

Das Schreiblabor als lernende Organisation

Von einer Beratungseinrichtung für Studierende zu einem universitätsweiten Programm *Schreiben in den Disziplinen*

Andrea Frank/Swantje Lahm

„Ohne zu schreiben, kann man nicht denken: jedenfalls nicht in anspruchsvoller und anschlussfähiger Weise.“ (Luhmann 1992, 53) Schreiben ist für die Wissenschaft existentiell wichtig. Wissenschaftliche Erkenntnis wird nicht nur schreibend kommuniziert, sondern v.a. auch produziert. Kein Forschender, keine Forschende kann auf die Produktivkraft des Schreibens verzichten. Wie kommt es aber, dass diese Produktivkraft in der Lehre so wenig genutzt wird? Schließlich geht es doch darum, Studierende in die Modi der Herstellung und Darstellung von Wissen im Fach einzuführen. Müsste das Thema Schreiben da nicht „Chefsache“,¹ also Kernelement von Lehre sein?

Historisch gesehen ist das Schreiben an Hochschulen seit Erfindung der modernen Universität im 19. Jahrhundert ein Spiegel der Ausdifferenzierung der Disziplinen, die sich im Wettbewerb in Bezug auf Wahrheits- und Geltungsansprüche legitimieren und behaupten mussten (vgl. Russell 1990, 55). Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften führte die zunehmende Szientifizierung, also die Wissensproduktion nach naturwissenschaftlichem Anspruch, zu breiten Diskussionen um Methoden und Arten und Weisen des Wissens. Paradoxerweise wurde dabei das Schreiben, das bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts an Universitäten durchaus Thema war (vgl. Dainat 2015), in den Raum des Impliziten verbannt. Es wurde praktiziert, aber es wurde nicht darüber gesprochen. Als Stilideal setzte sich eine „Rhetorik der Antirhetorik“ (Kretzenbacher 1992, 7) durch. Der sog. Window Pane Style

ist ein Stil, der den sprachlichen Charakter des wissenschaftlichen Textes so weit wie möglich vergessen machen möchte, als ob die Sprache eine klare Fensterscheibe wäre, durch die die Aufmerksamkeit des Lesers oder Hörers nahezu ungehindert auf eine außersprachliche wissenschaftliche Tatsache dringen könne (ebd., 8).

1 So der Historiker Valentin Groebner auf der Tagung ‚Schreiben in den Geisteswissenschaften‘ vom 25.-27.09.2013 am Deutschen Literaturinstitut Leipzig.

Selbstverständlich bedarf diese Form des entpersönlichten, sachorientierten Schreibens einer kunstvollen Rhetorik, die aber aufgrund des Stilideals der Anti- oder Nicht-Rhetorik meist implizit bleibt. Besonders deutlich wird das in Interviews mit Vertretern natur- und technikwissenschaftlicher Fächer in Formulierungen, die eine strikte „Trennung von Inhalt und Text“ (Lehnen 2009, 289) nahelegen und „das Schreiben und die Produktion von Texten häufig auf ästhetische Stilfragen und bloße *Verschriftungsfunktion*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) reduzieren: „Ich habe da keinen künstlerischen Zugang zu, sondern das ist ein Werkzeug und es wird halt berichtet oder erzählt was passiert ist.“ (Lehnen 2009, 290) Erst kommt die inhaltliche wissenschaftliche Arbeit, dann das „Zusammenschreiben“. Der Prozess der Textproduktion wird reduziert auf das ‚Aufschreiben‘ der Inhalte am Ende. Auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften waren Schreibprozesse als Erkenntnisprozesse lange Zeit weder in Forschung noch Lehre explizit Gegenstand.²

