

- Moll, Melanie (2002) „Exzerpieren statt fotokopieren“ – Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: Redder, Angelika (Hg.) „Effektiv studieren“ – Texte und Diskurse in der Universität. Duisburg: Gilles & Francke [OBST Beiheft 12], 104-126
- Moll, Melanie (2003) „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 29-50
- Steets, Angelika (2001a) Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: FaDaF [Materialien Deutsch als Fremdsprache 58], 211-228
- Steets, Angelika (2001b) Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München: indiciu, 209-226
- Steets, Angelika (2003a) Wissenschaftliches Schreiben im studienintegrierten Sprachunterricht. In: Ehlich, Konrad/Casper-Helne, Hiltraud (Hgg.) Kommunikation in der Wissenschaft. Regensburg: FaDaF [Materialien Deutsch als Fremdsprache ] 69
- Steets, Angelika (2003b) Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als gedacht – wichtiger als vermutet! In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 51-64

Jürgen Dittmann, Katrin A. Geneuss,  
Christoph Nennstiehl, Nora A. Quast:  
Schreibprobleme im Studium.

Eine empirische Untersuchung. In:

Wissenschaftlich schreiben – lehren

und lernen. Hg. Konrad Ehlich, Angelika

Steets. Berlin; New York: de Gruyter 2003,

155-185.

Jürgen Dittmann / Katrin A. Geneuss / Christoph Nennstiel / Nora A. Quast

## Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung

### 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die folgenden Ausführungen zu Schreibproblemen im Studium und die empirische Untersuchung zu Schreibproblemen von Studierenden an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. stehen im Zusammenhang mit Plänen, an dieser Universität ein Schreibzentrum einzurichten. Eine Aufgabe eines solchen Schreibzentrums wird, neben der Koordination von Lehre und Forschung zum akademischen und wissenschaftlichen Schreiben, die Beratung von Studierenden mit Schreibproblemen sein. An vielen europäischen Universitäten existieren solche Schreibberatungen, bekannt sind u. a. das Projekt „Academic Writing“ der Universität Groningen, Niederlande, und das „Communication Skills Centre“ der Universität Kopenhagen, Dänemark. In Deutschland hat das Schreiblabor der Universität Marburg, jetzt von Gisbert Kesse-

<sup>1</sup> Wir danken den Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, und den Dozentinnen und Dozenten, die uns gestattet haben, in ihren Lehrveranstaltungen die Fragebögen zu verteilen. Besonderen Dank schulden wir Gerd Bräuer (Emory University und PH Freiburg) für die kritische Lektüre einer früheren Version dieses Artikels und für seine konstruktiven Hinweise. Arved Bonnermann von der Universität der Bundeswehr, Hamburg, danken wir dafür, dass er uns Daten einer Umfrage unter Studierenden für Hochschulforschung hingewiesen hat. Für Ratschläge unterschiedlicher Art und Ermutigung danken wir Gerd Antos, Halle, Holger Keibel, Freiburg/Br., Otto Kruse, Erfurt, und Claudia Schmidt, Freiburg/Br. Die Studie wurde mit Mitteln der Philosophischen Fakultät III der ALU Freiburg gefördert. Adresse für Korrespondenz: Prof. Dr. Jürgen Dittmann, Deutsches Seminar I der Albert-Ludwigs-Universität, D-79085 Freiburg. E-Mail: Juergen.Dittmann@germanistik.uni-freiburg.de.

ling als Emeritus weitergeführt, eine intellektuelle wie praktische Vorreiterrolle (vgl. Keseling 1997b). Weitere Institutionen mit vergleichbarer Funktion sind das „MentorInnenprogramm“ und das „Schreibzentrum“ der Ruhr-Universität Bochum, das „Schreiblabor“ der Universität Bielefeld, das Projekt „Kreatives Schreiben“ der RWTH Aachen, das Projekt „Schriftlichkeit“ der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, das Projekt „Akademische Schlüsselkompetenzen“ der Fachhochschule Erfurt, die „Schreibwerkstatt“ der Universität GSH Essen, das „Schreibzentrum“ der Universität zu Köln sowie das Projekt „Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben“ von Konrad Ehlich und Angelika Steets an der LMU München (vgl. auch den Überblick bei Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hgg.) (1999), Teil V). Die Institutionalisierung ist im Land Nordrhein-Westfalen am weitesten fortgeschritten. Im Rahmen des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ werden hier seit 1993 Schreibberatungen gefördert.<sup>2</sup> In den USA ist, anders als in Deutschland, die Schreibausbildung fester Bestandteil des Studiums; nach von Werder (vgl. Vorwort in Bein/von Hillner 1998) gibt es dort nicht weniger als 365 Studiengänge zur Ausbildung von Schreibqualifikationen und jede Universität besitzt ein Schreibberatungszentrum (vgl. auch von Werder 1995, 163f.). Gemessen an diesem Niveau ist Deutschland, und insbesondere Baden-Württemberg, ein Schreibberatungs-Entwicklungsland. Im Folgenden werden wir zunächst auf Rolle und Anforderungen des akademischen Schreibens eingehen, dann Schreibprobleme und ihre Folgen darstellen und schließlich eine empirische Untersuchung zu Schreibproblemen präsentieren.

## 2. Die Rolle des akademischen Schreibens

„Schreiben ist Medium und Modus universitärer Kommunikation, ja vielleicht deren wichtigster Modus“ (Ehlich 2000, 2). In allen Fächern, die an den Universitäten gelehrt werden, spielen demzufolge schriftliche Arbeiten eine konstitutive Rolle, wobei der Anteil der verschiedenen Textsorten divergiert: In Jura überwiegen beispielsweise Klausuren, in den Philologien Hausarbeiten. Man kann deshalb sagen, dass

<sup>2</sup> Wie verläutet, werden die Projekte in Köln, Essen und Düsseldorf nicht weiter gefördert. Wir halten dies für einen höchst bedauerlichen Schritt.

Hochschulsozialisation in großem Maße Schreib- und Sprachsozialisation ist (vgl. Kruse/Jakobs 1999).

Im Laufe des Studiums stoßen Studierende immer wieder auf Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten. Manche Studierende berichten von nicht wirklich begonnenen oder nicht fertig geschriebenen Seminararbeiten, mit der Folge, dass ein weiteres Seminar zum Erwerb eines Pflichtscheins besucht werden musste, in dem sich dasselbe Problem aber wieder stellte. Die Erfahrungen mit Schreibproblemen bei Hausarbeiten gelten *a fortiori* für Abschlussarbeiten (vgl. Furchner/Großmaß/Ruhmann 1999; von Werder 2000b). Zwar sind Schreibprobleme bislang fast ausschließlich in den Geistes- und Sozialwissenschaften untersucht worden, doch sind sie eine allgemeine Erscheinung: ihre Existenz wird von Studierenden aller Fächer bestätigt, und sie sind ein internationales Phänomen (für Deutschland vgl. z. B. Keseling 1997b, für die USA z. B. Nelson 1993, für die Niederlande z. B. Visser et al. 1999).

Terminologisch erscheint es uns sinnvoll, zwischen „wissenschaftlichem Schreiben“ und „akademischem Schreiben“ zu unterscheiden (vgl. Jakobs 1999, 173): Studierende schreiben während des Studiums in der Regel (noch) nicht „wissenschaftlich“, sondern praktizieren „akademisches Schreiben“, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*. Tatsächlich beginnt man erst in letzter Zeit, die besonderen Bedingungen dieser Art der Textproduktion, die im Wesentlichen Text-Reproduktion ist, zu erforschen (vgl. Kruse/Ruhmann 1999; Rienecker 1999). Mit dem Abschluss des Studiums, schon in der Magisterarbeit und vollends in der Dissertation, sollte dann aber das Niveau wissenschaftlicher Textproduktion erreicht sein.

## 3. Die Anforderungen des akademischen Schreibens

Die Anforderungen, die das akademische Schreiben an die Studierenden stellt, werden in der Forschung in fünf Arten der Kompetenz unterteilt (vgl. Kruse/Jakobs 1999). Die Rolle der sprachlichen Kompetenz im Sinne einer sicheren *Beherrschung der Schriftsprache* wird für MuttersprachlerInnen in der Literatur üblicherweise ignoriert oder bagatelisiert. Jakobs (1999, 179) macht aber darauf aufmerksam, dass Studierende „häufig Probleme bei der Anwendung schriftsprachlicher Normen (korrekte Schreibung und Zeichensetzung) haben“. Wer schriftli-

che Arbeiten von Studierenden zu korrigieren hat, kann das nur bestätigen. Jedoch liegen keine Zahlen vor, so dass unklar ist, was „häufig“ in diesem Zusammenhang bedeutet. Da es sich hier nicht um ein spezifisches Problem des akademischen Schreibens handelt, werden wir es im Folgenden nicht weiter berücksichtigen. Für ausländische Studierende stellt das Schreiben auf Deutsch als fremdsprachlicher Schreibprozess selbstverständlich einen Problembereich *sui generis* dar (vgl. u. a. Eßer 1997, 104ff.).

Zunächst ist die *Textsortenkompetenz* zu nennen: Wissenschaftliche Texte weisen spezifische Merkmale auf, die in Abhängigkeit vom Fach (z. B. geisteswissenschaftliche vs. naturwissenschaftliche Texte; vgl. Jakobs 1999, 174ff.), von kulturspezifischen Faktoren (z. B. deutsches „Referat“ vs. US-amerikanischer „Essay“) und von der jeweiligen spezifischen Gattung (z. B. Forschungsüberblick vs. empirischer Beitrag) variieren.

