 1997) oder fächerunabhängige Projekte wie z. B. das Schreiblabor der Universität Bielefeld, das den Hintergrund dieses Beitrags bildet.

Ganz allgemein fällt bei diesen Maßnahmen auf: Die Schreibförderung wird aus der regulären Lehre ausgegliedert, sie wird als Ausbildungszugabe angeboten und

---

entsprechend gering ist häufig die Bereitschaft, viel Lernenergie in das wissenschaftliche Schreiben zu investieren. 2. Die Veranstaltungen sind überfüllt, und es ist für Lehrende schwer, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden einzugehen. 3. Zudem verträgt sich der Qualifikationsdruck, unter dem viele Hochschullehrende stehen, nur schwer mit einem zusätzlichen Engagement in der Lehre.

damit in der Regel von den disziplinären Lehrinhalten abgetrennt. Veranstaltungen in Fachbereichen, in denen Schreibfertigkeiten an üblichen Fachinhalten eingeübt werden, sind die Ausnahme.<sup>2</sup> Am ehesten werden Schreibfertigkeiten im Rahmen der fachspezifischen Lehre in der Germanistik vermittelt. Dort besteht ein Interesse, das vorhandene Fachwissen über Sprache und Schriftlichkeit für das Schreibenlernen in den Wissenschaften nutzbar zu machen und in Lehrkonzepte umzusetzen (vgl. Lindroth 1997; Neumann 1997).

### 3 Zum Didaktik-Workshop (PROWITEC 1996)

Das System Hochschule reagiert derzeit offensichtlich recht ungeordnet auf das Ausbildungsdefizit im wissenschaftlichen Schreiben. Hinter diesem eher chaotischen Bild der Schreibausbildung verbergen sich jedoch einige systematische Ansätze, die bereits sehr viele didaktisch bewährte Einsichten über das wissenschaftliche Schreiben integriert haben.<sup>3</sup> Der Didaktik-Workshop im Rahmen der PROWITEC-Tagung „Textproduktion im Zeitalter des Computers. Grenzen überschreitende Kommunikation in Europa“ 1996 bot die Gelegenheit, verschiedene solcher fundierten Projekte und Ansichten vorzustellen. Die Auswahl der Beiträge geschah unter folgendem Gesichtspunkt:

Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben können an ganz verschiedenen Schichten des Arbeitsprozesses und des Arbeitsproduktes ansetzen. Wie unterschiedlich diese Informationen und Techniken ausfallen, das läßt sich recht gut an der steigenden Flut der Ratgeberbücher ablesen (vgl. Ruhmann 1995). Grundsätzlich jedoch gibt es bei der Anleitung zwei Herangehensweisen: eine eher äußere und eine eher innere Einflußnahme auf den Schreibprozeß und das Schreibprodukt. Während die äußere Art der Anleitung sich auf allgemeine *Arbeitstechniken* und *formale Textgestaltung* konzentriert, setzt die innere am eigentlichen *Schreibprozeß* und an der *Textgestaltung unter kommunikativen Gesichtspunkten* an. Zu

---

2 Solche Veranstaltungen werden z. B. an der Universität Bielefeld seit längerem in der Abteilung für Philosophie und neuerdings auch in anderen Fachbereichen angeboten.

3 In gewisser Weise deutet sich an deutschen Hochschulen eine vergleichbare Bewegung an, wie sie sich etwa 15 Jahre zuvor an US-amerikanischen Universitäten vollzog. Diese Schreibreformbewegung in den USA stützt sich besonders auf die Erkenntnisse der *empirischen Textproduktionsforschung*. Prominente Zeugnisse dieser Entwicklung finden sich etwa in Gregg/Steinberg (1980); Frederiksen/Dominic (1981); de Beaugrande (1984). Für eine aktuelle Zusammenstellung schreibdidaktischer Ideen aus den USA mit Schwerpunkt auf dem *kreativen Schreiben* siehe Bräuer (1996). Viele Aktivitäten zur Verbesserung der Schreibausbildung im deutschsprachigen Raum folgen mehr oder weniger diesen Einsichten und verbinden sie mit Erkenntnissen aus weiteren Feldern der Textproduktionsforschung. Zwei sehr unterschiedliche namhafte Ratgeberbeispiele: Ein didaktischer Ansatz zwischen empirischer Textproduktionsforschung, *Emotionspsychologie* und Rhetorik findet sich bei Kruse (1995); Ueding (1991) hingegen stützt sich in seinen Schreibenanleitungen schwerpunktmäßig auf die Erkenntnisse der *klassischen Rhetorik*, mithin der *normativen Textproduktionswissenschaft*.

diesem zweiten Typus zählen die Beiträge im Workshop zur Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens.

Die Vorträge dieser Veranstaltung haben mich zu einigen allgemeinen Gedanken angeregt, die ich kurz darlegen möchte, bevor ich zu meinem eigentlichen Beitrag übergehe.

### 3.1 Zu den Umrissen einer Didaktik für das wissenschaftliche Schreiben

So verschiedenartig die Probleme, die Studierende mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben, sich auch äußern mögen und interpretieren lassen – in der Hauptsache sind sie zurückzuführen auf mangelnde *Schreiberfahrung*, auf mangelnde Aufklärung über den *Herstellungsprozeß* und die *kommunikative Funktion von wissenschaftlichen Texten* (vgl. stellvertretend Kruse 1997). Dieser Ausbildungsmangel führt bei den Studierenden zu *Fehlannahmen* über das wissenschaftliche Schreiben und zu hartnäckigen *Fehlstrategien* im Textproduktionsprozeß, denen mit Anleitungen zur Arbeitstechnik und formalen Textgestaltung nicht beizukommen ist (Ruhmann 1995). Überlegungen zu einer Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens sollten sich deshalb hauptsächlich zwischen den Polen *prozeßorientierter* und *kommunikativ* ausgerichteter Unterweisung bewegen.