Die Vorstellung von der Trennung von Inhalt und Schreiben sitzt tief und ist weit verbreitet – bei Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern wie bei Schreibdidaktikerinnen und Schreibdidaktikern. Selbst in den USA, dem aus deutscher Perspektive oftmals gelobten Land der universitären Schreibdidaktik, ist die Geschichte des akademischen Schreibens an der Hochschule durch die Trennung von Fachinhalt und Schreiben bestimmt:

University teachers often profess themselves able to teach the content but not the form of writing. Often writing experts are expected to teach proper form, which thought to be transversally available for the writing of any content. (Russell 2013, 165)

Aus Perspektive der Forschung zum Schreiben in den Fächern und am Arbeitsplatz ist die Dichotomie Schreiben vs. Inhalt lange überholt. Exemplarisch für die zahlreichen Arbeiten (vgl. für die USA Russell 2013, für Deutschland Girgensohn/Sennewald 2012) sei an dieser Stelle Anne Beauforts empirisch fundiertes Schreibkompetenzmodell genannt (Beaufort 2007). Neben der Inhaltskompetenz sind nach Beaufort Kompetenzen im Bereich des zu schreibenden

2 So kritisiert der Historiker Matthias Warstat beispielsweise ein von dem Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen entwickeltes Schema für die „nachrangige Position des Darstellungsaspekts: Erst in einem späten Stadium des Forschungsprozesses, so suggeriert die Disziplinäre Matrix, wird die Frage wichtig, wie man seine Erkenntnisse der Öffentlichkeit präsentiert. Es hat den Anschein, als wäre das wissenschaftliche Schreiben als letztes Glied der Kette ganz davon bestimmt, was zuvor theoretisch und empirisch erarbeitet wurde.“ (Warstat 2012, 185)

Genres, rhetorische Fähigkeiten, Fähigkeiten zur Prozessgestaltung sowie übergreifend Kenntnisse der Diskursgemeinschaft nötig, d.h. Wissen darum, wie Genres spezifisch genutzt werden und welche kommunikativen Werte und Gepflogenheiten es gibt (vgl. ebd.). Bei der Textproduktion greifen alle genannten Kompetenzen auf komplexe Weise ineinander.

Dennoch begegnet man der Gegenüberstellung von Inhalt und Schreiben immer wieder. Sie wird nach David Russell (2002) unterfüttert von zwei Mythen, dem *myth of transience* und dem *myth of transparency*. Den *myth of transience* beschreibt Russell als die Vorstellung, beim Schreiben handele es sich um die Umsetzung eines fixen Bündels von Fähigkeiten, das einmal erlernt werden müsse (und könne), um eine alle Situationen umfassende Schreibkompetenz zu erwerben.³ Geprägt von dieser Vorstellung haben amerikanische Universitäten bereits um die Jahrhundertwende Schreibzentren zur Defizitbehebung eingerichtet, die versuchten, Schreibproblemen von Studierenden durch Extra-Kurse zu Beginn des Studiums (*first year composition*) zu begegnen. Schreiben wurde hier als eine Universalkompetenz wie das Fahrradfahren verstanden, das – einmal erlernt – immer und überall praktiziert werden kann. Diesem Verständnis von Universalkompetenz setzt David Russell die Metapher vom Ballspielen entgegen, indem er fragt, ob es so etwas wie eine allgemeine Ballspielkompetenz überhaupt geben könne oder ob nicht jedes Ballspiel (Tennis, Hockey, Fußball, Golf) jeweils eigene Fähigkeiten verlange, die erlernt werden müssten (vgl. Russell 1995, 57f.).

Beim *myth of transparency*, der im bereits angesprochenen Sprachideal des Window Pane Style zum Ausdruck kommt, handelt es sich um die Vorstellung, dass schriftliche Sprache ein transparentes, in seiner Funktionsweise neutrales Medium sei, das Inhalte transportiere. Dieser Mythos führt unmittelbar zu einer Reduktion des Schreibens auf ‚Auf- oder Zusammenschreiben‘ oder einer Gleichsetzung von Schreiben mit formaler und ästhetischer Gestaltung und der Klage über Defizite in diesem Bereich („Studierende können keine Rechtschreibung“).