Außerdem wird den Studierenden *Stilkompetenz* abverlangt: Wissenschaftliche Texte weisen spezifische Stilmerkmale auf. Man spricht heute noch, negativ formuliert, von Ich-Tabu, Metapher-tabu und Erzähl-tabu (vgl. Kretzenbacher 1994). Tatsächlich ist das Ich-Tabu in den wissenschaftlichen Arbeiten vieler Disziplinen längst gefallen, die Studierenden sind sich aber oft nicht sicher, ob sie in ihren akademischen Arbeiten die 1. Person Singular verwenden dürfen. Auch über das Metapher-tabu kann und muss man streiten (vgl. zur erkenntnisleitenden Rolle von Metaphern allgemein u. a. Blumenberg 1998; zu Metapher und Wissenschaftssprache u. a. Kretzenbacher 1998). Wo „Faustregeln“ aufgeweicht werden, ist die Verunsicherung der Lernenden verständlicherweise besonders groß. Studentische Arbeiten, die den erwarteten Stil der jeweiligen Disziplin (oder auch des Dozenten) nicht „treffen“, werden schlechter bewertet. Die zulässigen Stilmittel wissenschaftlichen Schreibens sind hochgradig fachspezifisch, wie ein Vergleich z. B. von literaturwissenschaftlichen und mathematischen Texten leicht deutlich machen kann.

Die *rhetorische Kompetenz* meint die Systematik der Darstellung und die logische Argumentation (Lindroth 1997). Des Weiteren bedürfen Studierende der *Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen*: Intertextualität ist ein konstituierendes Element wissenschaftlicher Texte, da jede wissenschaftliche Arbeit die Forschungsgeschichte oder zumindest den „Stand der Forschung“ berücksichtigen muss. In einer Reihe von wissenschaftlichen Textsorten, z. B. dem Forschungsüber-

blick, ist Intertextualität sogar das Textsorten definierende Merkmal (vgl. Jakobs 1997). Das gilt auch für die studentische Hausarbeit, die wesentlich im Reformulieren rezipierter Texte besteht (vgl. Kruse/Ruhmann 1999).

Abschließend ist die *Lese- und Rezeptionskompetenz* zu nennen: Wissenschaftliche Texte dienen nicht der Unterhaltung oder Erbauung, sondern verlangen, so Weinrich (1994), nach kritischer Rezeption. Diese Attitüde ist vielen Studierenden fremd; Kruse/Ruhmann (1999) sprechen zu Recht von der geradezu erdrückenden Autorität publizierter Texte. Es gilt aber, Stichhaltigkeit, Stimmigkeit, Begründetheit und Genauigkeit der Texte zu bewerten (Kruse/Jakobs 1999) – Textreformulierung (vgl. Ricketit/Strohner 1989) als eigenständige studentische Leistung verlangt genau dies.

#### 4. Schreibprobleme

Schreibprobleme sind nicht die einzigen Probleme, die Studierende im Studium haben. Nach der repräsentativen Umfrage der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung im Wintersemester 1997/98 liegen sie auf Platz 8 (hinter Schwierigkeiten mit der effizienten Prüfungsvorbereitung, der langfristigen Planung des Studiums, der Orientierung im Fach u. a.). Auf die Frage, in welchen Bereichen den Studierenden eine Betreuung/Beratung durch Lehrende wichtig sei, nannten aber immerhin über 50% das Abfassen von wissenschaftlichen Texten (Rang 4, hinter Beratung in fachlich-inhaltlichen Fragen, Beratung bei der Prüfungsvorbereitung und Rückmeldung von Leistungsergebnissen). Die Relevanz von Schreibproblemen steht also außer Frage.

Eine systematische Beschäftigung mit dem Konzept „Schreibprobleme“ muss davon ausgehen, dass es sich um ein komplexes Konstrukt handelt. Die Operationalisierung lässt sich unter Bezug auf das Prozessmodell des Schreibens von Hayes/Flower (1980) drei Dimensionen zuordnen:

Zunächst die *Schreibaufgabe*. Schreiben ist ein Prozess, in den viele Teilprozesse involviert sind, es handelt sich also um eine äußerst komplexe Tätigkeit (vgl. Jechle 1992). Diese Teilprozesse müssen überwiegend simultan realisiert werden: der Schreibprozess lässt sich nicht auf Teilkomponenten reduzieren (vgl. Krings 1992). Nur zum Zwecke der Didaktisierung kann man sie einzeln zugänglich machen. Bereits

beim Verfassen der ersten Hausarbeit müssen den Studierenden also alle Teilprozesse zur Verfügung stehen.

Auch das *Schreibumfeld*, in dem die Schreibaufgabe gelöst werden muss, birgt Probleme (vgl. Ruhmann 1997): Die Studierenden erhalten in der Regel keine Informationen über die konkreten Schreibanforderungen in ihrem Fach, sie werden auf diese Tätigkeit nicht vorbereitet, die Probleme werden nicht benannt und sind für sie nicht durchschaubar, so dass die Studierenden sie als individuelles Versagen erleben. Außerdem bekommen die Studierenden zu wenig Rückmeldungen für ihre akademischen Arbeiten, d. h. Lernen durch Erfahrung wird nicht unterstützt. Und nicht zuletzt wird akademisches Schreiben zu wenig geübt, es wird nur „unter Druck“ praktiziert.

Drittens spielen *interne Voraussetzungen* eine Rolle: So treten immer wieder Probleme des logischen Denkens und des strukturierten Argumentierens auf, Fähigkeiten, die die Studierenden eigentlich von der Schule her mitbringen sollten. Die Gesamtheit der Probleme, die sich damit auftun, lässt das akademische Schreiben für viele Studierende zu einem demotivierenden Kraftakt werden (vgl. Ruhmann 1995), der den Zugang zu den Inhalten und die Lust an der Sache überdeckt.

Eine weitere Begriffsklärung erscheint uns wichtig. Unter „Schreibproblemen“, wie wir sie erfassen wollen und an deren „Behebung“ wir mitwirken wollen, verstehen wir einen bestimmten Typ von Schreibstörungen: Solche nämlich, die nicht durch tiefer gehende „seelische Ursachen“ (vgl. Bein/von Hillner 1998, 8ff.) bedingt sind und die deshalb auch nicht mit psychotherapeutischen Verfahren (vgl. dazu Keseling 1997a, 179f.) behandelt werden müssen. Die Differentialdiagnose ist nicht immer einfach und muss im Zweifelsfall z. B. der Psychotherapeutischen Beratungsstelle überlassen bleiben. Die „Schreibprobleme“, von denen hier die Rede ist, lassen sich im Rahmen der Modelle, die die prozessorientierte kognitionswissenschaftliche Schreibforschung erarbeitet hat, definieren: Im Mittelpunkt stehen Schwierigkeiten mit den Schreibakt steuernden kognitiven Prozessen (vgl. Keseling 1997a, 181). Insofern fallen Beschreibung und Behandlung der so verstandenen Schreibprobleme in den Bereich der kognitivistischen Schreibforschung, wie sie im Idealfall von Psychologie und Linguistik interdisziplinär betrieben wird. Es ist sinnvoll, bei Schreibstörungen noch einmal zu unterscheiden zwischen „Schreibblockaden“, wie sie auch geübten Schreibenden zustoßen können, und „Schreibdefiziten“, die z. B. in der mangelnden Vertrautheit mit Textbildungsmustern akademi-

scher Textsorten wurzeln können und eher bei „Novizen“ auftreten (vgl. ebd.).

Von Studierenden, die eine Schreibberatung aufsuchen, werden immer wieder typische Probleme genannt: Eine Gruppe von Problemen bezieht sich auf die „Konzeptbildung“ (Keseling 1997b, 227), z. B. die Gliederung der Arbeit. Keseling berichtet aufgrund der Befragung von 79 Klienten der Marburger Schreibberatung, dass sich etwa 60% der Störungen dieser Kategorie zuordnen lassen. Eine zweite große Gruppe bilden die Probleme beim „Formulieren“ (nach Keseling etwa 20%). Im Einzelnen werden als problematisch erfahren: mit dem Schreiben zu beginnen, eine brauchbare Fragestellung zu finden und eine Eigenleistung zu erbringen, also z. B. eine Bewertung von Positionen der Forschungsliteratur vorzunehmen (vgl. Rienecker 1999). Außerdem wird eine ganze Palette von Schwierigkeiten mit der Rezeption der Forschungsliteratur angeführt (u. a. mit der Terminologie), und schließlich werden motivationale Probleme als Schreibhemmung genannt.

Keseling (1997a, 200) berichtet von *Frühstartern*, die schon mit dem Formulieren der Arbeit beginnen, obgleich sie sich eigentlich noch in der Planungsphase befinden. Sie scheinen sich darauf zu verlassen, dass sich der Schreibplan beim Schreiben selbst entwickelt, so dass ihnen wichtige Gedanken erst später kommen, was z. T. zu grundlegenden Textrevisionen oder auch zu logischen Brüchen im Text führt. Keseling (1997b, 228) deutet auch einen Zusammenhang zwischen Problemen bei der Zusammenfassung von gelesenen Texten und Problemen der Konzeptbildung an.<sup>3</sup> Die *Spätstarter* (Keseling 1997a, 201) hingegen verwenden zu viel Zeit auf die Vorarbeiten, sie lesen sehr viel Forschungsliteratur, erstellen Gliederungen und werfen sie wieder, der Schreibbeginn wird unverhältnismäßig lange hinausgezögert. Die Gründe für dieses Verhalten können vielfältig sein: In Frage kommen u. a. eine unpräzise oder unangemessene Fragestellung, die Unfähigkeit, eine stabile Gesamtvorstellung vom zu schreibenden Text zu entwickeln, aber auch motivationale Probleme. Hinzukommen können dann auch noch Formulierungsprobleme, so dass sich der Schreibaufgabe scheinbar unüberwindliche Hindernisse entgegenstellen.