Wie sich in den Beiträgen der Didaktikrunde andeutet, erscheinen innerhalb dieser Grundausrichtung zahlreiche Hilfestellungen an ganz unterschiedlichen Stellen der Textproduktion gleichermaßen möglich und sinnvoll.<sup>4</sup> Auch für die pädagogische Umsetzung des Lehrstoffs bieten sich verschiedene Arrangements an. So kann man etwa Studierende zum Verfassen von Studienarbeiten in *Lehrveranstaltungen anleiten* (Lindroth 1997), sie *in Tutorien betreuen* (Mangasser-Wahl 1997) oder sie zusätzlich zu den Lehr- und Übungsangeboten der Fachbereiche *beraten* (Keseling 1997; Ruhmann 1997). Verschiedenste Mischformen sind denkbar.

### 3.2 Zur langfristigen Verbesserung der Schreibausbildung in den Wissenschaften

Entgegen einer nicht selten geäußerten Befürchtung, das Etikett „Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens“ stehe für ein Streben nach einer einheitlichen Unterrichtslehre, zeichnet sich durch die Beiträge dieses Workshops eine sehr heterogene Entwicklung ab. Derzeit entfalten sich in verschiedenen Bereichen der Hochschulen recht unterschiedliche Ideen und Projekte, die sich in der einen oder anderen Weise, mit dem einen oder anderen schreib- und texttheoretischen Schwerpunkt einer systematischen Verbesserung der wissenschaftlichen Schreibausbildung widmen.

---

4 Ein weiteres, neuestes Beispiel der Nutzungsbreite zwischen Rhetorik- und Prozeßorientierung ist der Schreibkurs von Björk/Räisänen (1996): „Academic Writing“ ist eine auf sehr einfache Prozeßschritte bedachte, *texttypenorientierte* Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben; der didaktische Weg führt dabei über das analytische Lesen.

Zu hoffen ist, daß in anderen Nischen weitere Initiativen mit weiteren Schwerpunkten entstehen. Damit würde der Vielfalt des Themas „Schreiben in den Wissenschaften“ (vgl. dieser Band) ebenso Rechnung getragen wie den unterschiedlichen Organisationsformen und Kompetenzbereichen der verschiedenen Hochschulen. Welche didaktischen Ideen sich im einzelnen entwickeln, das hängt in hohem Maße davon ab, in welchem Feld der Hochschule sie angesiedelt sind und welchen Bedarf sie decken sollen.

Dennoch gibt es bei diesen diversen Ansätzen einen gemeinsamen pädagogischen Kern. Wenn eine verbesserte Schreibausbildung an den Hochschulen angestrebt wird, dann besteht eine wesentliche Aufgabe für die Zukunft darin, diese Mitte zu verdeutlichen und dafür zu sorgen, daß zentrale Techniken und Einsichten breit genutzt werden können.

Zu diesem Zweck sollten die verschiedenen Erkenntnisse, die auf solchen einzelnen Hochschulinseln entstehen, immer wieder zusammengebracht werden. Als Praktikerin denke ich hier vorrangig an die *Integration der praktischen Einsichten*. Projekte, die etwa im Didaktikworkshop vorgestellt wurden und die sich derzeit an vielen anderen Orten ausbilden, sollten möglichst versuchen, untereinander von den jeweiligen Erfahrungen zu profitieren. Didaktisches Geschick wird in der Praxis nicht zuletzt durch Rückschläge und Mißerfolge erworben. Ein Austausch gerade über diese Grenzerfahrungen würde eine Verbreitung zentraler didaktischer Kniffe beschleunigen.

Didaktisches Handlungswissen ist zum großen Teil latent, manifestiert sich nur in bestimmten pädagogischen Situationen und ist deshalb nur begrenzt explizierbar. Die Verbreitung der Einsichten sollte daher über die Darstellung in Publikationen und auf Tagungen hinausgehen. Wie man zum wissenschaftlichen Schreiben anleiten kann, das lernt sich am einfachsten und besten, wenn man die jeweiligen Hilfestellungen selbst praktisch vermittelt bekommt und erfährt, welche Lernprozesse man dabei durchläuft. Arbeitskreise von SchreibdidaktikerInnen, in denen Anleitungstechniken vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt würden, wären eine weitere sehr sinnvolle Ergänzung zu den bisherigen Aktivitäten.

Um eine Verbesserung der Schreibausbildung an den Hochschulen voranzutreiben, ist es jedoch vor allem wichtig, direkt *vor Ort*, an der eigenen Hochschule den Austausch über Erfahrungen mit dem Schreibenlernen zu fördern. Hierbei sind die *Hochschullehrenden* die wichtigsten Ansprechpartner, denn die Schreibausbildung – soll sie nicht nur kompensatorisches Flickwerk im Hochschulsystem bleiben – liegt letztlich in ihrer Hand.

Mit Lehrenden als routinierten Autoren wissenschaftlicher Texte haben die Hochschulen reichhaltige Kenntnisse darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. Dieses Wissen ist jedoch größtenteils unbewußt und bleibt deshalb didaktisch ungenutzt. Den Hauptbeitrag zu einer langfristig verbesserten Schreibausbildung an den Hochschulen sehe ich darin, dieses verschüttete Erfahrungswissen in die Erinnerung zurückzurufen (vgl. Boice 1990).