Beide Mythen, so unsere These, waren und sind nicht nur in den USA wirkmächtig, sondern haben auch die vergleichsweise kurze Entwicklung von

3 An deutschen Universitäten zeigt sich dieser Mythos häufig in der Formulierung: „Schreiben lernt man doch in der Schule“ oder in der etwas zynischeren Variante „Wenigstens Schreiben sollte man doch in der Schule gelernt haben.“

institutionalisierter Schreibunterstützung an deutschen Hochschulen geprägt. Dabei greifen beide Mythen eng ineinander. Wenn Schreiben als eine ‚One-size-fits-all-Kompetenz‘ verstanden wird, die sich weitgehend auf die Beherrschung von Motorik und formalen Regeln beschränkt, dann kann sie gut extracurricular gelernt werden. In dem Sinne bleibt das Schreiben im wissenschaftlichen Arbeitsprozess auch unsichtbar, denn das erkenntnisgenerierende Schreiben (vgl. Molitor-Lübbert 2002) wird zwar praktiziert, aber nicht thematisiert. In unseren Fort- und Weiterbildungen erleben wir immer wieder, wie erstaunlich es für viele der Teilnehmenden ist, dass das, was sie tagtäglich tun, in Sprache gefasst und damit expliziert und reflektiert werden kann.

Im Folgenden zeichnen wir die Entwicklung des Bielefelder Schreiblabors nach, das 1993 als erstes Schreibzentrum an einer deutschsprachigen Universität gegründet wurde. Wir zeigen, wie sich das Schreiblabor in Auseinandersetzung mit Mythen und unbewussten Konzepten⁴ zum Schreiben sowie durch eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Wirksamkeit in Hinblick auf die Anforderungen der Gesamtinstitution Universität von einer Beratungseinrichtung für Studierende zu einem universitätsweiten Programm *Schreiben in den Fächern* entwickelt hat. Entsprechend verstehen wir unseren Beitrag auch als kritische Selbstreflexion und als Einladung zur Selbstverortung für Kolleginnen und Kollegen. Die Darstellung gliedert sich in drei Phasen der Entwicklung:

1. Schreibprozesse thematisieren: Entwicklung extracurricularer Angebote (1993-2002),
2. Disziplinspezifiken reflektieren: Zusammenarbeit mit Lehrenden im Zuge der Bolognareform (2003-2012),
3. Schreiben in den Fächern: curriculare Angebote im Fokus (seit 2012).

4 Die Auseinandersetzung mit den eigenen mentalen Modellen und Konzeptionen gehört nach Peter Senge zu einer der Disziplinen der lernenden Organisation (vgl. Senge 2011). Dazu passend fordern auch Katrin Girgensohn und Nora Peters (2012) in ihrem Plädoyer für Schreibzentrumsforschung die Reflexion unbewusster Konzepte und mentaler Modelle ein, um Schreibzentrumsarbeit produktiv weiter zu entwickeln.

1 Schreibprozesse thematisieren: Entwicklung extracurricularer Angebote (1993-2002)

Bis in die 1990er Jahre hinein herrschte an deutschen Universitäten ‚Schweigen über das Schreiben‘ (Haacke/Frank 2006). Das änderte sich mit der Gründung der ersten Schreibzentren und extracurricularen Beratungsangebote in Bielefeld, Marburg und Berlin (vgl. Ruhmann 2014). Ausgehend von der Diagnose, dass zu viele Studierende aufgrund mangelnder Vorbereitung auf die Anforderungen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit ihren Studienabschluss hinauszögern oder sogar ganz scheitern, setzte das Bielefelder Schreiblabor darauf, ein Beratungsangebot zu entwickeln, das die fehlende Vorbereitung und Begleitung im Fach zu kompensieren versprach. Mit dieser Ausrichtung konnten erste finanzielle Mittel zur Gründung der Einrichtung eingeworben werden.