3 Allerdings möchten wir nicht den Eindruck erwecken, man solle überhaupt erst zu schreiben beginnen, wenn eine komplette Konzeption vorliegt. Gerade in der frühen, explorativen Phase der Anfertigung einer schriftlichen Arbeit mag es nützlich sein, Skizzen, Fragmente etc. zu Papier zu bringen, denn dies kann zur Klärung der Gedanken beitragen (vgl. auch unten, Abschnitt 5, zum „epistemischen Schreiben“).

Eines der Probleme, die sich nach Beginn der Formulierungsphase stellen, ist das zu frühe *Revidieren* von Geschriebenem (Keseling 1997a, 202). Der Schreibfluss gerät ins Stocken, Formulierungsfragmente entschwinden aus dem Gedächtnis, der Formulierungsvorgang muss immer wieder neu durchlaufen werden. So wird das Formulieren zur Qual und die SchreiberInnen haben das Gefühl, zu langsam zu schreiben, das Misstrauen in die eigene Schreibfähigkeit wächst. Auch die Befürchtung, sich nicht angemessen ausdrücken zu können und sich dadurch bloßzustellen, kann zu diesem Schreibverhalten beitragen (vgl. Kruse 1998, 23f.). Die bei sinnvoller Nutzung durchaus positiven Möglichkeiten, die die Textproduktion am Computer bietet – Texte jederzeit punktuell oder durch Umkopieren ganzer Absätze auch global verändern zu können –, sind für solche SchreiberInnen Gift.

In der Schreibberatung berichten weiterhin Studierende von Schwierigkeiten, einen *kohärenten Text* zu verfassen, d. h. den Textinhalt logisch einwandfrei und argumentativ schlüssig zu präsentieren (vgl. Keseling 1997a, 203f.). Diese Schwierigkeiten können unterschiedliche Ursachen haben, die von unzureichender Konzeptbildung bis zu den berichteten Formulierungsschwierigkeiten reichen, aber auch mangelnde Kenntnis der wissenschaftlichen Normen und Textmuster kann zu Kohärenzproblemen führen. Mit dem letzten Punkt ist zugleich ein weiterer Problembereich *sui generis* angesprochen: Erfolgreiches akademisches Schreiben setzt den Erwerb der spezifischen *Stil-, Textsorten- und rhetorischen Kompetenz* voraus, die wir oben, Abschnitt 3, beschrieben haben. Die Erfahrungen der Schreibberatung zeigen, dass sich Studierende hier schwer tun, weil die diese Kompetenzen konstituierenden Normen zumeist nicht expliziert werden. Auch in der Ratgeberliteratur kommt dieser Aspekt häufig zu kurz. Für die meisten Einzeldisziplinen bzw. Gruppen von Einzeldisziplinen sind allerdings diese Normen wissenschaftlich noch gar nicht erfasst, so dass die Forschung zunächst hier ansetzen muss, bevor den Studierenden bei den durch diesen zentralen Aspekt des akademischen Schreibens verursachten Schwierigkeiten geholfen werden kann.

Last but not least spielen *emotionale Faktoren* für den Schreiberefolg eine maßgebliche Rolle (vgl. Kruse 1998, 58ff.). Insbesondere bei längeren akademischen Arbeiten (also z. B. Abschlussarbeiten) ist die positive Einstellung zum Thema eine Grundbedingung für den Erfolg. Umgekehrt kann man eine ganze Klasse von Schreibproblemen auf

mangelnde Motivation und fehlende emotionale Beziehung zum Gegenstand der Arbeit zurückführen.

Kruse (1998) formuliert vorsichtig, grundsätzlich sei nicht gesichert, dass die Studierenden die zum akademischen Schreiben notwendigen Fertigkeiten von der Schule mitbringen. Hier scheint uns eine falsche Sicht auf das Problem vorzuliegen: Wir gehen davon aus, dass die spezifischen Fertigkeiten, die zum akademischen Schreiben befähigen, bei den StudienanfängerInnen nicht vorhanden sein können.<sup>4</sup> Von der Schule sollten sie die schriftsprachliche Basiskompetenz und die Fähigkeit zum logischen Argumentieren mitbringen; bestimmte Textsorten, die auch beim akademischen Schreiben eine zentrale Rolle spielen, wie das Exzerpt und das Protokoll, können bereits im Schulunterricht geübt werden (was auch teilweise geschieht).<sup>5</sup> Doch ansonsten ist das akademische Schreiben eine Tätigkeit *sui generis*. Man braucht sich dazu nur die oben (Abschnitt 3) genannten Kompetenzen zu vergegenwärtigen und an die entscheidende Frage nach der kommunikativen Funktion akademischen Schreibens im Studium zu denken. Mit anderen Worten: Die Universität selbst muss ihre Studierenden mit dem akademischen Schreiben vertraut machen (vgl. auch Visser et al. 1999). Bedacht werden muss außerdem, dass traditionell unterstellt wurde und heute noch weitgehend unterstellt wird, die Studierenden würden akademisches Schreiben schon irgendwie beherrschen. Tatsächlich kann man aber durchaus „Schreibfähigkeits-Verluste“ bei angehenden Studierenden beobachten, von denen das akademische Schreiben mit seinen vielfältigen Ansprüchen *a fortiori* betroffen ist; mögliche Gründe für diese Entwicklung stehen hier nicht zur Debatte (vgl. aber Ehlich 2000, 3f.). Die praktische Konsequenz der Unterstellung, Studierende würden das akademische Schreiben beherrschen, ist, dass der Erwerb der zugrunde liegenden Kompetenzen weitgehend „ungesteuert“ vor sich geht, nämlich nach dem „trial-and-error“-Verfahren (vgl. Visser et

4 Das „Kompass-Projekt“ der Universität Bielefeld im Jahre 2000 hatte zum Ziel, in Workshops bereits Schülern der Jahrgangsstufen 12 und 13 Grundzüge des akademischen Schreibens zu vermitteln. Zu diesem Pilotprojekt vgl. <<http://www.uni-bielefeld.de/slab/index.htm>> Rev. 2000-10-04.

5 Ehlich (2000, 7) weist darauf hin, dass eine „Orientierung auf die Universität als ein schulisches Ausbildungsziel sinnvoll“ ist, „denn die sprachlichen Qualifikationen, wie sie für die Universität kennzeichnend sind, bewähren sich – allen Unkenrufen und öffentlichen Verurteilungen zum Trotz – auch in anderen komplexen kommunikativen Umgebungen.“

al. 1999). Das ist nicht unbedingt effizient, und Jakobs (1999, 176) macht zurecht auf eine mögliche Falle aufmerksam: Vor allem „in Fächern, in denen Begutachtungsverfahren für Manuskripte eher selten sind, werden auch relativ viele schlechte Texte publiziert. Ihre Nachahmung wäre ausgesprochen kontraproduktiv“. Dozierende, die durch Fortbildungsveranstaltungen, wie sie eine Schreibberatung anbieten kann, didaktisch im Hinblick auf diese Problematik geschult sind, können im Vorfeld das Entstehen von Schreibproblemen eindämmen.

## 5. Die Folgen von Schreibproblemen

Die Folgen einer misslungenen „Schreibsozialisation“ an der Universität lassen sich drei Problembereichen zuordnen (vgl. Kruse/Jakobs 1999). Zunächst sind negative Auswirkungen auf die *Leistungsentwicklung* festzustellen: Schreibprobleme beeinträchtigen die kognitive und intellektuelle Entwicklung der Studierenden. Schreiben ist nicht eine Tätigkeit, die lediglich vorher Gedachtes in Schrift überführt. Schreiben hat vielmehr eine entscheidende heuristische Funktion. Erfahrene Schreibende benutzen den Schreibprozess auch, um die Aufgabenstellung klarer zu erfassen, Schreibziele zu entwickeln und zu einem vertieften Verständnis des Inhalts der Schreibaufgabe zu gelangen; Eigler/Jechle/Merziger/Winter (1987) sprechen hier von einer „epistemischen Funktion“ des Schreibens (vgl. auch Blatt 1999; Furchner/Ruhmann/Tente 1999; Kruse 1997; Molitor-Lübbert 1996, 102ff.; 1997).

Auch eine negative Beeinflussung des *Studienverhaltens* ist auszumachen: Schreibprobleme manifestieren sich in Vermeidungsverhalten, insbesondere dem Aufschieben von Schreibaufgaben, in panikartigem Schreiben in letzter Minute, in perfektionistischer Ausarbeitung usw. Sie können zur Verlängerung der Studienzeit, sogar zum Abbruch des Studiums führen (vgl. von Werder 2000a, 7f.).

Außerdem können *emotionale Probleme* erzeugt werden: Schreibhemmungen führen zu Misserfolgserlebnissen und Hilflosigkeitsgefühl, Versagensängsten und Stress; sie verstärken sich von Misserfolgsergebnis zu Misserfolgsergebnis und können so schließlich auch psychopathologisch bedeutsam werden.