## 4 Was man beim wissenschaftlichen Schreiben lernen muß

Beim wissenschaftlichen Schreiben muß man vor allem lernen, daß man beim wissenschaftlichen Schreiben nie auslernt.

Es gibt einige zentrale Fähigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben, die man sich immer wieder neu erarbeiten muß. Dazu zählt die Fähigkeit, in einem begrenzten Zeitraum die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Themas darzulegen und zur Diskussion zu stellen. Auch vergleichsweise routinierte Schreiber müssen stets neu lernen, ein komplexes Thema in einem begrenzten Zeitraum und mit einer begrenzten Seitenzahl in den wissenschaftlichen Griff zu bekommen und der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu präsentieren.

Beim wissenschaftlichen Schreiben stößt man immer wieder an Grenzen dessen, was sich an Inhalten aufnehmen, bearbeiten und präsentieren läßt. Umfang, Struktur und Präsentation des Inhalts werden durch pragmatische Ränder bestimmt: durch die zur Verfügung stehende Zeit, durch die Seitenzahl und dadurch, daß man die eigenen Gedanken für andere Leser verständlich darlegen muß. Sie zwingen dazu, einiges wegzulassen, was man sagen wollte, einiges umzustellen, einzufügen oder anders auszudrücken. Wenn die Arbeit schließlich fertiggestellt ist, hat man sich eingependelt zwischen dem, was man sich ursprünglich vorgestellt hatte und dem, was unter den gegebenen Bedingungen möglich war. Häufig ist der fertige Text anders, als man ihn anfänglich geplant hatte. Auf dem Weg der Verfertigung hat man Abschied genommen von einigen Ideen, die sich im gegebenen Rahmen nicht umsetzen ließen. Vieles von dem, was man sagen wollte, war nicht unterzubringen, manches ist neu hinzugekommen. Und schließlich ist auch etwas dabei, das man vorher *so* nicht sagen konnte – aber jetzt, nachdem es Ausdruck gefunden hat, auch *so* sagen möchte.

Wenn man während des Schreibens Ideen aufgeben muß, weil man an Verständigungsgrenzen stößt, setzt ein Prozeß des *Umlernens* ein. Solche Erfahrungen sind oft unangenehm und frustrierend. Wer sich ihnen aussetzt, gewinnt aber auch. Am Ende hat man auf diese Weise einiges *hinzugelernt*: Man weiß mehr über die Sache, mit der man sich schreibend auseinandergesetzt hat, über das wissenschaftliche Schreiben – und nicht zuletzt über sich selbst und das eigene Verhältnis zur Wissenschaft und zum Schreiben.

Wer gelernt hat, wissenschaftliche Texte zu schreiben, kann auch besser einschätzen, welche von den auftretenden Schwierigkeiten beim Schreiben solche produktiven Probleme sind, die das wissenschaftliche Denken beim Schreiben vorantreiben. *Also sollten Studierende lernen, die produktiven Probleme zu suchen* und mit diesen Schwierigkeiten angemessen umzugehen.

## 5 Warum es schwer ist, wissenschaftliches Schreiben zu lernen

Wenn Studierende das erste Mal eine wissenschaftliche Arbeit schreiben (müssen), stehen sie vor einer Aufgabe, die für sie nicht oder nur sehr unzureichend definiert ist. In der Regel wissen sie nicht, welche gedankliche Leistung im Rahmen der Studienarbeit von ihnen verlangt ist, was die allgemeinen wissenschaftlichen Kriterien sind, denen ihre Arbeit genügen muß und was die speziellen Ansprüche ihres Betreuers sind. Darüber hinaus haben sie kaum verlässliche Anhaltspunkte dafür, wie sie diese Aufgabe praktisch in den Griff bekommen können. Sie wissen nicht, welche einzelnen Arbeitsschritte beim wissenschaftlichen Schreiben auf sie zukommen und mit welcher Art von Anstrengung deren Ausführung für sie verbunden ist. Ihre Unerfahrenheit betrifft das gesamte Spektrum der Fertigkeiten, die beim wissenschaftlichen Schreiben erforderlich sind, angefangen von den grundlegenden Organisationsfähigkeiten, wie Einteilung der Arbeitszeit und Arbeitsportionen, bis hin zu der Fähigkeit, Formulierungsprobleme zu lösen.

Im allgemeinen unterschätzen Studierende den handwerklichen Aspekt des Schreibens. In einem Lernalltag, der hauptsächlich darin besteht, sich Fachwissen lesend anzueigen, ist die Wahrscheinlichkeit für solche Fehleinschätzungen sehr hoch. Wissenschaftlichen Texten sieht man nicht an, wie viele wiederholte Arbeitsschritte in ihnen stecken. Die glatte Präsentation eines Endprodukts signalisiert eher Einfallsreichtum und souveräne, umfassende Informiertheit als einen vielschrittigen handwerklichen und gedanklichen Prozeß, in dem viel probiert, beurteilt, verworfen und erneut probiert wird. Die rhetorische Oberfläche wissenschaftlicher Texte schüchtert eher ein, als daß sie zum Schreiben anregt.