In den zunächst angebotenen Einzelberatungen zeigte sich, dass die größten Herausforderungen für Studierende in der Selbststeuerung im Ineinandergreifen von Forschungs-, Erkenntnis- und Schreibprozess sowie in der Bewältigung von sich überlappenden, rekursiven Arbeitsschritten mit unterschiedlichen Anforderungen lagen. In der Folge entwickelte sich ein prozessorientierter Ansatz, der v.a. das Verfassen von Haus- und Seminararbeiten in den Mittelpunkt stellte.

Diese individuellen und intensiven Beratungen waren für die einzelnen Studierenden sehr hilfreich. Darüber hinaus vertieften sie unser Verständnis von den Prozessen des Schreibens in den Wissenschaften und den damit verbundenen Problemen. Aber es wurde schnell klar, dass dieser Ansatz – kompetente und effektive Beratung für wenige – keine sinnvolle, finanzierbare Strategie für eine Universität mit 20.000 Studierenden darstellen kann.

Um mehr Studierende zu erreichen, entstand deshalb die Idee, Workshops zum Verfassen von Haus- und Abschlussarbeiten anzubieten. Das war leichter gesagt als getan, denn anders als in den USA, in denen Einrichtungen zur Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben seit Jahrzehnten zur Grundausstattung einer Universität gehörten, mangelte es in Deutschland an didaktischen Materialien und Übungen. Die US-amerikanischen Ansätze konnten nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragen werden, da Studierende im Undergraduate-Studium in den USA v.a. kürzere Texte (Essays) schreiben und sich nicht so früh fachlich spezialisieren müssen. Die deutsche Tradition der Enkulturation von Studierenden in fachliche Denk- und Arbeits-

weisen im Modus der Haus- und Seminararbeiten verlangte einen eigenen didaktischen Ansatz, den Gabriela Ruhmann, die das Schreiblabor in Bielefeld zusammen mit Andrea Frank und Detlef Hollmann aufgebaut hat, mit anderen Pionieren der Schreibforschung und –didaktik der 1990er Jahre, Otto Kruse und Gisbert Keseling, entwickelte. Die praktische Erfahrung mit der Beratung von Studierenden im Schreiblabor spielte dabei eine wichtige Rolle. Durch systematische Dokumentation und Auswertung von Beratungsprotokollen und die Rezeption der amerikanischen Schreibprozessforschung (vgl. Ruhmann/Kruse 2014) entstand ein Workshop-Konzept zum Verfassen von Haus- und Abschlussarbeiten, das auch heute noch im Schreiblabor regelmäßig für Studierende angeboten wird, allerdings nur noch selten von den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen, sondern meist von ausgebildeten Multiplikator/innen.

Tab. 1: Der klassische Schreiblabor-Workshop: 2 Tage, jeweils von 10.00 bis 16.00 Uhr

Block 1: der Schreibprozess Ankommen, Kennenlernen, eigene Fragen, Arbeitsschritte, Clustern	Block 3: Vom Lesen zum Schreiben Auswahl von Literatur und Literaturverwaltung Austausch: eigene Strategien zum Lesen und Auswerten wiss. Literatur Übung: vom Lesen zum Schreiben (Lesen, Paraphrasieren, Referieren)
Block 2: Inhaltliches Planen der eigenen Arbeit Übung: Themeneingrenzung – in Partnerarbeit Arbeit mit Themenklärungs-Checkliste (auf Folie) Feedback auf ein bis drei Themenklärungen	Block 4: Textüberarbeitung und Textrückmeldung „Schreiben als Denkinstrument“ vs. „Schreiben für Leser/innen“ Ebenen des Überarbeitens mit Beispieltexten Übung: einen eigenen Text schrittweise überarbeiten Textfeedback: Erfahrungen, Bedürfnisse und Regeln Übung: Textfeedback

Der Workshop ist überfachlich angelegt. Studierende dürfen nur dann teilnehmen, wenn sie ein aktuelles Schreibprojekt haben und im Workshop an ihrem Thema und ihrer Fragestellung arbeiten können. Der Workshop setzt damit an

den konkreten und je spezifischen Erfahrungen der Studierenden mit den Schwierigkeiten wissenschaftlicher Schreibprozesse an.