Treten Probleme beim akademischen Schreiben auf, liegen die Folgen also auf der Hand: Die Studierenden werden verunsichert, sie

schließen oft fälschlich von den Problemen, die sie beim Schreiben haben, auf mangelnde Studierfähigkeit, die Motivation zur Beschäftigung mit den Studieninhalten sinkt. Wenn man diese Probleme angeht, ist als Nebeneffekt eine Verkürzung der Studienzeiten zu erwarten.

Doch auch die Institution Universität als ganze ist, wie Ehlich (2000, 3) zurecht hervorhebt, von diesen Problemen betroffen: „Wenn aber die Fähigkeit, institutionsangemessen zu schreiben, nicht mehr selbstverständlich ist, dann gerät die Institution Universität in eine Krise.“

## 6. Die empirische Erfassung von Schreibproblemen

### 6.1 Vorüberlegungen

Bislang wurde noch keine empirische Studie zu Schreibproblemen im Studium an einer größeren Stichprobe unausgelesener Studierender publiziert. Die in der Literatur wiedergegebenen Daten stammen entweder aus der anekdotischen Erfahrung von DozentInnen und sind deshalb auch nicht quantifiziert: das gilt für die gesamte Ratgeberliteratur. Oder sie stammen von Studierenden, die eine Schreibberatung aufgesucht haben, also von einer Gruppe, die sich aufgrund des Leidensdrucks entschlossen hat, gegen ihre Schreibprobleme anzugehen; aus diesem Kontext stammen auch die von Keseling (1997b) vorgelegten Zahlen (vgl. oben, Abschnitt 4).

Wir sind deshalb der Meinung, dass die Befragung einer Stichprobe von in Bezug auf Schreibprobleme unausgelesenen Studierenden überfällig ist.

### 6.2 Die Gruppenstudie

#### 6.2.1 Die Stichprobe

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Problembereiche haben wir einen Fragebogen mit 25 Fragen zu den Erfahrungen mit dem akademischen Schreiben und 8 Fragen zur Person entwickelt. Die erste Frage „Haben Sie schon einmal Probleme beim Schreiben einer Hausarbeit o. ä. gehabt?“ trennt zwischen den beiden Teilgruppen der Studierenden

mit bzw. ohne Schreibprobleme. Die Studierenden ohne Schreibprobleme wurden dann nur noch gefragt, ob ihnen Fertigkeiten des akademischen Schreibens in Form von Lehrveranstaltungen, Tutorien etc. vermittelt worden seien und ob sie eine institutionalisierte Schreibberatung befürworten würden. Die Studierenden mit Schreibproblemen sollten alle folgenden 24 Fragen beantworten. Da dies nicht immer geschah, geben wir bei der Auswertung an, wie viele Studierende auf die jeweilige Frage eingegangen sind. Außerdem hatten die ProbandInnen die Möglichkeit, Kommentare und Anregungen frei zu formulieren.

Befragt wurden 283 Studierende der ALU Freiburg, mit den Fächern Volkswirtschaftslehre (VWL), Neuere deutsche Literaturwissenschaft (NDL), Germanistische Linguistik (LING) und Psychologie (PSY). Die Zusammensetzung der Stichprobe zeigt Tab. 1.

Fach	Anzahl der Studierenden	Geschlecht	
		weiblich	männlich
VWL	85 (30,0%)	15 (17,6%)	70 (82,4%)
NDL	90 (31,8%)	62 (68,9%)	28 (31,1%)
LING	37 (13,1%)	28 (75,7%)	9 (24,3%)
PSY	71 (25,1%)	62 (87,3%)	9 (12,7%)
<b>Gesamt</b>	<b>283 (100%)</b>	<b>167 (59%)</b>	<b>116 (41%)</b>

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Fächern und Geschlecht (absolute Zahlen und %)

Das Alter der Studierenden liegt zwischen 18 (N = 1) und 40 Jahren (N = 2), Mittelwert 23,9 Jahre, Standardabweichung 3,64. Die Semesterzahl liegt zwischen 1 (N = 4) und 19 Semestern (N = 2), Mittelwert 7,15 Semester, Standardabweichung 3,79. Während in den Fächern NDL, LING und PSY die Frauen deutlich überwiegen, ist die Geschlechterverteilung in VWL gerade umgekehrt. Unter den Befragten sind 23 ausländische Studierende.

#### 6.2.2 Wer hat Schreibprobleme?

Das Ergebnis der Ausgangsfrage: „Haben Sie schon einmal Probleme beim Schreiben einer Hausarbeit o. ä. gehabt?“, bezogen auf die einzelnen Fächer, ist in Tab. 2 wiedergegeben.

Fach	Probleme	
	nein	ja
VWL	23,5%	76,5%
NDL	10,0%	90%
LING	8,1%	91,9%
PSY	29,6%	70,4%
<b>Gesamt %</b>	<b>18,7%</b>	<b>81,3%</b>
<b>u. (absolut)</b>	<b>(53)</b>	<b>(230)</b>

Tab. 2: Probleme nein/ja nach Fächern

Wie man Tab. 2 entnehmen kann, hat die überwältigende Mehrheit (81,3%) von allen Problemen mit dem akademischen Schreiben, doch unterscheiden sich die Werte für die einzelnen Fächer stark: Die Studierenden der Fächer Linguistik und NDL haben häufiger Probleme als die VWL-Studierenden, die wenigsten Probleme haben die Studierenden der Psychologie.

Tab. 3 gibt die Verteilung der Studierenden ohne und mit Schreibprobleme(n) nach dem Geschlecht wieder.

Geschlecht	Probleme	
	nein	ja
weiblich	32 (19,2%)	135 (80,8%)
männlich	21 (18,1%)	95 (81,9%)

Tab. 3: Probleme nein/ja nach Geschlecht (absolute Zahlen und %)

Über alle Fächer betrachtet, gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Problemen und dem Geschlecht. Die Verteilung der Studierenden nach Geschlecht ist aber, wie Tab. 1 zeigt, in VWL gegenüber den anderen Fächern umgekehrt, d. h., in VWL, einem der Fächer mit weniger Schreibproblemen, ist der Anteil der Männer ungleich höher als in den übrigen Fächern. Um eine sich daraus möglicherweise ergebende Verzerrung der geschlechtsspezifischen Auswertung zu kontrollieren, geben wir in Tab. 4 die Auswertung nach Geschlecht noch einmal für VWL und die „Geisteswissenschaften“ (alle anderen Fächer) getrennt wieder.

Geschlecht	VWL		Geisteswiss.	
	Probleme		Probleme	
	nein	ja	nein	ja
weiblich	6 (40,0%)	9 (60,0%)	26 (17,1%)	126 (82,9%)
männlich	14 (20,0%)	56 (80,0%)	7 (15,2%)	39 (84,8%)

Tab. 4: Probleme nein/ja nach Geschlecht und Fächergruppen in absoluten Zahlen und %

Wie man Tab. 4 entnehmen kann, sind es nicht etwa die (vielen) Männer in VWL, die das Gesamtergebnis für das Fach – „nur“ drei Viertel der Studierenden haben Schreibprobleme – bestimmen, sondern die (wenigen) Frauen, von denen erstaunliche 40% sagen, sie hätten keine Schreibprobleme. Eine Interpretation dieses Befundes wäre reizvoll, aber rein spekulativ, weshalb wir darauf verzichten.

### 6.2.3 Die Probleme im Einzelnen

Im Folgenden geben wir die Ergebnisse der Umfrage im Einzelnen wieder, wobei nur noch die Studierenden berücksichtigt sind, die angegeben haben, Schreibprobleme zu kennen. Außerdem haben wir die ausländischen Studierenden bei der Auswertung der einzelnen Probleme nicht berücksichtigt, weil, wie in Abschnitt 3 angedeutet, bei dieser Gruppe die Probleme mit dem fremdsprachlichen Schreibprozess eigens berücksichtigt werden müssten. Für eine differenzierte Analyse ist die Zahl der ausländischen ProbandInnen in unserer Stichprobe aber zu klein. Die Zahl der Studierenden, die die jeweilige Detailfrage beantwortet haben, wird als im Folgenden als „N“ aufgeführt.

Die Anfertigung einer *Hausarbeit abgebrochen* haben 21,9%, 78,1% antworteten mit „nein“ (N = 192). Wenn man bedenkt, wie viel Energie hier vergeudet wurde, ist das ein unseres Erachtens viel zu hoher Prozentsatz.

Vom Resultat ihrer Bemühungen *enttäuscht* sind 51,0%, 49,0% beantworteten die Frage mit „nein“ (N = 198). Gut die Hälfte derjenigen, die die Frage beantwortet haben, hat also in Bezug auf ihre Erwartungen frustrierende Erfahrungen gemacht, die sich zweifellos auf die Motivation auswirken. Auch dieser Prozentsatz ist unseres Erachtens erschreckend hoch.

Das Problem, *nicht termingerecht* fertig zu werden, haben 43,1%, eine Mehrheit von 56,9% hat dieses Problem nicht (N = 197).