Derart verunsichert, nehmen viele Studierende ihre Studienarbeiten nicht so recht in Angriff oder verzetteln sich bei der Arbeit. Die meisten lesen zu viel und zu unsystematisch, und sie zögern es so lange wie möglich hinaus, einen verbindlichen Text zu schreiben. Für viele wird schließlich das Formulieren zur Qual. Unter der Annahme, man könne auf Anhieb und ohne viele Überarbeitungsschritte einen wissenschaftlichen Text schreiben, können die eigenen ungeschickten Textversuche nur als Versagen erlebt werden. Es liegt dann nahe, sich für inkompetent zu halten, sich frustriert einer anderen Aufgabe zuzuwenden, sich immer weiter in der Literatur zu vergraben und bei der eigenen Textproduktion sich ganz an den Formulierungen aus den gelesenen Texten zu orientieren.

Vielen Studierenden sind ihre Unsicherheiten über die Schreibaufgabe nur teilweise bewußt. Erst wenn es sich gar nicht mehr vermeiden läßt, einen verbindlichen Text zu schreiben, drängen sich ihnen lauter Fragen und Zweifel auf, und dann besteht die größte Verunsicherung darin, welche ihrer Fragen sie zulassen und offen stellen dürfen und an wen sie sich damit wenden können. Damit sind weitere fatale Schwierigkeiten vorprogrammiert (vgl. Ruhmann 1995). Wenn sie sich nicht trauen (können), ihre Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben offenzulegen, bleiben sie in ihren eigenen vagen Ideen darüber befangen, worauf es bei dieser Tätigkeit im wesentlichen ankommt. Und diese Vorstellungen haben häufig nichts oder

sehr wenig mit dem zu tun, welche Leistungen von den Studierenden wirklich verlangt werden.

Hinter der Aufgabe, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, stehen immer ein äußerer und ein innerer Auftrag: Es muß erfüllt werden, was die Wissenschaft von einem Autor erwartet, aber der Autor will auch leisten, was er von sich selbst verlangt. Und je unklarer ist, was als eine angemessene wissenschaftliche Leistung gilt, desto stärker bestimmen die eigenen bewußten oder unbewußten Annahmen darüber, was verlangt ist, über den Verlauf, den Umfang und die Tiefe der wissenschaftlichen Arbeit. Dabei kommt es leicht zu völlig unangemessenem Arbeitsverhalten. Oft wird die Aufgabe zu oberflächlich angegangen, und der eigene Text wird z. B. nur aus Bausteinen oder Imitaten fremder Texte zusammengestellt. Häufig wird sie zu gründlich angegangen, etwa indem versucht wird, im Rahmen einer Hausarbeit einen realen Forschungsbeitrag zu leisten.

Zwei weitere Unsicherheiten belasten die Schreibarbeit der Studierenden. Angesichts überfüllter Veranstaltungen und Sprechstunden fragen sich viele, ob das, was da entstehen soll, *überhaupt jemanden interessiert*. Und sie stehen vor dem systematischen Problem, ob das, was sie schreiben, den beurteilenden Lehrenden überhaupt interessieren *kann*. Die Betreuer und Betreuerinnen kennen sich bereits aus in dem Thema, mit dem die Studierenden sich so abmühen. Wieviel Information muß man liefern, damit die eigene Leistung anerkannt wird? Wie darf man sich ausdrücken? Wie drückt man sich in einem Text aus, den ein Experte liest, von dessen Urteil man abhängig ist?<sup>5</sup>

## 6 Ein Modell der Schreibberatung

Die Folgen solcher Probleme mit dem Schreibenlernen in den Wissenschaften sind bekannt. Sehr viele Studierende geraten beim Verfassen umfangreicher Studienarbeiten, vor allem bei ihren Examensarbeiten, in große Schwierigkeiten. Um Aufschlüsse darüber zu erhalten, wie man diesem Mißstand begegnen kann, wurde 1993 an der Universität Bielefeld das „Schreiblabor“ eingerichtet.<sup>6</sup> Ziel dieses Studienreformprojektes ist es, exemplarisch die Ausbildung im wissenschaftlichen Schreiben zu fördern. Es wird erprobt, mit welchen Mitteln sich typische Schreib-

---

5 Diese Problembeschreibung geht auf Beobachtungen zurück, die ich durchgängig bei den Ratsuchenden im Schreiblabor mache. Die Klientel stammt dabei fast ausschließlich aus den textintensiven Geistes- und Sozialwissenschaften.

6 Das Schreiblabor wird im Rahmen des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung in NRW gefördert, und es gehört zu den sogenannten „Leuchtturmprojekten“ im Bereich der Studienreform. Idee und Initiative stammen von Andrea Frank, die im Rektorat der Universität Bielefeld tätig ist und das Projekt von dort aus leitet. Seit Anfang 1996 arbeiten drei Beraterinnen: Ingrid Furchner, Christina Tente und ich im Schreiblabor. Zum Hintergrund und Entwicklung des Projekts siehe Frank/Hollmann/Ruhmann (1995) und Frank/Freese/Küster/Lorenz/Ruhmann (1995).



probleme von Studierenden bearbeiten lassen und wie die Universität der Entstehung solcher Schwierigkeiten vorbeugend begegnen kann.

Das Schreiblabor ist in erster Linie eine Beratungsstelle für Studierende, die Probleme beim Schreiben ihrer Studienarbeiten haben. Die Einsichten, die aus der Beratungsarbeit hervorgehen, sollen nach und nach für die Fakultäten nutzbar gemacht werden. Lehrende und TutorInnen können sich bei Bedarf Anregungen holen, wie sie Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben anleiten können und welche Hilfestellungen es für den Umgang mit Schreibproblemen gibt.