In der Entwicklung des Profils der Einrichtung war der Fokus auf die Prozessbewältigung beim Schreiben aber auch eine Strategie, die Autorität der Lehrenden für inhaltliche und formale Anforderungen an die Texte unangetastet zu lassen. Die Gründung des Schreiblabors wurde von Fachvertreter/innen nämlich nicht nur positiv gesehen. Man fürchtete Einmischung in ureigenes Territorium, schließlich gehören die Betreuung und Bewertung von Haus- und Abschlussarbeiten zu den Kernaufgaben von Lehrenden. Durch die Konzentration bzw. Beschränkung auf den Schreibprozess konnte das Schreiblabor eine klar definierte Arbeitsteilung kommunizieren: Unsere Aufgabe war es, Studierende durch Workshops und Beratung im Schreibprozess zu unterstützen, während Standards, Anforderungen, Normen, Bewertung, fachspezifische methodische Vorgehen etc. weiterhin der Autorität von Fachlehrenden überlassen blieben.

Dieser Ansatz hatte einen Preis: Innerhalb der Workshops konnten wir die Trennung von Inhalt und Schreiben überwinden, indem wir thematisierten, wie Ideen, Gedanken und die Gestalt einer Arbeit beim Schreiben entstehen. „Implizites explizit machen“ wurde in dieser Zeit zu unserem Motto. Allerdings beschränkte sich die Aufklärungsarbeit auf den kleinen Kreis von Workshopteilnehmenden. Institutionell und curricular drohte die so etablierte Arbeitsteilung mit den Fächern, die Vorstellung der Trennung von Inhalt und Schreiben zu verfestigen: Hin und wieder wurden wir Mitarbeiterinnen als Handlungsreisende in Sachen Schreiben punktuell in Lehrveranstaltungen eingeladen. Gegenstand der kurzen Inputs oder übungsorientierten Einheiten waren: Prozessdynamiken beim Schreiben, das Geben und Nehmen von Feedback oder Überarbeitungsstrategien. Grundsätzliche Fragen zur Art der Aufgabenstellungen (ist eine Hausarbeit im ersten Semester überhaupt sinnvoll?) und zur Integration von Schreibaktivitäten in die Veranstaltungen wurden nicht gestellt. Die fachliche Lehre blieb traditionell inhaltsorientiert und auch, wenn wir versuchten, Lehrende für eine intensivere Zusammenarbeit zu gewinnen, suggerierte unser Angebot, dass das Schreiben in extracurricular angebotenen Workshops erlernt werden könne. So sinnvoll manchen Lehrenden eine intensivere Beschäftigung mit dem Schreiben erschien, endeten Diskussionen mit ihnen doch meist mit der Feststellung, wenn sie sich um das Schreiben der Studierenden kümmern sollten, sei dies „nur auf Kosten der Inhalte“ (also gar nicht) möglich, denn für

beides reiche die Zeit nicht aus. Dass das Schreiben selbst fachlicher Inhalt sein könnte, darauf kam zu diesem Zeitpunkt noch niemand:

[M]any [German] teachers [...] find it hard to talk about how students learn to write successfully in the university. In their perspective writing is a fundamentally transparent activity. It cannot be discussed apart from the work of learning within students' academic disciplines. [...] [W]hen I tried to explain my background as a U.S. writing teacher, I usually drew blank looks and puzzlement at first. Why are you interested in writing? Our students are students of the subject, they said, not students of writing – historians (sociologists, literary interpreters), not writers. You really want to ask how we teach our subjects, don't you? Because we don't teach writing. (Foster 2002, 192)

Deutlich wird in Fosters Beobachtungen: Die Spezifik der eigenen Schreib- und Arbeitsprozesse stellt für Fachwissenschaftler/innen häufig einen blinden Fleck dar. Da sie selbst das Schreiben im Modus des Learning by Doing erlernt und dazu keine elaborierte Arbeitssprache entwickelt haben, bleibt ihr Wissen über fachspezifische Schreibprozesse, Konventionen und Anforderungen meist implizit. Als Schreiben wird dann nur das thematisiert, was äußerlich und delegierbar ist: Rechtschreibung und Formales. Entsprechend wurde das Schreiblabor von manchen Hochschullehrenden zunächst als eine Anlaufstelle für Studierende mit Defiziten in basaler schriftsprachlicher Kompetenz wahrgenommen. Diese Wahrnehmung wurde auch dadurch unterstützt, dass wir selbst bis zu diesem Zeitpunkt mit dem allgemeinen Begriff „wissenschaftliches Schreiben“ operierten, hinter dem sich i.d.R. ein sehr spezifisches Genre, die Haus- oder Abschlussarbeit, verbarg. Da studentisches Schreiben bis weit in die 1990er Jahre hinein im Wesentlichen von diesem Genre bestimmt wurde, konzentrierten wir uns auf disziplinübergreifende Gemeinsamkeiten in den Arbeitsprozessen und trugen so einmal mehr zur Verfestigung der Vorstellung von der Trennung von Inhalt und Schreiben bei.

2 Disziplinspezifiken reflektieren: Zusammenarbeit mit Lehrenden im Zuge der Bolognaform (2003-2012)

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und dem damit verbundenen Studienreformprozess veränderte sich die Lehre in Deutschland oder zumindest der Anspruch an Lehrende: Man propagierte den ‚shift from teaching to learning‘. Die ‚neue‘ Kompetenzorientierung führte an vielen Universitäten zur Einrichtung von Zentren zur Vermittlung von Schlüsselkompe-

tenzen. Die Universität Bielefeld beschritt von Anfang an bewusst einen anderen Weg und setzte darauf, dass auch sog. Schlüsselkompetenzen fachlich integriert in den regulären Curricula vermittelt werden. Fächer und einzelne Lehrende kontaktierten das Schreiblabor, um sich zur Vermittlung der Schlüsselkompetenz Schreiben beraten zu lassen. Im Laufe der Gespräche zeigte sich, dass die bisherige Arbeitsteilung – Schreiben hier und Inhalt dort – nicht funktionieren würde. Für die fachlich integrierte Vermittlung von Kompetenzen mussten in der Lehre auch fachliche Prozesse der Wissensgenerierung und -darstellung (= Schreiben) thematisiert werden, für die eindeutig die Lehrenden die Expertise besaßen, auch wenn sie aufgrund ihrer impliziten Schreibsozialisation i.d.R. über keine Arbeits- und Vermittlungssprache dafür verfügten, wie sie selbst beim Forschen und Schreiben die fachlichen Arbeitsweisen und Konventionen berücksichtigten. Nach anfänglicher Rollenunsicherheit (womit können wir Lehrende unterstützen?) definierten wir Schreiblabor-Mitarbeiterinnen unsere Rolle vorwiegend als Gegenüber im Reflexionsprozess (vgl. Haacke/Frank 2012). Mit unserer Expertise für Schreibprozesse konnten wir Lehrende unterschiedlichster Fachrichtungen darin unterstützen, Arbeitsschritte und Anforderungen in ihrem Fach zu explizieren und entsprechende Arbeitsaufgaben und Lernarrangements zu entwickeln.