Mit der Aufgabenstellung *allein gelassen* fühlen sich 51,3% von allen, 48,7% haben dieses Problem nicht (N = 199). Unsere Vermutung, dass dieses Ergebnis nach Fächern differenziert gesehen werden muss, überprüfen wir, indem wir die Fächer mit weniger Problemen, VWL und PSY, separat ausgewertet und den Fächern mit mehr Problemen, ND und LING (zusammengefasst als „Germanistik“ – Germ) gegenübergestellt haben; vgl. Tab. 5.

allein gelassen	VWL	PSY	Germ
nein	39,3	53,1	52,1
ja	60,7	46,9	47,9

Tab. 5: „allein gelassen“ nein/ja nach Fächern in %; Germ = ND und LING

Dieses Ergebnis entspricht nicht unseren Erwartungen. Der Prozentsatz der Studierenden mit Schreibproblemen ist in VWL und PSY deutlich niedriger als in ND und LING. Man könnte deshalb vermuten, dass sich die VWL- und die PSY-Studierenden weniger „allein gelassen“ fühlen als die Germ-Studierenden. Tatsächlich unterscheiden sich aber die Werte für PSY und Germ kaum, während sich beide stark von denen für VWL unterscheiden, wo knapp 60% der Befragten sich „allein gelassen“ fühlen! Wir müssen daraus schließen, dass, in der Gruppe betrachtet, das Gefühl, nicht „allein gelassen“ worden zu sein, d. h. von DozentInnen beraten zu werden und/oder Austausch mit KommilitoInnen zu haben, keineswegs mit weniger Schreibproblemen einhergeht. Oder umgekehrt: Trotz des Gefühls, „allein gelassen“ worden zu sein, können in einer Gruppe Schreibstörungen weniger ausgeprägt sein als in einer Gruppe, die sich weniger „allein gelassen“ fühlt. Für die Praxis der Schreibberatung liegt deshalb folgender Schluss nahe: Die fachliche Betreuung, zum Beispiel im Sinne einer klaren Aufgabenstellung und inhaltlicher Hilfestellungen, schafft allein noch keine Abhilfe bei Schreibproblemen. Offensichtlich ist zusätzlich die konkrete Schreibberatung erforderlich, in der Techniken des akademischen Schreibens „jenseits“ der Inhalte vermittelt werden.

Das „*Spätsarter*“-Phänomen haben wir in unserem Fragebogen mit der Formulierung „Ich sitze vor dem leeren Blatt bzw. Bildschirm und finde den ersten Satz nicht“ angeboten. 45,8% meinten, dass dies für



sie nicht gelte, 54,2% fanden es zutreffend (N = 203). Eine knappe Mehrheit rechnet sich also zu den „Spätstartern“. Für unsere Stichprobe können wir sagen, dass die „Angst vor dem leeren Blatt“, mithin die initiale „Schreibblockade“, die Kruse (1998) in den Mittelpunkt seines Ratgebers stellt, in der Tat ein weit verbreitetes Phänomen ist – mehr als die Hälfte derjenigen, die sich zu dieser Frage äußerten, ist betroffen. Man sieht aber auch, dass knapp die Hälfte andere Probleme hat. So gesehen handelt es sich bei der Schreibblockade zwar um ein „typisches Problem“ (vgl. Kruse 1998, 21ff.), aber man darf die anderen Probleme darüber nicht ausblenden. Auch diese Angaben haben wir nach Fächern (VWL, PSY, Germ) getrennt ausgewertet; vgl. Tab. 6.

„Spätstarter“	VWL	PSY	Germ
nein	42,9	40,8	50,0
ja	47,1	59,2	50,0

Tab. 6: „Ich finde den ersten Satz nicht“ nein/ja nach Fächern in %; Germ = NDL und LING

Interessant ist, dass von den Studierenden der Fächer NDL und LING (Germ), die die größten Probleme mit dem akademischen Schreiben aufweisen, nur die Hälfte dieses Problem hat. Auch das spricht dafür, die Rolle der „Angst vor dem leeren Blatt“ nicht überzubewerten.

Das gegenteilige Phänomen, den „Frühstart“, erfassen wir im Fragebogen mit der Vorgabe „Ich beginne zu früh mit dem Schreiben, muss dann alles umorganisieren, verliere den Überblick“. 85,8% von allen fanden, dass dies nicht ihr Problem sei, nur 14,2% hatten entsprechende Erfahrungen (N = 198). Man sieht hier, dass die von Keseling unterschiedenen Gruppen der Früh- und Spätstarter (vgl. Abschnitt 6.1) ungleich groß sind, der „Frühstart“ also quantitativ betrachtet ein weniger gravierendes Problem darstellt. Die Auswertung nach Fächern gibt Tab. 7 wieder.

„Frühstarter“	VWL	PSY	Germ
nein	79,4	82,6	90,8
ja	20,6	17,4	9,2

Tab. 7: „Ich beginne zu früh mit dem Schreiben“ nein/ja nach Fächern in %; Germ = NDL und LING

Die VWL- und PSY-Studierenden liegen hier gleichauf, deutlich seltener hatten die Germanistik-Studierenden dieses Problem.

Wenn Studierende Probleme mit der Konzeption einer schriftlichen Arbeit haben, sollte es auch vorkommen, dass zwar vorweg eine Gliederung erstellt wird, diese sich aber als nicht haltbar erweist und revidiert werden muss. Die Revision einer Gliederung in einer späteren Schreibphase muss, zumindest solange sie nicht die Hauptgliederungspunkte betrifft, keineswegs zwangsläufig ein Problem darstellen. Wir haben aber im Kontext des von den Studierenden beim Schreiben als problematisch empfundenen nach der Notwendigkeit gefragt, eine Gliederung zu revidieren. 61,3% hatten dies Problem nicht, 38,7% antworteten mit „ja“ (N = 203). Das Ergebnis nach Fächern ist in Tab. 8 wiedergegeben, und zwar für LING und NDL getrennt, weil in dieser Frage die GermanistInnen keine homogene Gruppe bilden.

Gliederung revidiert	VWL	PSY	LING	NDL
nein	64,1	64,6	71,0	53,2
ja	35,9	35,4	29,0	46,8

Tab. 8: „Ich kann mich nicht an die Gliederung halten“ nein/ja nach Fächern in %

Zwar berichtet die Mehrheit der Studierenden, sich an die konzipierte Gliederung halten zu können, doch sieht man auch hier einen fachspezifischen Unterschied: Studierende der NDL verwerfen die Gliederung deutlich häufiger als Studierende der anderen Fächer. Die Vermutung liegt nahe, dass die NDL-Studierenden in der Regel weniger Vorgaben bekommen, d. h. also, mehr Freiheit bei der Anfertigung von schriftlichen Arbeiten genießen dürften, als das in den anderen Fächern der Fall ist, mit der negativen Konsequenz, dass sich die Konzeption der Arbeit als unhaltbar erweisen kann.

Da emotionale Faktoren den Schreibefolg beeinflussen, interessieren wir uns für das *Selbstvertrauen* der Studierenden in Bezug auf die Schreibaufgabe. Operationalisiert wurde dies durch die Frage, ob sie befürchten, den mit einer Hausarbeit o. ä. verbundenen Anforderungen nicht gerecht zu werden. 36,7% antworteten mit nein, 63,3% mit ja (N = 199). Diese Befürchtung gehört also zu den wichtigen Detailproblemen beim akademischen Schreiben. Auch hier vermuteten wir Unterschiede zwischen den Fächern; die Werte für VWL, PSY, LING und NDL sind in Tab. 9 wiedergegeben.

Anforderungen nicht gerecht werden	VWL	PSY	LING	NDL
nein	27,8	31,3	28,1	46,8
ja	72,2	68,8	71,9	53,2

Tab. 9: „Ich befürchte, den Anforderungen nicht gerecht zu werden“ nein/ja nach Fächern in %

Die Gruppe der Germanistik-Studierenden ist hier höchst inhomogen, denn die NDL-Studierenden unterscheiden sich deutlich von allen anderen: Während die Studierenden der übrigen Fächer, die diese Frage beantwortet haben, mit einer Mehrheit von ca. 70% befürchten, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, gilt das nur für etwa die Hälfte der NDL-Studierenden. Die NDL-Studierenden gehen – als Gruppe – mit größerem Selbstvertrauen an die Schreibaufgabe als die übrigen, gleichwohl haben ca. 90% von ihnen Probleme mit dem akademischen Schreiben (vgl. Tab. 1). Auch wer mit Selbstvertrauen an eine Schreibaufgabe herangeht, kann also Probleme mit dem Schreiben haben. Wir vermuten folgenden Zusammenhang: Da, wie gesagt, in NDL die Themenwahl im Durchschnitt freier sein dürfte, die Studierenden hier also mehr Spielraum haben als in den übrigen Fächern, dürften sie sich inhaltlich in der Regel mit ihren Schreibaufgaben gut identifizieren, was zum Selbstvertrauen beitragen könnte. Gleichwohl stoßen sie bei der praktischen Umsetzung auf Probleme. Wiederum lenkt dies den Blick darauf, dass das akademische Schreiben (zumindest auch) Probleme *sui generis* impliziert, die unabhängig von den fachlich-inhaltlichen Anforderungen gesehen werden können.

Die Phase der Konzeption einer akademischen Arbeit ist auch die Phase der Materialsammlung. Wir wollten wissen, ob die befragten Studierenden nach ihrer Einschätzung zu *viel Material* zusammengetragen und dann Probleme haben, es zu organisieren. 41,1% hatten dieses Problem nicht, 58,9% antworteten mit „ja“ (N = 204). Die Verteilung nach Fächern gibt Tab. 10 wieder.