Seit der Gründung vor drei Jahren haben sich die Einsichten über die typischen Schreibprobleme der Studierenden gefestigt, und nach und nach hat sich eine stabile Arbeitsform herausgebildet. Für die ratsuchenden Studierenden gibt es drei *Beratungsangebote: Workshops, Einzelberatung und Schreibgruppen*, die nach einem bestimmten Verfahren genutzt werden können.

Das gesamte Programm ist darauf ausgerichtet, die Studierenden zu einer möglichst selbsttätigen Lösung ihrer Schreibaufgaben anzuleiten. Jede Aufnahme in die Beratung des Schreiblabors beginnt mit einem Pflichtprogramm. Alle Ratsuchenden müssen zunächst an einem Workshop teilnehmen, in dem Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden. Diese Verpflichtung beruht auf folgenden Beobachtungen: Gleichgültig, welche Fragen und Schwierigkeiten sie sonst noch haben, durchgängig kämpfen die Ratsuchenden mit zwei ganz grundsätzlichen Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben. Sie sind unsicher darüber, was die wissenschaftlichen Anforderungen sind, denen ihre Arbeit genügen muß, und es mangelt ihnen durchweg an Handwerkszeug, mit den typischen schwierigen Stationen einer wissenschaftlichen Arbeit systematisch umzugehen.

## 6.1 Workshops

Das Programm der Workshops reagiert auf diese Defizite. Anhand von Übungen werden grundlegende Techniken eingeübt, die dabei helfen, die zentralen Steuerungspunkte wissenschaftlicher Arbeiten systematisch anzugehen (vgl. Ruhmann 1995).

Das *schreibdidaktische Mittel* in diesem Beratungsangebot ist die *Problemsimulation*. Die Studierenden arbeiten in diesen Veranstaltungen nicht an ihren eigenen Projekten. Sie sollen Einsicht in die zentralen Schaltstellen des Schreibprozesses gewinnen, und sie sollen Erfahrungen mit zentralen Bewältigungsstrategien machen. Solche Einsichten lassen sich effektiver vermitteln, wenn es zunächst einmal nicht um die eigene, problembeladene Arbeit geht. In überschaubaren, bewältigbaren Schreibaufgaben, die ganz typische Fragen und Probleme des Schreibens hervorrufen, wird das Zusammenspiel von Ausprobieren und Überarbeiten, von Spielräumen und Grenzen bei den einzelnen Stationen der wissenschaftlichen Textproduktion erfahrbar gemacht.

## 6.2 Einzelberatung

Viele Ratsuchende fühlen sich mit ihrer Schreibaufgabe so überfordert, daß sie zusätzliche Unterstützung suchen. Die Orientierungslosigkeit in der eigenen Arbeit und die emotionale Belastung sind zu groß, um allein mit den im Workshop erarbeiteten Techniken in die Schreibaufgabe zurückzufinden und Blockaden zu überwinden. Diese Studierenden können sich im Schreiblabor individuell beraten lassen.

Mit Schreibproblemen sind häufig eine Reihe anderer Schwierigkeiten verknüpft: studententechnische, psychische und fachliche Probleme (vgl. Kruse 1995; Ruhmann 1996). Soweit klar erkennbar ist, daß solche Probleme vorliegen, werden die Ratsuchenden nach einem *Anamnesegespräch* zusätzlich zur Schreibberatung an andere Beratungsstellen der Universität verwiesen: die allgemeine und psychosoziale Studienberatung, fachliche Studienberatung, Sprechstunde der Lehrenden, Veranstaltungen der Fachbereiche. In der Einzelberatung des Schreiblabors werden sie dann dabei unterstützt, ihre Schreibaufgabe zu definieren, sie in bewältigbare Schritte zu zerlegen, sich Kontrollinstanzen zu schaffen, die für einen Abschluß der Teilaufgaben sorgen, und sich Klarheit über den Motor ihres Problems zu verschaffen.

Dieses Beratungsangebot ist ein Zusammenspiel von fortlaufender *Diagnostik* und Unterstützung bei der *Textplanung* (vgl. Keseling 1997). Im Gespräch, mit gezielten Schreibübungen und Arbeitsvorschlägen wird ermittelt, wodurch die Blockade ausgelöst wird und wie sie zu lösen sein könnte. Gesucht wird nach dem motivationalen Motor und den stabilisierenden Annahmen hinter den Fehlstrategien beim Schreiben. Die Textherstellung wird problembezogen geplant: vom Projektentwurf bis zur Formulierungsebene (vgl. Ruhmann 1995 und 1996).

## 6.3 Schreibgruppen

Vor allem Studierende, die sich in der Examensphase befinden, suchen längerfristige Unterstützung bei ihren Problemen mit der Schreibaufgabe. Sie fühlen sich mit dieser komplexen Arbeit alleingelassen und überfordert und suchen Gleichgesinnte, um sich über ihre Arbeiten auszutauschen und sich bei ihren Problemen und Krisen gegenseitig zu unterstützen. Das Schreiblabor organisiert bei Bedarf solche Selbsthilfegruppen. Sie werden eine Weile betreut, um eine Form effektiver, kontinuierlicher Zusammenarbeit zu entwickeln, die die Gruppe später eigenständig fortführen soll.

Die schreibpädagogische Tätigkeit bei der Beratung solcher Gruppen besteht im *Arrangement* der Arbeitstreffen, in der *Supervision* der Gruppenprozesse und der Information über weitere Lösungsstrategien für Arbeits- und Schreibprobleme. Die Arbeitstreffen müssen so angeordnet werden, daß stets die Schreibaufgabe im Vordergrund steht, daß die kritische Kontrolle der Gruppenmitglieder untereinander in verträglicher Form geschieht und daß die Kontrolle und Rückmeldung sich auf die produktiven Probleme richtet.