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eröffneten sich weitere Chancen auf eine fruchtbare Irritation der traditionellen Arbeitsteilung Schreiben vs. Inhalt. Die Voraussetzungen für eine bessere Integration der Schreibausbildung in die Fächer änderten sich merklich:

1. Die Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen führte dazu, dass Studierende mehr Texte schreiben und diese wesentlich früher abgeben mussten. Lehrende sahen sich dadurch mit einer sehr heterogenen Realität studentischen Schreibens konfrontiert, die vorher nicht sichtbar war. Denn im alten Studiensystem (insbesondere der Geistes- und Sozialwissenschaften) war es möglich, das Schreiben von Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten aufzuschieben, bis man sich dazu in der Lage fühlte, oder gar nicht erst abzuschließen, ohne dass es irgendjemandem auffiel. Dies hatte zur Folge, dass Lehrende nur die schriftlichen Produkte zu Gesicht bekamen, die in den meisten Fällen wohl den Anforderungen mehr oder weniger entsprachen. Unter B.A./M.A.-Bedingungen wurde deutlich, dass die meisten Studierenden in den ersten Semestern mit den Anforderungen des wissenschaftlichen

Denkens und Schreibens kämpfen. Schreiben im Fach – das wurde klar – ist nicht nur für einige wenige schwierig. Der Druck auf die Fächer, Verantwortung für das Schreiben ihrer Studierenden zu übernehmen, stieg.

2. Durch die Fülle der zu erbringenden Studienleistungen erweiterte sich außerdem das Spektrum der im Studium geforderten Textsorten. Vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften traten neben die traditionelle Haus- und Seminararbeit nun kürzere Texte wie Rezensionen, Protokolle oder Essays. Auch dies führte in eine intensivere Auseinandersetzung mit Schreibenanforderungen: Was macht einen Essay aus? Welche Anforderungen und Bewertungskriterien lege ich an, wenn ich eine Rezension schreiben lasse?
3. Mit dem Auftrag, Studiengänge kompetenzorientiert zu gestalten, sahen sich Fakultäten damit konfrontiert, zu definieren, welche Fähigkeiten Studierende im Laufe des Studiums erwerben sollten. Diese Debatten eröffneten die Möglichkeit, über Kompetenzen zu sprechen, die mit dem Schreiben angeeignet und unter Beweis gestellt werden sollen, und zu verstehen, dass ‚das Schreiben‘ wie auch das wissenschaftliche Arbeiten komplexe Fähigkeiten sind, die sich in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten über den gesamten Studienverlauf hinweg (und darüber hinaus) entwickeln.

Ein entscheidender Schritt in der Zusammenarbeit mit Lehrenden war die Konzeption und Durchführung einer 10-tägigen Fortbildung, mit der Stefanie Haacke und Swantje Lahm 2004 begannen. Die Teilnehmenden der Fortbildung rekrutierten sich vorwiegend aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs (Doktorand/innen und Habilitand/innen) und zunächst überwiegend aus schreib- und textintensiven Fächern: Geschichte, Literaturwissenschaft, Germanistik, Linguistik, Soziologie, Philosophie, Erziehungswissenschaft, Psychologie – später auch Chemie, Biologie und Informatik.

Die Fortbildung war bewusster Teil einer Reformstrategie. Sie setzte auf einen langsamen Bottom-up-Prozess, in dem Veränderung in den Fächern sich durch einzelne, individuell engagierte Lehrende und ihren veränderten Umgang mit dem Schreiben in Lehre und Betreuung vollziehen würde. Zunächst ging es darum, dass an der Fortbildung teilnehmende Lehrende dem Schreiben im Studienverlauf eine größere Beachtung schenken und den Schreibprozess mit all seinen Arbeitsschritten in den Blick nehmen sollten. Das Ziel bestand im We-

Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und
Technikwissenschaften
Neue Herausforderungen der Schreibforschung
Hirsch-Weber, A.; Scherer, S. (Hrsg.)
2016, VI, 324 S. 32 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-12210-2