Hier entspricht das Ergebnis für PSY nicht unseren Erwartungen: Während angesichts der unterstellten größeren Freiheit beim Anfertigen schriftlicher Arbeiten in NDL mit einem größeren Prozentsatz positiver Antworten zu rechnen war (62%), überrascht das Ergebnis für Psychologie mit einem Anteil von 67,3% der Studierenden, die von dieser Erfahrung berichten.

Zu viel Material	VWL	PSY	LING	NDL
nein	46,0	32,7	51,5	38,0
ja	54,0	67,3	48,5	62,0

Tab. 10: „Ich sammle zu viel Material, habe Probleme, es zu organisieren“ nein/ja nach Fächern in %

Auf die komplementäre Frage nach Schwierigkeiten, *genügend Material* zu sammeln, antwortete erwartungsgemäß die Mehrheit, nämlich 77,1%, mit „nein“, 22,9% mit „ja“ (N = 201). Die Auswertung nach Fächern gibt Tab. 11 wieder.

Zu wenig Material	VWL	PSY	LING	NDL
nein	61,5	78,3	87,1	85,5
ja	38,5	21,7	12,9	14,5

Tab. 11: „Ich habe Schwierigkeiten, genügend Material zu sammeln“ nein/ja nach Fächern in %

Hier ist es, im Vergleich zu den anderen Fächern, ein erheblich größerer Anteil von VWL-Studierenden, die diese Erfahrung gemacht haben (38,5%), sie sind es auch, die den Durchschnitt nach oben drücken; LING und NDL liegen am anderen Ende mit 12,9% bzw. 14,5% annähernd gleichauf.

Wir hatten in Abschnitt 3 gesehen, dass ein wesentliches Charakteristikum wissenschaftlichen (und akademischen) Schreibens die *Intertextualität* ist. Zu ihrer Realisierung ist die Fähigkeit essenziell, für das Thema einschlägige Texte zusammenzufassen. Gelingt dies nicht, ist der Schreibprozess gefährdet. Wir wollten deshalb wissen, wer in unserer ProbandInnengruppe Schwierigkeiten mit dem Zusammenfassen von Texten der Forschungsliteratur hat. Mit „nein“ antworteten 56,2%, mit „ja“ 43,8% (N = 198). Mehr als die Hälfte der Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, hat dieses Problem also nicht. Die Auswertung nach Fächern gibt Tab. 12 wieder.

Schwierigkeiten mit Textzusammenfassungen	VWL	PSY	LING	NDL
nein	46,8	59,6	51,6	63,6
ja	53,2	40,4	48,4	36,4

Tab. 12: „Ich habe Schwierigkeiten, Texte zusammenzufassen“ nein/ja nach Fächern in %

Hier berichten die VWL-Studierenden die größten Schwierigkeiten: immerhin antwortete mehr als die Hälfte mit „ja“. Es folgen die LING-Studierenden, während die PSY- und NDL-Studierenden hier deutlich weniger Probleme haben. Das nach Fächern unterschiedliche Abschneiden kann nicht verwundern: Probleme mit der Zusammenfassung von Texten der Fachliteratur können ebenso in der Natur der Texte wie in der mehr oder weniger ausgeprägten Fähigkeit der Studierenden zur Textverarbeitung liegen. Die fachspezifischen Unterschiede in unseren Daten geben zu der Vermutung Anlass, dass zumindest *auch* Eigenschaften der Texte der jeweiligen Forschungsliteratur hier eine Rolle spielen dürften: Die deutlichen Unterschiede vollständig auf Unterschiede in der Fähigkeit der Studierenden zurückführen zu wollen, erscheint uns wenig plausibel. Voreilig wäre im Übrigen der Schluss, die Schwierigkeiten der Studierenden beim Zusammenfassen von Texten müssten zwangsläufig durch die inhaltliche Komplexität der Texte verursacht sein: Ein gut geschriebener, didaktisch geschickt aufgebauter, aber inhaltlich kondensierter Text aus einer Einführung in das jeweilige Fachgebiet kann durchaus schwieriger zusammenzufassen sein als ein inhaltlich komplexer Forschungsartikel. Jedenfalls muss in Bezug auf Schreibprobleme der Studierenden dieser externe Faktor mit bedacht werden. In einer Umfrage unter ProfessorInnen der LMU München fanden Ehlich/Steets (2000 und in diesem Band) heraus, dass 60% der Befragten die Fähigkeit der Studierenden, Exzerpte anzufertigen, als relevant für den Studienerfolg einstufte. 63% schätzten die Fähigkeit der Studierenden, zu exzerpieren, als hinreichend ein, allerdings mit starken Schwankungen zwischen den einzelnen Fakultätslehrern, nur 11% gaben an, das Exzerpieren werde im Grundstudium gelehrt. Die Einschätzung dieser Fähigkeit der Studierenden durch die ProfessorInnen ist also relativ positiv, doch sagen unsere Daten, dass mit ca. 44% der Anteil der Studierenden, die hier Probleme haben, eindeutig zu groß ist.

Angesichts der Relevanz der Intertextualität für das akademische Schreiben stellten wir ergänzend die Frage, wer in unserer Stichprobe zwar keine großen Schwierigkeiten mit der Zusammenfassung von Texten der Forschungsliteratur habe, sich aber schwer tue, diese in den Kontext der Hausarbeit *einzuordnen und zu bewerten*. Das Ergebnis für alle entspricht dem der vorhergehenden Frage: 56,6% antworteten mit „nein“, 43,4% mit „ja“ (N = 193). Auch dieses Problem hat also mehr als die Hälfte derjenigen, die diese Frage beantwortet haben, nicht. Die fachspezifische Auswertung gibt Tab. 13 wieder.

Schwierigkeiten mit Einordnung/Bewertung	VWL	PSY	LING	NDL
nein	59,0	39,6	69,0	60,8
ja	41,0	60,4	31,0	39,2

Tab. 13: „Ich habe Schwierigkeiten, Textzusammenfassungen einzuordnen und zu bewerten“ nein/ja nach Fächern in %

Wie man sieht, fallen hier die PSY-Studierenden völlig aus dem Rahmen. Eine Erklärung dafür, dass eine deutliche Mehrheit von 60,4% angibt, Schwierigkeiten mit der Einordnung und Bewertung der rezipierten Fachliteratur zu haben, können wir nicht liefern, deshalb haben wir auch keine Erklärung für den erheblichen Unterschied zu allen anderen Fächern.

Die nächsten beiden Fragen beziehen sich auf die Länge der Hausarbeiten. Auf die Frage, ob die Hausarbeiten *zu kurz* ausfallen, antworteten 80,3% von allen mit „nein“, 19,7% mit „ja“ (N = 198). Dies ist also nur für etwa ein Fünftel derjenigen, die die Frage beantwortet haben, ein Problem. Im Einzelnen sind die VWL-Studierenden stärker betroffen – fast ein Drittel hat Erfahrungen mit zu kurz ausgefallenen Hausarbeiten –, in PSY und NDL dagegen sind es nur ca. 13%. Auf die komplementäre Frage, ob die Hausarbeiten *zu lang* ausfallen, antworteten 72,2% mit „nein“, 27,8% mit „ja“ (N = 195). Hier fallen die Zahlen für die LING-Studierenden aus dem Rahmen: Während von den anderen jeweils ca. 30% Probleme mit zu lang ausgefallenen Hausarbeiten berichtet, sind es bei den LING-Studierenden nur 15,6%.

Bei der Frage nach Problemen mit dem Zusammenfassen von Texten der Forschungsliteratur haben wir auch schon die Frage nach Prob-

lemen mit dem *Inhalt* der Texte angesprochen. Probleme, die Studierende mit dem Inhalt haben, kann man selbstverständlich nicht zu den Schreibproblemen rechnen. Aber es ist klar, dass solche Probleme den Schreibprozess in essenzieller Weise tangieren: Im Extremfall kommt eine schriftliche Arbeit schlicht nicht zustande, wenn die Autorin/der Autor mit den Texten inhaltliche Schwierigkeiten hat. Wir fragten deshalb nach Schwierigkeiten, den Inhalt der Forschungsliteratur zu verstehen. 64,3% hatten dieses Problem nicht, 35,7% antworteten mit „ja“ (N = 198). Die Auswertung nach Fächern gibt Tab. 14 wieder.

Probleme mit dem Inhalt der Forschungsliteratur	VWL	PSY	LING	NDL
nein	58,3	63,8	65,6	68,9
ja	41,7	36,2	34,4	31,1

Tab. 14: „Ich habe Probleme, den Inhalt der Forschungsliteratur zu verstehen“ nein/ja nach Fächern in %

Hier reicht das Spektrum also von 41,7% der VWL-Studierenden bis 31,1% der NDL-Studierenden, die von solchen Problemen berichten. Es waren ja auch die VWL-Studierenden, die die größten Schwierigkeiten mit der Zusammenfassung der Texte hatten. Zusammenhänge wie diesen überprüfen wir in Abschnitt 6.2.5.

Studierende müssen, wenn sie mit ihren schriftlichen Arbeiten reüssieren wollen, auch den „wissenschaftlichen Stil“ der jeweiligen Disziplin beherrschen (vgl. oben, Abschnitt 3). Wir wollten deshalb wissen, wie unsere ProbandInnen ihre Fähigkeit, den Stil ihres Faches zu treffen, beurteilen. 50,5% meinten, dass ihnen das gelingt, 49,5% sahen hier Probleme (N = 195). Die fachspezifische Auswertung findet sich in Tab. 15.