## 6.4 Kooperation mit Lehrenden

Es gibt im Schreiblabor einen lockeren Arbeitskreis mit interessierten Lehrenden, die sich untereinander über ihre Lehrmethoden des wissenschaftlichen Schreibens austauschen und sich Anregungen voneinander und aus dem Schreiblabor holen. Auf diese Weise wird vorhandene didaktische Kompetenz weitergegeben, es wird sichtbar, wo mehr Bedarf an Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben besteht und ob und welche der Schreiberberatungselemente sich in der Lehre sinnvoll einsetzen lassen.

## 7 Ein Modell eines idealen Lernrahmens

Die meisten Ratsuchenden berichten im Schreiblabor, sie hätten bis zur Examensarbeit keine größeren Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben gehabt – oder es nicht *gemerkt*. Mit ihren bisherigen Studienarbeiten seien sie irgendwie durchgekommen. Die nun anstehende Arbeit werde jedoch ganz sicher kritisch beurteilt, und unter diesem Druck falle ihnen plötzlich auf, daß sie neben vielen Arbeitsschwierigkeiten vor allem ganz grundsätzlich unsicher darüber sind, was es heißt, *wissenschaftlich* zu schreiben. Viele haben das Gefühl, eigentlich noch einmal ganz von vorn anfangen zu müssen.

Was hätte denn eigentlich am Anfang des Studiums passieren müssen? Wie kann man sich das vorstellen, ganz von vorne anzufangen?

Ich stelle mir vor, daß es für Studierende ein guter Lerneinstieg wäre, wenn jemand sie bei ihrer ersten schriftlichen Hausarbeit betreute, die Arbeitsergebnisse in regelmäßigen Abständen kontrollierte und darauf achtete, daß mit angemessenem Aufwand eine angemessene Studienarbeit entsteht. Ideal wäre es, wenn solche Hausarbeiten durch die Hochschullehrenden betreut würden, die die entstandenen Texte ohnehin beurteilen müssen. Vorstellbar wäre etwa folgendes Verfahren.

Es wird ein *Arbeitsbündnis* geschlossen, und es gibt klare *Vorgaben*:

Im Arbeitsbündnis legt man sich auf eine *verbindliche Zusammenarbeit* fest, die dazu dienen soll, in mehreren kleinen Schritten die erste Hausarbeit herzustellen und zur Beurteilung abzugeben. Man einigt sich darauf, daß es darum geht, das wissenschaftliche Schreiben zu *lernen*, und nicht darum, es bereits zu *können*. Man kommt überein, daß es ganz normal ist, Fehler zu machen, sich ungeschickt anzustellen – daß sich aus diesen Fehlern jedoch am besten lernen läßt, worauf es beim wissenschaftlichen Schreiben ankommt. Man verständigt sich darüber, daß zu diesem Zwecke möglichst rasch ein kleines Textstück produziert werden muß.

Es wird ein *Thema* und eine *Aufgabenstellung* vorgegeben. Das könnte z. B. die Aufgabe sein, aus einem einschlägigen wissenschaftlichen Aufsatz (vielleicht auch aus mehreren) die wesentlichen Aussagen wiederzugeben und herauszuarbeiten, auf welche Frage(n) sich diese Aussagen beziehen. Man einigt sich darauf, daß für Leser und Leserinnen geschrieben wird, die den (die) Artikel nicht kennen, die

aber nachvollziehen wollen, was darin steht. Daraus ergibt sich die Aufgabe, verständlich zu schreiben und die Inhalte möglichst verlässlich wiederzugeben. Es wird ein *Zeitrahmen* gesetzt, in dem die Arbeit fertiggestellt sein soll, und es werden *Arbeitsportionen* und *Termine* vereinbart, zu denen eine bestimmte Anzahl von Seiten geschrieben sein sollen, die dann besprochen werden.

In den Arbeitstreffen wird festgestellt, ob die entstandenen kleinen Texte *wesentliche Merkmale wissenschaftlicher Kommunikation* erfüllen. Die Betreuerin kontrolliert, ob aus dem entstandenen Text hervorgeht, was das Thema ist, was die Aussagen zu diesem Thema sind und ob im Text zu erkennen ist, von wem diese Aussagen stammen. Sie gibt Rückmeldung darüber, ob der geschriebene Text die Inhalte des gelesenen Textes verlässlich und verständlich wiedergibt. Es wird besprochen,

- welchen Zweck der geschriebene Text im ganzen und an bestimmten Stellen erfüllen soll,
- wo er evtl. zuwenig oder zuviel Information enthält,
- wo er unklar oder mehrdeutig ist,
- wo es nötig wäre, die Aussagen zu belegen oder zu begründen.

Bei einer Textstelle, mit der es besondere Formulierungsprobleme gab, wird gemeinsam geübt, wie man das, was man sagen möchte, so ausdrücken kann, daß es für die anvisierten Zwecke angemessen ist. Es wird geklärt, welche Verständnisfragen hinter diesem Ausdrucksproblem verborgen sein könnten. Dann wird die nächste Aufgabe bis zum kommenden Arbeitstreffen festgelegt. Dieses Verfahren wird zwei, drei Mal wiederholt, immer im Hinblick darauf, daß die Arbeit abgeschlossen wird und daß damit ein Leistungsnachweis erworben werden kann. Wenn die Arbeit abgeschlossen ist, wird besprochen, was an ihr schon gelungen ist und was sinnvollerweise als nächstes geübt werden sollte, um weiter in das wissenschaftliche Schreiben hineinzuwachsen.

Ein solcher Lernrahmen hat folgende Vorteile:

Durch diese Art des *problemorientierten Lernens* werden die Studierenden an einen wesentlichen Zug des wissenschaftlichen Schreibens herangeführt: Wissenschaftliches Schreiben ist selbst eine Form des problemorientierten Lernens. Das wird bei dieser Art der Anleitung direkt *erfahrbar*. Durch die mehrfachen, gründlichen Rückmeldungen können die Studierenden besser einschätzen, wo sie im Lernprozeß stehen und was sie zukünftig hinzulernen müssen. Dadurch werden sie zum *selbsttätigen Weiterlernen* angeregt und angeleitet.

Durch das Arbeitsbündnis ist für eine diskrete und geschützte *Lernatmosphäre* gesorgt; damit wird eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen, daß die Studierenden sich trauen, ihren Fragen nachzugehen und sie zu stellen. Die *kritische Rückmeldung* betrifft *kleine Textstellen*; es geht also nicht gleich um Gelingen oder Nicht-Gelingen der gesamten Arbeit. Das Umlernen, das mit dieser Art von Rückmeldung in Gang gesetzt wird, ist dadurch weniger bedrohlich und frustrierend,

und es vollzieht sich effektiver. An kleinen Textstücken läßt sich sehr gut klären, wo möglicherweise die Regeln wissenschaftlicher Kommunikation nicht eingehalten wurden, welche das sind, was ihr Zweck ist und wie man sich ausdrücken kann, ohne gegen sie zu verstoßen.

Der vorgeschlagene Lernrahmen reagiert auf *typische Mängel von Studienarbeiten*. Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben machen sich typischerweise dadurch bemerkbar, daß die Arbeiten gar nicht abgegeben werden, daß die Textproduktion zu lange dauert, daß die produzierten Texte in vielerlei Hinsicht unpräzise oder konfus sind. Häufig enthalten sie keine richtige Fragestellung, und es sind keine klaren Aussagen zu erkennen. Oft sind solche Texte aus der Literatur abgeschrieben, oder es sind unglückliche, unverständliche Mischformen aus eigener Rede und Übernahmen aus der Literatur. Die Herkunft der Information ist nicht zu erkennen, und die Texte enthalten Vagheiten, Mehrdeutigkeiten, begriffliche Konfusionen und daraus resultierende Argumentationsschwächen. Wenn die Verständigung über die Verständlichkeit des Textversuchs sich an den oben genannten Richtlinien orientiert, werden sehr viele dieser Schwächen aufgedeckt und korrigiert. Es handelt sich dabei um die Auflagen rationaler Verständigung (Grice 1975 [1967]). Also lernen die Studierenden in dieser Verständigung über die Verständlichkeit ihres eigenen Textes wesentliche Züge wissenschaftlicher Kommunikation kennen.

Auch wenn man sich „nur“ darüber verständigt, welche Formulierungen im Text Fragen oder bestimmte Annahmen hervorrufen, lernt man auf diese Weise sehr viel über die fachlichen Inhalte, über die geschrieben wird. Es ist nicht möglich, sich über Ausdrucksprobleme zu verständigen, ohne damit inhaltliche Fragen anzustoßen. In der Verständigung darüber, welche Fragen durch bestimmte Ausdruckweisen hervorgerufen werden, lernt man die eigenen Gedanken besser kennen und kann sie allmählich verfertigen.

Bei diesem Lerneinstieg ist zudem von Vorteil, daß am Anfang einfach irgendetwas produziert werden muß. Auf diese Weise können die Studierenden eine der wichtigsten Erfahrungen beim wissenschaftlichen Schreiben machen: daß ein zufriedenstellender Text nicht auf Anhieb, sondern in mehreren Überarbeitungsschritten entsteht und daß es sehr hilfreich ist, verbindliche Absprachen und Abgabetermine zu vereinbaren, um in der Arbeit voranzukommen und sie abzuschließen. Die Angst vor der Abgabe zur Beurteilung, eine typische Ursache dafür, daß – auch sehr gute – Studienarbeiten gar nicht oder sehr spät eingereicht werden, kann bei einer derart betreuten ersten Hausarbeit kaum noch auftauchen. Sie verteilt sich gewissermaßen auf die kleinen Beurteilungen zwischendurch und wird dadurch bewältigbarer. Die Abgabe selbst ist dann eher nur noch ein formaler Akt, denn man hat ja in den Besprechungen zuvor bereits über Gelungenes und nicht Gelungenes gesprochen.

Alles in allem bekommen die Studierenden durch diese Art der Anleitung ein kleines *Modell* dafür, was es heißt, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Sie haben zentrale Steuerungsmechanismen kennengelernt, die sie im wesentlichen

auf die kommenden Studienarbeiten übertragen können. Sie haben natürlich nicht alles gelernt, was man beim wissenschaftlichen Schreiben können muß, aber sie haben einmal am Stück erfahren, wie es ist, eine Studienarbeit in die Hand zu nehmen, in den wissenschaftlichen Griff zu bekommen und aus der Hand zu geben.<sup>7</sup>

## 8 Nachgedanken

Ein Text in den Wissenschaften muß *mindestens* die folgenden Auflagen erfüllen: Irgendwann muß er geschrieben werden, irgendwo muß er ein Ende haben, irgendwann muß er zum Lesen aus der Hand gegeben werden, und sein Inhalt darf bei Lesern keine unauflösbaren Verständnisprobleme hervorrufen. Das macht das Schreiben wissenschaftlicher Texte zu einem fortlaufenden *Lernprozeß*, in dem man an Grenzen stößt und umlernen muß. Durch solche Frustrationen sortieren sich die eigenen Gedanken, und sie entwickeln sich weiter.

Wissenschaftliches Schreiben lernt sich besonders gut dadurch, daß man sich diesen *entwicklungsförderlichen Begrenzungen* aussetzt: Man fängt mit dem Schreiben an, und zu einem festgelegten Zeitpunkt hört man damit auf, gibt den Text zum Lesen aus der Hand, holt sich Rückmeldung darüber, wo er unverständlich ist, und daraufhin überarbeitet man ihn, läßt ihn eventuell noch einmal gegenlesen usw. Dieses Lernmittel macht sich die wissenschaftliche Gemeinschaft seit jeher in Form des Reviewverfahrens zunutze. Texte werden eingereicht, von Kollegen und Kolleginnen kritisiert und daraufhin redigiert. Auf diese Weise tradiert die wissenschaftliche Gemeinschaft ihre Werte, und sie bietet damit einen Lernrahmen, in dem die Autoren und Autorinnen ihre Gedanken nach Maßgabe dieser Werte verfertigen können.

Im Prinzip läßt sich hieraus eine Lehre für das Schreibenlernen in den Wissenschaften ziehen – zumindest in einem Grundzug. Wissenschaftliches Schreiben lernt man – wie jede andere Fertigkeit auch – dadurch, daß man ausprobiert, Rückmeldung bekommt und verbessert. Diese Lehre ist nicht hinreichend, aber sie ist notwendig. Und es erscheint mir notwendig, diese scheinbare Selbstverständlichkeit hervorzuheben. In der *Lernumgebung* der Massenuniversität, in der viele Studierende in die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens hineinwachsen müssen, gibt es diesen *Lernrahmen* nicht oder nur in unzureichendem Maße. Eine verbesserte Schreibausbildung in den Wissenschaften ist vor allem dann in Aussicht, wenn es gelingt, diese minimale, zentrale Lernvoraussetzung zu schaffen.<sup>8</sup>

7 Der Entwurf und die Interpretation dieses Lernrahmens ist eine derzeitige Quintessenz aus meinen Beratungserfahrungen mit Studierenden, Erfahrungsaustausch mit Lehrenden und eigener Lernerfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Eine zentrale Verbindung zum Diskurs der angewandten Textproduktionsforschung sehe ich vor allem in den Themen *prozeßorientierte Instruktionen* (vgl. etwa Applebee 1986) und *Lernprozesse hinter den Schreibprozessen* (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987; Molitor-Lübbert 1989).

8 Für Ermutigung, Rückmeldung und Unterstützung danke ich Andrea Frank, Christine Freese, Ingrid Furchner, Gertrud Hartmann-Turkey, Eva-Maria Jakobs, Manfred Hettling,

---

## Literatur

- Applebee, Arthur N. (1986): Problems in Process Approaches: Toward a Reconceptualization of Process Instruction. In: Bartholomae, David/ Petrosky, Anthony (eds.): The Teaching of Writing. Chicago: University of Chicago Press
- de Beaugrande, Robert (1984): Text Production: Toward a Science of Composition. Norwood NJ: Ablex
- Bereiter, Carl/ Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Björk, Lennart/ Räisänen, Christine (1996): Academic Writing. Lund: Studentlitteratur
- Boice, Robert (1990): Professors as Writers. Stillwater, Oklahoma: New Forums Press
- Bräuer, Gerd (1996): Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen, Frankfurt/Main u. a.: Lang
- Frank, Andrea/ Hollmann, Detlef/ Ruhmann, Gabriela (1995): Wenn die Worte fehlen. In: Handbuch Hochschuldidaktik. Bonn: Raabe Verlag
- Frank, Andrea/ Freese, Christine/ Küster, Johanna/ Lorenz, Satu/ Ruhmann, Gabriela (1995): Zwei Jahre Bielefelder Schreiblabor: Bericht über die bisherigen Erfahrungen und weiteren Perspektiven. unveröff. Manuskript, Universität Bielefeld
- Frederiksen, Carl H./ Dominic, Joseph F. (eds.) (1981): Writing. The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.) (1980): Cognitive Process in Writing. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Grice, H. Paul (1975 [1967]): Logic and Conversation. In: Cole, Peter/ Morgan, Jerry L. (eds.): Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. London: Academic Press, 41-58
- Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main u. a.: Lang
- Keseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In diesem Band, 223-237
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leerem Blatt. 4. Aufl. Frankfurt/Main: Campus
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In diesem Band, 141-158
- Lindroth, Heinzpeter (1997): Praktische Rhetorik und wissenschaftliches Schreiben. Überlegungen zur rhetorischen Produktionslehre. In diesem Band, 169-181
- Mangasser-Wahl, Martina (1997): Saarbrücker Schreibtutorien. Ein Projektbericht. In diesem Band, 183-192
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsbericht. Tübingen: Niemeyer [Fokus; 7], 278-296
- Neumann, Uwe, (1997): Rhetorisches Grundwissen als allgemeines wissenschaftliches Ausbildungsziel. In diesem Band, 159-168
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106
- Ruhmann, Gabriela (1996): Schreibblockaden und wie man sie überwindet. In: Bunting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Axel/ Pospiech, Ulrike (Hrsg.): Schreiben im Studium. Berlin: Cornelsen Scriptor, 108-119
- Ueding, Gert (1991). Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer Athenaeum
- von Werder, Lutz (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Milow: Schibri