Probleme mit dem Stil	VWL	PSY	LING	NDL
nein	44,8	46,9	53,1	56,3
ja	55,2	53,1	46,9	43,7

Tab. 15: „Ich habe Probleme, den wissenschaftlichen Stil meines Faches zu imitieren“ nein/ja nach Fächern in %

Auch hier sehen wir also eine „absteigende Linie“ der Probleme von VWL über PSY und LING bis NDL.

#### 6.2.4 Die Rangordnung der Probleme

Schließlich wollten wir wissen, welche Rangordnung die berichteten Probleme haben. Angegeben wird erstens der Prozentanteil der jeweiligen „Ja“-Antwort bezogen auf die Zahl der Studierenden, die die Frage beantwortet haben, zweitens der Prozentanteil der „Ja“-Antworten bezogen auf alle Befragten<sup>6</sup>. Die unterschiedlichen Berechnungen führen lediglich im Mittelfeld zu einer Verschiebung (vgl. die Angaben in Klammern):

1. Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden (63,3/44,5).
2. Zu viel Material, Probleme, es zu organisieren (58,9/41,3).
3. Einstieg nicht gefunden – Spätstarter (54,2/38,9).
4. Allein gelassen (51,3/36,0).
5. Enttäuschung über das Resultat (51,0/35,7).
6. Probleme, den wissenschaftlichen Stil zu treffen (49,5/32,2).
7. Probleme, Forschungsliteratur zusammenzufassen (43,8/29,0 = Rang 9).
8. Problem, Forschungsliteratur einzuordnen/zu bewerten (43,4/29,3 = Rang 8).
9. Nicht termingerecht fertig (43,1/30,0 = Rang 7).
10. Gliederung verworfen (38,7/27,9).
11. Inhalt der Forschungsliteratur nicht verstanden (35,7/27,2).
12. Hausarbeit zu lang (28,7/19,1).
13. Zu wenig Material (22,9/15,5).
14. Hausarbeit zu kurz (19,7/14,1).
15. Schreibbeginn zu früh, Überblick verloren – Frühstarter (15,7/ 11,0).

#### 6.2.5 Beziehungen zwischen den Problemen

Es ist naheliegend zu vermuten, dass zwischen einzelnen der aufgewiesenen Probleme Zusammenhänge bestehen. So wird, wer zuviel Material sammelt, vermutlich eher eine zu lange Arbeit produzieren, wer

<sup>6</sup> Der Grund für diese doppelte Berechnung ist folgendes Argument: Die Rangordnung relativ zur Zahl der Studierenden, die die jeweilige Frage beantwortet haben, lässt außer Acht, dass sich in der Nicht-Beantwortung einer Frage auch eine Wertung des Problems sehen lässt.

Probleme hat den Inhalt der Forschungsliteratur zu verstehen, wird vermutlich auch Probleme haben, Texte der Forschungsliteratur zusammenzufassen, usw. Da die Intuition über solche Zusammenhänge aber täuschen kann, haben wir denkbare Beziehungen statistisch überprüft (Zusammenhangsmaß: Cramer's V). Es zeigte sich, dass nur wenige signifikant sind ( $p \leq 0,05$ ). Es gibt einen Zusammenhang

- zwischen der Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, und der Erfahrung, allein gelassen zu sein ( $p \leq 0,001$ );
- zwischen Problemen mit dem Verständnis der Forschungsliteratur und Schwierigkeiten, Texte der Forschungsliteratur zusammenzufassen ( $p \leq 0,04$ );
- zwischen dem Problem, den Einstieg in die schriftliche Arbeit zu finden, und der Schwierigkeit, genügend Material zu sammeln ( $p \leq 0,05$ );
- zwischen dem Problem, den Einstieg zu finden, und Schwierigkeiten mit der Zusammenfassung von Texten der Forschungsliteratur ( $p \leq 0,03$ );
- zwischen Schwierigkeiten, den Überblick zu behalten, und Schwierigkeiten mit der Zusammenfassung von Texten der Forschungsliteratur ( $p \leq 0,02$ );
- zwischen dem Problem, genügend Material zu finden, und der Erfahrung, dass die Arbeit zu kurz ausfällt ( $p \leq 0,003$ );
- zwischen Schwierigkeiten, den Überblick zu behalten, und zu viel Material gesammelt zu haben (Signifikanz nur knapp verfehlt;  $p \leq 0,052$ ).

Weitere Zusammenhänge bestehen als Tendenzen:

- 56,8% der Studierenden, die zuviel Material sammeln, fühlen sich auch allein gelassen;
- 67,0% der Studierenden, die zu viel Material sammeln, geben an, dass ihre Hausarbeiten gleichwohl *nicht* zu lang werden.

#### 6.2.6 Weitere Probleme

33 der Befragten machten von der Möglichkeit Gebrauch, weitere Probleme zu nennen, nach denen wir nicht gefragt hatten. Die häufigsten waren: 10 monierten eine ungenaue Aufgabenstellung, 8 gaben Probleme mit der Form der schriftlichen Arbeit an, und 6 klagten über

mangelnde Motivation. Wir nehmen diese Angaben sehr ernst und fassen sie als Anregung für weitere Forschungen zum akademischen Schreiben auf, denn die Tatsache, dass die Studierenden sich der Mühe unterzogen, über den Fragebogen hinaus zu kooperieren, deutet auf einen großen „Leidensdruck“ in den genannten Punkten hin.

#### 6.2.7 Schreibberatung – erwünscht?

Wir fragten auch, ob die Studierenden es begrüßen würden, im Fall von Schreibproblemen eine Schreibberatung in Anspruch nehmen zu können. 90,1% antworteten mit „ja“ ( $N = 263$ ). Von den Studierenden, die angaben, keine Schreibprobleme zu haben und sich zur Frage der Schreibberatung äußerten ( $N = 48$ ), sagten immerhin noch 79,2%, sie würden die Möglichkeit, eine Schreibberatung in Anspruch nehmen zu können, begrüßen. Von den ausländischen Studierenden hielten zu unserem Erstaunen nur 77% die Einrichtung für wünschenswert ( $N = 22$ ). Aus studentischer Sicht steht der Nutzen einer Schreibberatung jedenfalls außer Frage. Da nur acht Studierende schon einmal eine Schreibberatung genutzt hatten und nur vier ihre Erfahrung bewerteten, konnten wir der Frage nach den Erfahrungen nicht abgesichert nachgehen (drei bewerteten die Schreibberatung als „gut“, einer als „zu oberflächlich“).

#### 7. Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend geben wir einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse und zeigen auf, an welchen Stellen dringend weitergeforscht werden sollte. Von den Befragten hatten mehr als 80% schon einmal Probleme mit dem akademischen Schreiben. Beide Geschlechter sind in gleichem Maße betroffen. Das am häufigsten genannte Problem – *Rang 1* – ist die Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Ca. 70% der Studierenden<sup>7</sup> von VWL, PSY und LING haben dieses Problem, von den NDL-Studierenden sind es dagegen nur 53,2%. Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang mit der größeren Freiheit der NDL-Studierenden bei der Themenwahl. Das Problem auf *Rang 2*

<sup>7</sup> Wir erinnern daran, dass die Prozentzahlen sich auf die Studierenden beziehen, die die jeweilige Frage beantwortet haben.

ist die Überfülle an Material und die Schwierigkeit, es zu organisieren. Hier sind es mit 67,3% die PSY-Studierenden, die die größten Schwierigkeiten haben, am wenigsten sind mit 48,5% die LING-Studierenden betroffen.

*Rang 3* nimmt die Schwierigkeit ein, den Einstieg zu finden („Spätstarter“). Nur 50% der Germanistik-Studierenden, also der Gruppe, die insgesamt die größten Probleme mit dem akademischen Schreiben hat, stuften sich als Spätstarter ein. Der 3. Rang deutet zwar auf die Relevanz dieses Problems hin, doch besagt die Quote von 50% bei der Gruppe mit den größten Problemen auch, dass, anders als die Ratgeberliteratur das häufig tut, die „Angst vorm weißen Blatt“ nicht überbewertet werden sollte. *Rang 4* nimmt das Problem ein, mit der Schreibaufgabe allein gelassen zu werden. Hier liegen die VWL-Studierenden mit 60,7% weit vorn. Zwischen diesem Problem und Rang 1 (der Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden) besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang, der auch intuitiv plausibel ist. Der Zusammenhang mit der Erfahrung, zu viel Material zu sammeln (*Rang 2*), erreicht zwar die Signifikanzgrenze nicht, aber immerhin 56,8% der Studierenden, die zu viel Material sammeln und Schwierigkeiten haben, es zu organisieren, fühlen sich auch allein gelassen. Auf *Rang 5* finden wir die Enttäuschung über das Resultat der Bemühungen. Über die Hälfte derjenigen, die diese Frage beantworteten, hat diese Erfahrung gemacht. Wir haben schon darauf hingewiesen, dass dieser Prozentsatz erschreckend hoch ist. Insbesondere die emotionalen und motivationalen Folgen wird man nicht unterschätzen dürfen.

*Rang 6* nehmen die Probleme mit dem wissenschaftlichen Stil ein. Am stärksten betroffen sind die VWL-Studierenden, am wenigsten die NDL-Studierenden. Wie es scheint, ist es also für die VWL-Studierenden am schwierigsten, sich die Fachsprache ihres Gebietes (bzw. angesichts der Binnenstruktur des Faches: die Fachsprachen ihrer Gebiete) anzueignen. Dieses Ergebnis sollte in einer eigenen Studie überprüft und auf mögliche Konsequenzen hin befragt werden. Auf *Rang 7 und 8* (bzw. 9 und 8) liegen fast gleichauf die Probleme mit der Fachliteratur, nämlich sie zusammenzufassen und in die eigene Arbeit zu integrieren. Die größten Probleme mit dem Zusammenfassen haben die VWL-Studierenden, gefolgt von den LING-Studierenden. Mit Abstand die größten Probleme bei der Einordnung aber haben die PSY-Studierenden. Es wäre wichtig, die VWL- und LING-Studierenden genauer nach ihren Problemen mit der im Studium verwendeten For-

schungsliteratur zu befragen und dem eine Fachsprachenanalyse der Texte gegenüberzustellen. Zwischen dem Problem, die Forschungsliteratur zusammenzufassen, und dem „Spätstart“ (*Rang 3*) besteht – in Einklang mit der Intuition – ein statistisch signifikanter Zusammenhang. Auf *Rang 9* (bzw. 7) und ebenfalls fast gleichauf mit den beiden soeben genannten Problemen steht die Erfahrung, nicht termingerech fertig zu werden.

*Rang 10* nimmt die Erfahrung ein, dass die ursprüngliche Gliederung verworfen werden musste. Dieses Problem tritt bei den NDL-Studierenden mit Abstand am häufigsten auf, bei den LING-Studierenden, wiederum mit Abstand, am seltensten. Da es keinen signifikanten Zusammenhang mit anderen Schwierigkeiten gibt, ist das Ergebnis nicht leicht zu interpretieren. Hier wäre es dringend geboten, bei NDL- und LING-Studierenden genauer nachzusehen, wie sie in der konzeptionellen Phase vorgehen, welche Techniken der Vorstrukturierung sie anwenden und ob z. B. ein Zusammenhang mit der Präzision der Fragestellung der Schreibaufgabe besteht. Erst auf *Rang 11* stehen Probleme mit dem Inhalt der Forschungsliteratur. Dieses Ergebnis halten wir für äußerst interessant, besagt es doch, dass die Studierenden – zumindest in ihrer Selbstschätzung – mit den fachlichen Inhalten durchaus zurande kommen! Selbst von den VWL-Studierenden, der Gruppe mit den größten Problemen, geben fast 60% an, keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Fachliteratur zu haben, von den NDL-Studierenden sind es fast 70%. Man sieht, dass die Probleme, die die Studierenden mit dem akademischen Schreiben haben, entgegen einem landläufigen Vorurteil nicht primär im Zugang zum Fachwissen wurzeln, sondern in Schwierigkeiten mit Organisation und Durchführung der Schreibaufgabe. Dies ist selbstverständlich ein starkes Argument für die Einrichtung von Schreibberatungen. Das Problem, die Inhalte der Forschungsliteratur zu verstehen, steht in statistisch signifikantem Zusammenhang mit der Schwierigkeit, Texte der Forschungsliteratur zusammenzufassen (*Rang 7 bzw. 9*), was selbstverständlich zu erwarten ist. *Rang 12* nimmt das Problem ein, dass Hausarbeiten zu lang werden. Von den LING-Studierenden sind nur ca. 15% betroffen, von den übrigen jeweils knapp ein Drittel.

Auf *Rang 13* steht die Schwierigkeit, genügend Material zu sammeln. Am wenigsten betroffen sind wiederum die LING-Studierenden mit 14,5%, dicht gefolgt von den NDL-Studierenden, während 38,5% der VWL-Studierenden diese Erfahrung gemacht haben. Zwischen dem

Problem, genügend Material zu sammeln, und der Schwierigkeit, den Einstieg zu finden („Spätstarter“), besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang, der auch intuitiv plausibel ist. *Rang 14* nimmt das Problem ein, dass die schriftliche Arbeit zu kurz ausfällt. Wie zu erwarten, besteht ein signifikanter Zusammenhang mit dem Problem, genügend Material zu sammeln (*Rang 13*). Auf dem letzten *Rang (15)* findet man das Problem des „Frühstarts“ und, in der Folge, das Problem, den Überblick zu behalten. Die meisten Frühstarter findet man bei den VWL-Studierenden (ca. 20%), gefolgt von den PSY-Studierenden (ca. 17%), während die Germ-Studierenden mit gut 9% dieses Problem weniger haben. Der erste signifikante Zusammenhang besteht zwischen dem Problem, den Überblick zu behalten, und Schwierigkeiten, die Forschungsliteratur zusammenzufassen (*Rang 7 bzw. 9*). Der zweite besteht zwischen dem Problem, den Überblick zu behalten, und der Erfahrung, zu viel Material zu sammeln und Probleme zu haben, es zu organisieren (*Rang 2*).

Schließlich sei eine Zahl in Erinnerung gerufen, die zu denken gibt: gut ein Fünftel der Studierenden, die auf diese Frage geantwortet haben, hat schon einmal eine *Hausarbeit abgebrochen*, in absoluten Zahlen sind das 42 von 192 Studierenden. Dieser Prozentsatz ist alarmierend hoch, und es lohnt sich, alles Denkbare zu unternehmen, um ihn zu senken.

### Literatur

- Bein, Christian/von Hillner, Andreas (?1998) Schreibstörungen, ihre Pädagogik und Therapie. Berlin/Milow: Schibri [Innovative Hochschuldidaktik 3], 7-48
- Blatt, Inge (1999) Schreiben mit neuen Medien im Lehramtsstudiengang Deutsch: Konzept, Beispiele, Konsequenzen. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand, 222-239
- Blumenberg, Hans (1998) Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp [stw, 1301]
- Ehlich, Konrad (2000) Schreiben für die Hochschule. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika/Traunspurger, Inka: Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie. Frankfurt/M. u.a. Lang, 1-17
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2000) Welche Rolle spielt das Schreiben im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung? Ergebnisse einer fakultäts-

übergreifenden Umfrage an der LMU im Sommersemester 1999 <http://www.daf.uni-muenchen.de/DAF/PROJEKTE/WISS\_UMFRAGE.htm> Rev. 2000-06-14

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003) Wissenschaftliche Schreibenanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 129-154
- Eigler, Gunter/Jechle, Thomas/Merziger, Gabriele/Winter, Alexander (1987) Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 15, 382-395
- Eßer, Ruth (1997) Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht. München: iudicium
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1980) The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 31-50
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christina (1999) Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand, 61-72
- Furchner, Ingrid/Großmaß, Ruth/Ruhmann, Gabriela (1999) Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand, 37-60
- Jakobs, Eva-Maria (1997) Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 75-90
- Jakobs, Eva-Maria (1999) Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand, 171-190
- Jechle, Thomas (1992) Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr [ScriptOralia 41]
- Keseling, Gisbert (1997a) Ein prozessorientiertes Verfahren zur Analyse und Bearbeitung von Schreibstörungen. In: Kutter, Peter (Hg.) Psychoanalyse interdisziplinär. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 179-207
- Keseling, Gisbert (1997b) Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 223-237

- Kretzenbacher, Heinz L. (1994) Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 15-39
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998) Metaphern und ihr Kontext in der Wissenschaftssprache. Ein chemiegeschichtliches Beispiel. In: Danneberg, Lutz/Niederhauser, Jürg (Hgg.) *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast*. Tübingen: Narr, 277-297
- Krings, Hans P. (1992) Themenbereich 'Technische Kommunikation' – Einleitungsangabe. In: Spillner, Bernd (Hg.) *Wirtschaft und Sprache*. Frankfurt/M. u.a.: Lang [Forum Angewandte Linguistik 23], 115-116
- Kruse, Otto (1997) *Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik*. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 141-158
- Kruse, Otto (1998) Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M., New York: Campus [campus concret 16]
- Kruse, Otto, Jakobs, Eva-Maria (1999) Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 19-34
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) (1999) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (1999) Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 109-121
- Lindroth, Heinzpeter (1997) Rhetorisches Grundwissen als allgemeines wissenschaftliches Ausbildungsziel. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 169-182
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996) Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) *Schrift und Schriftlichkeit*. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1005-1027
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1997) *Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen*. In: Knorr, Dagmar/Jakobs, Eva-Maria (Hgg.) *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 47-66
- Nelson, Victoria (1993) *On Writer's Block. A New Approach to Creativity*. Boston: Houghton Mifflin

- Rückheit, Gert/Strohner, Hans (1989) Textreproduktion. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.) *Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 220-256
- Rienecker, Lotte (1999) Research questions and academic argumentation: Teaching students how to do it; using formats and model-examples. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 95-107
- Ruhmann, Gabriela (1995) *Schreibprobleme - Schreibberatung*. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.) *Schreiben: Prozesse, Prozeduren, Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106
- Ruhmann, Gabriela (1997) Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hgg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 125-140
- Visser, Irene/van Kruiningen, Jacqueline/Kramer, Femke/Nip, Renée (1999) Towards a writing program for the Faculty of Arts, University of Groningen. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 191-207
- Weinrich, Harald (1994) *Sprache und Wissenschaft*. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 3-13
- Werder, Lutz von (1995) *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften: für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag
- Werder, Lutz von (2000a) *Das kreative Schreiben von wissenschaftlichen Hausarbeiten und Referaten*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag
- Werder, Lutz von (2000b) *Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag