

## **Schreiben ist immer gleich – nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge**

---

### **Abstract**

Die Förderung berufsbezogener Text- und Schreibkompetenz sollte nach Bologna auch als Aufgabe der Universitäten begriffen werden. Dies stellt sich aus mehreren Gründen als wünschenswert, zugleich aber auch als herausfordernd dar. Im Folgenden werden Bedingungen für die Förderung der Text- und Schreibkompetenz im universitären Kontext beschrieben, indem mit Blick auf die Schnittstellen Schule – Universität – Beruf Gemeinsamkeiten und Unterschiede beleuchtet werden.

### **1 Einleitende Beobachtungen**

Textkompetenz als Fähigkeit, durch das Umgehen mit Geschriebenem – das Lesen und Verfassen von Texten – Wissen zu dokumentieren, zu verarbeiten, weiterzuentwickeln und weiterzugeben, ist eine grundlegende Komponente des kommunikativen Handelns im Beruf. „Gute Texte bewegen viel im Berufsleben: Sie beschleunigen Arbeitsabläufe, gewinnen Kunden, entschärfen Konflikte, halten Teams zusammen und sie transportieren die eigene Fach- und Sozialkompetenz. Gut schreiben zu können ist und bleibt eine Grundvoraussetzung für den beruflichen Erfolg.“ (JÄGER 2007, Kappentext) Kompetentes Handeln im Bereich Schriftlichkeit geht – das deutet sich bereits in diesem Begleittext für einen Schreibratgeber an – weit über rechtschreibliche Sicherheit hinaus: Texte, die in beruflichen Kontexten stehen, haben nicht allein den Kriterien sprachlicher Richtigkeit zu entsprechen, sondern auch Überlegungen bezüglich funktionaler Angemessenheit zu berücksichtigen: Wann ist welche Art von Text angebracht? Für wen schreibe ich wie? Schreiben im Beruf verlangt in besonderer Weise Adressatenorientierung und Flexibilität bei der Darstellung von Inhalten. Texte im Beruf sind in der Regel nicht allein Endprodukt eines Schreibprozesses, sondern darüber hinaus zugleich eingebunden in einen Kommunikationsprozess – und können ihrerseits Ausgangspunkt für nachfolgende Schreib- und Kommunikationsprozesse sein: „Die Produkte (Verträge, Gutachten, Angebote, Berichte etc.) haben Bedeutung für den erfolgreichen Vollzug von Arbeit, den Umgang mit Partner-Innen und/oder der Kundschaft.“ (JAKOBS 2007, 27) Insoweit ist Textkompetenz als facettenreiche Schlüsselkompetenz für berufliches Handeln zu begreifen, sie erfordert Urteilsfähigkeit. Nicht nur ist immer wieder einzuordnen, wie Texte zu verstehen sind, sondern auch zu ermitteln, warum Texte wie formuliert werden sollten. Hierzu ist nicht allein ein zielgerichtetes Umgehen mit Sprache vonnöten (auf der Basis von Sprachkompetenz, die das Einschätzen der Wirkung von Formulierungen sowie abwägendes Entscheiden für oder gegen Formulierungsvarianten ermöglicht), auch das Recherchieren, Auswählen, Organisieren und Aufbereiten von Informationen für bestimmte Zwecke

und/oder Adressaten sowie das Formulieren von Projektzielen und das Entwickeln von Kommunikationsstrategien (als Elemente von Schreibkompetenz) sind erforderlich.

Mit Blick auf die Förderung berufsorientierter Schreibfähigkeiten bzw. Textkompetenz jedoch lässt sich mit JAKOBS feststellen: „In modernen Industriegesellschaften steigt das Bewusstsein für den Wert kommunikativer Fähigkeiten im Beruf. Der mit Bologna ausgelöste Umgestaltungsprozess der europäischen Bildungslandschaft fordert dezidiert die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass als Kommunikation primär mündliche Situationen und Aufgaben gelten.“ (JAKOBS 2007, 27) Die Notwendigkeit einer Vorbereitung auf das Berufsleben wird als Aufgabe auch für Universitäten erkannt, aber Schreib- bzw. Textkompetenz lässt sich im Ensemble der Schlüsselkompetenzen nicht auffinden: „Hochschulen übernehmen zusätzlich zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zunehmend auch die beruflichen Qualifikationen für andere Sektoren. Daher müssen Studiengänge künftig sowohl auf die wissenschaftlichen Ansprüche des Fachgebietes als auch auf die praktischen Anforderungen des Berufsfeldes vorbereiten. Die dazu erforderliche berufliche Handlungskompetenz beinhaltet die Facetten der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.“ (ZEvA o. J., 1) Die auch als Schlüsselkompetenzen bezeichneten Facetten beruflicher Handlungskompetenz zielen auf das kognitiv-motorische Erlernen von fachlich-inhaltlichem Wissen, auf methodisch-problemlösendes Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken, auf sozial-kommunikatives Erlernen von Kommunikations- und Kooperationsformen sowie auf affektiv-ethisches Erlernen eigenverantwortlichen (sozialen) Verhaltens (ebd., 3). Schreib- bzw. Textkompetenz wird – wo überhaupt erwähnt – dem Bereich Lern- und Arbeitstechniken zugerechnet, was der alltäglichen, zumeist oberflächlichen Wahrnehmung von Schreiben entspricht: „Die meisten Sprachteilhaber verbinden damit [mit Schreiben, up] – unabhängig von Ausbildung und Alter – eine sehr verkürzte Vorstellung. Schreiben wird schnell auf das graphomotorische Fixieren von etwas reduziert.“ (JAKOBS/SCHINDLER 2006, 133) Konsequenz dieser Verkürzung ist die Gleichsetzung von Schreibenkönnen mit Beherrschen der Rechtschreibung: „Die Rechtschreibkompetenz steht pars pro toto für die gesamte Schreibkompetenz.“ (KNAPP et al. 2008, 204) Diese Beobachtung im Zuge einer Befragung von Handwerksmeistern zur Schreibkompetenz Auszubildender ist durchaus auch in anderen Domänen anzutreffen – so wird Schreiben als „möglichst fehlerarmes Schreiben“ zu den „*grundlegende[n] Kulturtechniken*“ gerechnet, zu denen auch *Rechnen, Lesen, Fremdsprachigkeit und Zeitmanagement* zählen (PASTERNAK 2011, 267).

Ebensowenig hilfreich ist es, Text- und Schreibkompetenz mit Sprachkompetenz gleichzusetzen. „Damit ist eine nicht unwichtige Differenzierung angedeutet. Textkompetenz ist demnach zunächst die Fähigkeit, auf bestimmte Weise mit Sprache umzugehen. Allerdings kann man bei dieser Feststellung nicht stehen bleiben. Die Tatsache, dass Sprache, wie sie in Texten gebraucht wird, sich von der mündlichen Sprache unterscheidet, dass sich in der Tradition des Schreibens eine spezifische Schriftsprache mit ihren lexikalischen, idiomatischen, syntaktischen und pragmatischen Prägungen herausgebildet hat, zeigt, dass kompetenter Umgang mit Texten eine Vielzahl spezifischer sprachlicher Kenntnisse voraussetzt.“ (PORTMANN-TSELIKAS 2005, 2)

Innerhalb der Schriftsprache müssen sich kompetente Schreiber und Leser fachliche und domänenspezifische Besonderheiten aneignen (für einen Überblick vgl. das Kompetenzmodell Schreiben von BECKER-MROTZEK/SCHINDLER 2007, 24).

## **2 Bedingungen: Domänenspezifisches Schreiben**

Die Entwicklung von Textkompetenz ist als Aneignungsprozess eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens. Sie beginnt heute bereits in Kita oder Kindergarten, setzt sich fort in Grundschule und weiterführender Schule und ist mit dem Abitur nicht abgeschlossen, wenn sich eine Berufsausbildung oder ein Studium anschließen.

„Schreibkompetenzen, so ist zu vermuten, wachsen mit den Aufgaben, die sich Textproduzenten stellen. Während allgemeine schriftsprachliche Kenntnisse gewissermaßen ‚automatisch‘ im Verlaufe der schulischen Sozialisation ausgebildet werden, sind die Fähigkeiten zur Herstellung semantisch kohärenter und pragmatisch adäquater Texte im Prinzip immer weiter ausbaubar, je nachdem, wie intensiv man sich dem Schreiben widmet.“ (STEINHOFF 2003, 42)

Und so ist jede neue Domäne als eine Einladung zur Weiterentwicklung der bisher erworbenen Text- und Schreibkompetenz zu begreifen, was für viele Schreibende eine eher unschöne Überraschung darstellt, gehen sie doch davon aus, mit dem Abitur auf die nachfolgenden Anforderungen vorbereitet zu sein.

### **2.1 Schreiben ist jedes Mal ganz anders**

Während im Schulunterricht Schreibprozesse angeleitet und begleitet werden, indem Erwartungen, Vorgaben, Text- und Formulierungsmuster explizit formuliert und als Schreibaufträge eingefordert werden, wird im beruflichen und universitären Kontext davon ausgegangen, dass Schreibende Schreibprozesse selbstständig organisieren und Anforderungen an die Texte definieren (können). „Soziale Netzwerke, Institutionen, Schreib- oder Diskursgemeinschaften sind es, die letztlich bestimmen, was, wann, wie und wo geschrieben werden kann und darf. Die kognitive Entwicklung der Schreibenden vollzieht sich gemäß dieser Sicht als fortlaufende Sozialisation in verschiedenen Diskursgemeinschaften (zu Hause, in der Schule, im Beruf, innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin), da nur hier die jeweils akzeptierte Weise zu denken, zu sprechen und zu schreiben erlernt wird [...].“ (ANTOS/POGNER 1995, 2) Der Erwerb domänenspezifischer Sprach-, Text- und Schreibkompetenz findet in der jeweiligen Domäne statt.

„Schreibkompetenzen, die im alltäglichen, vor allem beruflichen Leben eine Rolle spielen (sofern der berufliche Kontext kein akademisch-geisteswissenschaftlicher ist)“ (MIELKE 2005, 104), werden insbesondere angesichts der Vorbereitung auf das Zentralabitur ausgeblendet und so werden berufsbezogene Schreibfähigkeiten im Berufsalltag angeeignet durch Reproduktion von Vorlagen und Orientierung an Vorbildern. Die Entwicklung der Schreib- und Textkompetenz vollzieht sich in der jeweils gegebenen Kommunikationssituation (vgl. POSPIECH/BITTERLICH 2007, 19) und ohne Anleitung. Die im Beruf relevanten Textsor-

ten sind aus der Domäne Schule nicht bekannt, schultypische Textsorten wie Aufsätze, Klassenarbeiten und Hausaufgaben in ihren Anforderungen mit den Texten im Berufsalltag nicht zu vergleichen. „Sollten ursprünglich aus Gründen der methodischen Vereinfachung einzelne Teilaufgaben isoliert geübt werden, so entwickelten sich diese Teilaufgaben unter der Hand zu eigenständigen ‚Textsorten‘, die sich in dieser Form ausschließlich in der Schule finden. Auf diese Weise haben sie ihren Anschluss an die Wirklichkeit des Schreibens und der Schüler/innen verloren.“ (BECKER-MROTZEK 2005, 72)

Ähnliches gilt für die universitäre Seminararbeit, die vor der Einführung der BA-/BSc.-Studiengänge als „Trockenübung Hausarbeit“ (BATTAGLIA/KRUSE 1998) – auf Vorbildergerichtet – einen deutlichen Übungscharakter hatte: „Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im *Optimalfall* eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist.“ (STEINHOFF 2003, 39, Hervorh. up)

In vielen BA-/BSc.-Studiengängen ist die Haus- oder Seminararbeit jedoch mehr und mehr zum Ernstfall geworden: Nicht selten sind die ersten (und einzigen) Hausarbeiten, die zu verfassen sind, bereits Modulabschluss- oder sogar Bachelorarbeiten. Da sich Übung und Prüfung ausschließen, ist dies für den Erwerb von Textkompetenz in der Domäne kontraproduktiv, denn „[d]ie in der Schule erworbenen kognitiven, kommunikativen und schriftsprachlichen Fähigkeiten bilden ein wichtiges Fundament für die Produktion wissenschaftlicher Texte, sie reichen jedoch nicht aus, um einen Text zu verfassen, der den hohen und speziellen Erwartungen der Wissenschaftsdomäne gerecht wird. Dazu bedarf es der Aneignung einer ‚wissenschaftlichen Textkompetenz‘, einer domänenspezifischen Sprach- und Kommunikationskompetenz, die erst in der Domäne, erst während des Studiums aufgebaut wird“ (STEINHOFF 2008, 1) bzw. werden müsste. Wenn aber durch die straffe Organisation des Studiums die Gelegenheiten zur Übung abgekappt werden, indem Hausarbeiten durch Klausuren<sup>1</sup> oder kleinere schriftliche Arbeiten (Essays) ersetzt werden, die in den Anforderungen der Erarbeitung mit Hausarbeiten nicht vergleichbar sind, fehlen Erfahrung und Routine. Dies ist fatal, denn „[e]ine schriftliche Arbeit, wie etwa ein Student in der Universität sie schreiben muß, ist [...] ein Sprachwerk. Im allgemeinen kann sie nicht in einem Zug, spontan, geschrieben werden, sie setzt vielmehr typischerweise, damit man sie schreiben kann, sehr viel Schreibarbeit schon voraus. Die Handlung, durch die eine wissenschaftliche Arbeit schließlich ihre Form bekommt, bezeichnet man am treffendsten vielleicht als Redaktion. Ehe das redigierende

---

<sup>1</sup> Vorteile von Klausuren beschreibt BAYER 2013 mit Blick auf Schreib-, Text- und Sprachkompetenz wie folgt: „Formalisierte Klausuren lösen noch ein weiteres Problem: Nicht wenige Studenten haben große Schwierigkeiten bei der schriftlichen Darstellung komplexer Sachverhalte; ihre Texte sind häufig grammatisch fehlerhaft und verworren. Nachdem bereits die Gymnasiallehrer hier oft beide Augen zugedrückt und ihre Punktevergabe auf die wohlwollend vermuteten Inhalte unpräziser Schülerformulierungen gestützt haben, wäre die Universität überfordert, sollte sie massenhafte Interpunktions-, Syntax- und Argumentationsfehler einzeln markieren und – zumal unter den Bedingungen des verrechtlichten Studiums – bei der Benotung berücksichtigen. Klausuren, die vorformulierte Antworten zur Wahl stellen oder nur Stichworte und Skizzen verlangen, lassen solche studentischen Sprachschwächen dagegen barmherzig verschwinden.“ (37)

Schreiben beginnen kann, muß ihm sehr viel denkendes Schreiben schon vorausgegangen sein. Und eine Schwierigkeit, die ein unerfahrener Student mit dem Schreiben von Seminar- und Examensarbeiten haben kann, liegt darin, daß er dies oft nicht weiß. [...] Er kennt auch keine Alternative, denn anders als spontan zu schreiben hat er nicht gelernt, und auch spontan schreibt er nur zu bestimmtem Anlaß, unmittelbar. Er hat nicht gelernt, spontan in einem ersten Schritt zu schreiben in der Perspektive, daß er aus seinen spontanen Notizen und Niederschriften dann später, in einem zweiten Schritt, ein Ganzes macht.“ (HERMANN 1988, 76, siehe auch POSPIECH 2005, 2)

Wer lernen soll, aufeinander aufbauende Schreibprozessen zu organisieren, braucht Zeit – in zweifacher Hinsicht: Zum einen muss er Erfahrungen mit den Formen der Schriftlichkeit in der für ihn neuen Domäne sammeln, sowohl durch den rezeptiven Umgang mit Texten als auch durch eigenes Schreiben. Zum anderen sollte er nicht nur für das Schreiben über Zeit verfügen, sondern auch die Zeit für das Schreiben selbst bestimmen können. Denn wer nachvollziehbare Texte verfassen möchte, benötigt ein Wissen über den Themenbereich, zu dem er schreibt. Je weiter sich nun die für schriftliche Arbeiten vergebenen Themenstellungen von den im Seminar erarbeiteten Zusammenhängen wegbewegen, umso mehr verringert sich die Schreib-Zeit, weil Bearbeitungszeit für die nötigen Recherche-, Auswahl-, Lese- und Einordnungsarbeiten investiert werden muss. Für die Entwicklung von Text- bzw. Schreibkompetenz wird Zeit benötigt. Anschaulich wird dies in STEINHOFFs Darstellung des Erwerbs „wissenschaftlicher Textkompetenz“ als Prozess, der sich über vier Phasen erstreckt:

„Die erste Phase in der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten [*Imitation/Transposition*, up] geht mit einer strukturellen Überforderung einher, die Studenten entweder durch eine übermäßige Hinwendung oder eine ebenso übermäßige Abwendung von wissenschaftssprachlichen Mitteln zu bewältigen versuchen.“ (STEINHOFF 2003, 42, Hervorh. im Original)

„In der zweiten Phase des Erwerbs [*Transformation*, up] setzt der bewusste Aufbau des wissenschaftssprachlichen Ausdrucksspektrums ein. Alltagssprachliche Mittel werden langsam durch fachliche Mittel ersetzt.“ (STEINHOFF 2003, 43)

„Der dritte Schritt im Erwerb [*Erkennen der Spezifik*, up] ist durch eine starke Erweiterung wissenschaftssprachlicher Formen und eine parallel dazu stattfindende Abnahme alltagsprachlicher Mittel gekennzeichnet. Bedingt durch die zunehmende Erfahrung mit dem Lesen von Fachtexten wird das domänenspezifische Ausdrucksspektrum erkennbar ausgebaut.“ (STEINHOFF 2003, 44)

„In der vierten und letzten Phase der Entwicklung [*Kontextuelle Passung*, up] nähert sich der Lerner sprachlich dem Niveau von Expertentexten an. Die wissenschaftssprachlichen Ausdrücke werden größtenteils dem ‚Common sense‘ gemäß eingesetzt, sind funktional adäquat und schließen sich an die in der Wissenschaftskommunikation gebräuchliche Verwendungstypik an.“ (STEINHOFF 2003, 45)

Die Entwicklung von domänenspezifischer Textkompetenz hat also ihre Aufs und Abs, sie ist anhängig von der Lese- und Schreiberfahrung innerhalb der Domäne und braucht deshalb Zeit. Mehr noch: Der Faktor Zeit ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung domänenspezifischer Text- und Schreibkompetenz: Es ist nicht nur ein Text, sondern es sind aber keineswegs auch nur vier Texte, die den Schreibenden zur Ausbildung einer umfassenden Textkompetenz führen. Da domänenspezifisches Schreiben nicht losgelöst von Fachinhalten denk- bzw. erwerbbar ist, ist davon auszugehen, dass Schreiberfahrungen in jedem der studierten Fächer zu sammeln sind. Um sich die für wissenschaftliche Texte in einem bestimmten Fach charakteristischen Formulierungsweisen aneignen zu können, braucht man Zeit. Dieser Zusammenhang wird mit dem Begriff *Schreibalter* charakterisiert als „die Summe der bis zu einem gewissen Zeitpunkt unabhängig vom (biographischen) Alter gemachten Schreiberfahrungen.“ (BACHMANN/SIEBER 2004, 199) Dabei ist zu bedenken, dass über Erfahrungen mit dem Formulieren von Texten auch Lese-Erfahrungen erforderlich sind, um die Besonderheiten fachsprachlicher Schriftlichkeit zu erwerben. Die Lektüre von Einführungen und Studienbüchern ist deshalb nur bedingt hilfreich, denn, insbesondere die am Studienanfang zu besuchenden Veranstaltungen und dort vorgegebenen Materialien [vermitteln] oftmals kein realistisches Bild von Wissenschaftskommunikation [...]. Das Fachwissen wird vielfach als kanonisches Wissen vorgestellt.“ (STEINHOFF 2008, 6) Und ein weiterer Aspekt ist nicht zu unterschätzen: Die Vielfalt der Themen, die in den modularisierten Studiengängen in einer Woche angesprochen werden, erschwert die Konzentration und die für eine tiefgehende schriftliche Bearbeitung erforderliche perspektivenreiche Bearbeitung – „thematische und zeitliche Zersplitterung, die häufig in Studiengängen herrscht“ (METZGER 2010, 297), ist nicht nur kontraproduktiv für ein nachhaltiges fachliches Lernen, sondern auch für das nachvollziehbare Bearbeiten von Inhalten, das allein das Erkennen der Spezifik wissenschaftlichen Schreibens ermöglicht. Zu bedenken ist außerdem, dass es auch im Beruf nicht ausreicht, über ein Wer-wird-Millionär-Wissen zu verfügen, das isolierte Kenntnisse ansammelt und gegebenenfalls addiert, zumal Schreiben im Beruf der Aufwertung von Wissen dient, was JAKOBS wie folgt charakterisiert: „Wissen und der Zugriff auf Wissen gelten als wertschöpfende Ressourcen; ohne den Zugriff auf neues wie vorhandenes Wissen sind weder Innovationen noch die Optimierung von Produktionsprozessen möglich. Schriftbasierte Formate gelten nach wie vor als wichtigstes Mittel der Beschreibung und Kommunikation von Wissen.“ (2008, 2) Um nicht nur Wissen wiederzugeben, sondern auf der Grundlage von Wissen neue Zusammenhänge erarbeiten zu können, ist die Schreibstrategie des *knowledge-transforming*, die Schreib-Experten auszeichnet, Voraussetzung. Um diese zu entwickeln, brauchen Schreibende Wissen und Schreiberfahrung.

## 2.2 Schreiben ist immer gleich

Im Sinne von Bologna sollte die Förderung der Schreib- und Textkompetenz an der Universität sowohl fachbezogen als auch berufsbezogen erfolgen: „An Hochschulen Wissenschaftstexte verfassen zu lernen ist eine Notwendigkeit für den *WissenschaftlerInnennachwuchs*. Für den allergrößten Teil der Hochschul- und UniversitätsabsolventInnen ergibt sich diese Notwendigkeit jedoch aus den Erfordernissen in vielen akademischen Berufen *außerhalb von*

*Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen.* [...] Das Verfassen argumentierender und nachvollziehbarer Texte, in denen fallspezifisch auch oft neues Wissen generiert werden muss, wird zunehmend in Berufen erforderlich, wo es bisher eher nachrangig war oder wo Außenstehende es noch heute für nachrangig halten.“ (KISSLING 2006, 8, Hervorh. im Orig.) Die hier genannten Attribute Nachvollziehbarkeit und Argumentation sind also von domänenübergreifender Bedeutung. So beschreibt POHL das Argumentieren als ein für eine Reihe wissenschaftlicher Textsorten „zentrales textkonstitutives Prinzip (neben anderen). Dieser Umstand ist aber nicht der Differenz von Alltag *versus* Wissenschaft geschuldet, sondern beruht – abgesehen von ihrer Funktion – auf der Einbindung wissenschaftlicher Texte in einen fachlichen Diskurs [...]“ (2007, 377). Und auch Textbeurteilungsmaßstäbe wie Nachvollziehbarkeit, Nachprüfbarkeit und Objektivität im Sinne von Willkürfreiheit werden nichtausschließlich im Kontext Wissenschaft angelegt, sondern auch in beruflichen Kontexten, so etwa bei der Rechnungslegung (vgl. KÜTING 2011), beim Verfassen bürgernaheer Verwaltungsschreiben (vgl. BUNDESVERWALTUNGSAMT 2002, siehe auch POSPIECH/BITTERLICH 2009), beim technischen Schreiben (vgl. DREIKORN 2011), beim Protokollieren und Berichten (vgl. JONAS 2006) und in der Geschäftskorrespondenz (vgl. JÄGER 2007, der diese in seinem Ratgeber mit den vier Prinzipien des *Business Writing*: „Respekt, klare Handlung, Verständlichkeit und Dichte“ (12) erfasst).

Es gibt also Gemeinsamkeiten zwischen wissenschaftlichem und beruflichem Schreiben, die in der Sache selbst liegen und eine Basis für die Förderung berufsbezogener Text- bzw. Schreibkompetenz an Universitäten bilden können. Dies zeigt sich in der Praxis, beispielsweise in domänenübergreifenden Wünschen und Erwartungen, die Berufstätige wie Studierende im Jahr 2012 zu Beginn von Seminaren zum beruflichen bzw. wissenschaftlichen Schreiben bezüglich der anzusprechenden Themen äußerten: „Schreibprozesse effizienter gestalten, d. h. vor allem: schneller einen Fließtext fertigstellen“, „Floskeln – welche sind üblich?“, „In kurzer Zeit präzise formulieren“, „stringente und vollständige Argumentation; auf den Punkt formulieren“, „Textbausteine“, „Konkrete Beispiele – gut formuliert“, „Kriterien für die Beurteilung von Texten“, „Schritte bei der Texterstellung“, ... Die Liste solcher primär auf Texterzeugungsverfahren gerichteten Themen ließe sich fortführen. Jedoch veranschaulicht bereits diese kleine Auswahl der die Komponenten von Textkompetenz beschreibenden Formulierungen aus beiden Domänen, dass der Faktor Zeit, in verschiedener Weise angesprochen, bedeutsam erscheint, ebenso wie der Faktor Orientierung an Vorbildern, der sich in Fragen nach Floskeln, Bausteinen oder Versatzstücken äußert. Bezogen auf das Textprodukt wird nach Beispielen einerseits und nach Textbeurteilungskriterien andererseits gefragt. Für die Förderung berufsbezogener Schreibkompetenz im Kontext wissenschaftlichen Schreibens bieten sich hier zwei Anknüpfungspunkte: 1. der Verlauf von Schreibprozessen und die Bedeutung von Vortexten für die Textproduktion, 2. das Beurteilen von Formulierungen und Formulierungsalternativen, um Textsortencharakteristika zu berücksichtigen.

Besonderheit und Gemeinsamkeit wissenschaftlichen und beruflichen Schreibens, die diese Formen vom schulischen Formen unterscheidet, ist die selbstständige Organisation von Schreibprozessen: Während Schüler angeleitet werden, im geschützten Rahmen der Vorgaben

einer Schreibaufgabe in begrenzter Zeit und auf begrenztem Raum zu arbeiten, sind die Schreibanlässe in beruflichen und universitären Kontexten üblicherweise weniger klar definiert, sie müssen vom Schreibenden selbst bestimmt werden. Die Ratgeberliteratur der Domäne Beruf empfiehlt sechs „Arbeitsstadien“ (JÄGER 2007, 26f.): „Die Arbeitsstadien geben Ihnen Orientierung beim Schreiben. Sie werden wissen, wo Sie mit Ihrem Text gerade stehen und was Sie in jedem Stadium tun können. Sie werden sich jedoch selten schnurgerade durch diese Stadien bewegen. Meistens geht es voran beim Texten: Sie ziehen Schleifen durch die Stadien, mal geht es vor, dann kurz wieder zurück, dann wieder vor. Das ist normal.“ Für das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten werden sieben „Etappen“ beschrieben (vgl. BÜNTIN-Get al. 1996, auch in POSPIECH 2012): „Idealerweise schließt man eine Etappe ab, bevor man die nächste beginnt. Bei umfangreichen Texten empfiehlt es sich jedoch, rekursiv vorzugehen und beispielsweise Kapitel für Kapitel die einzelnen Etappen zu durchlaufen.“ (POSPIECH 2012, 17)

Das Vorgeben eines Plans für den Verlauf von Schreibprozessen fokussiert für die Domänen Studium und Beruf genau die Aspekte, auf die die Domäne Schule wenig vorbereitet hat: das eigenständige Einschätzen des Schreibprojektes (in der Domäne Schule gab der Schreibauftrag den Impuls und die Richtung vor), die Recherchephase (in der Domäne Schule wird zuvor Gelerntes abgerufen), das Strukturieren der Inhalte und das Gliedern des Textes (in der Domäne Schule gab es ein typisches Repertoire von Texten mit charakteristischen Mustern), das Schreiben einer Rohfassung und das Überarbeiten des Textes (in der Domäne Schule wurde überwiegend in einem Zug geschrieben) vor der Korrektur im engeren Sinne (in der Domäne Schule Aufgabe des Lesers/Lehrers). Das Wissen darüber, dass Texte nicht in einem Zug geschrieben werden und dass Schreibprozesse mehrere Phasen in rekursiven Schleifen durchlaufen, ist ein erster Schritt zur Entwicklung von Text- bzw. Schreibkompetenz, es braucht in einem zweiten Schritt Routine, um das In- und Miteinander der verschiedenen Teilprozesse zu handhaben. Die selbstständige Organisation von Schreibprozessen erfolgt in der Anwendung von Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz: Ausdauer und Leistungsbereitschaft für das Anbahnen und In-Gang-Halten der Schreibarbeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken und Analysefähigkeiten in der Bearbeitung eines Themas sowie Kommunikationsfähigkeit in der Einschätzung von Lesererwartungen.

Schreiben in Wissenschaft und Beruf dient nicht primär der Reproduktion, sondern der Produktion von Inhalten, die – obwohl sie bekannt sind – für die adäquate Weiterverarbeitung aufbereitet werden müssen. Eine universitäre Seminararbeit ist ebensowenig eine Zusammenfassung gelesener Texte wie ein Brief oder ein Geschäftsbericht die Kombination von Pressemitteilungen sein kann. Dennoch wünschen sich Schreibende beider Domänen Sets von Textbausteinen oder Listen von Formulierungsmustern: „Textbausteine reduzieren – in Kombination mit standardisierten Textstrukturen – den intellektuellen Aufwand, z. B. bei der Planung von Formulierungen, ein Aspekt, den viele Berufsausübende schätzen. [...] Ein anderes Motiv für die Nutzung von Textbausteinen ist das der Mehrfachverwertung.“ (JAKOBS 2006, 328) Solchen vermeintlichen Vorteilen von Textbausteinen stehen Nachteile gegenüber, ins Gewicht fällt vor allem die begrenzte Nutzbarkeit der Bausteine: „Viele kommunikative Situa-

tionen ähneln sich jedoch nur bedingt. Der Schreiber muss den Baustein der Situation, dem Gegenstand oder dem Adressaten angemessen verändern. Individuelle Veränderungen sind zeitraubend und/oder verlangen ungewohnte Formulierungsleistungen. Die geänderte Passage soll sich möglichst nahtlos in die vorgefertigte Umgebung einfügen. Dies setzt voraus, dass ein bestimmter Stil erkennbar ist. Der Sachbearbeiter muss überdies in der Lage sein, diesen Stil anzuwenden bzw. zu kopieren.“ (JAKOBS 2006, 329) Der Einsatz von Textbausteinen ist also nur vordergründig eine Zeitersparnis, da das Um-, Zusammen- und Weiterverarbeiten der Bausteine ihrerseits Schreibarbeit bedeuten. Das Arbeiten mit Textbausteinen erfordert und ermöglicht den Einsatz von Strategien des Überarbeitens: das Lesen des Textes aus der Distanz mit den Augen eines anderen, das Vergleichen von Aussageabsicht und Textinhalt, das Auffinden und Eliminieren von Lücken und Redundanzen sowie das Beurteilen von Formulierungen in Bezug auf Angemessenheit und Brüche. Das Exzerpieren im Kontext der Seminararbeit ermöglicht die Entwicklung der für das Arbeiten mit Textbausteinen erforderlichen Strategien: „Die Routine des Exzerpierens zwingt dazu, wissenschaftlich vorzugehen und dabei schriftsprachlich zu formulieren, etwa durch die den zitierten Stellen vorangehende Hinführung, die den Bezug zum Autor herstellt (etwa *Müller betont mit Blick auf das wissenschaftliche Schreiben*:). Die Absicht, das Geschriebene weiterzuverarbeiten, bringt eine kritische Distanz zum eigenen Text mit sich: Beispielsweise erweisen sich unvollständige (oder aufgrund von zahlreichen Kürzungen nicht mehr authentische) Zitate als unbrauchbar, weil nicht (mehr) überzeugend. So machen Exzerpte das, was mit Nachvollziehbarkeit gemeint ist, aus der Leser-Schreiber-Perspektive erfahrbar. Nicht das Überarbeiten eines in einem Zug geschriebenen Textes, sondern das schrittweise Erarbeiten einer Argumentation auf der Grundlage schriftlicher Vorarbeiten ist erforderlich.“ (POSPIECH 2011, 59 f.)

Textproduktionstätigkeiten werden innerhalb gegebener Handlungsgefüge auf ein Ziel – das Endprodukt Text – hin ausgeführt, gute Schreiber können häufig ebenso wenig wie schlechte Schreiber benennen, was sie wann warum wie formuliert haben. Und so bilden nicht die Prozesse, sondern die aus ihnen resultierenden Produkte das Maß: Texte werden überwiegend sprachnormen- und musterorientiert beurteilt und sanktioniert.

„Da das Schreibhandeln leitende Textsortenkonventionen zumeist eher erworben als erlernt werden, wird Textsortenwissen als eine aus Lese-, Schreib- und Feedbackerfahrungen resultierende, quasi natürliche Kompetenz begriffen und zunächst auf konkrete Textexemplare und deren Vorbereitung bezogen.“ (POSPIECH/HOLSTE 2011, 116) Aber: Seminararbeit ist nicht gleich Seminararbeit – ebenso wie Sitzungsprotokoll nicht gleich Sitzungsprotokoll ist und eine Formulierung, die in dem einen Fall angemessen ist, ist im anderen nicht nur unangemessen, sondern vielleicht sogar kontraproduktiv. Das Erkennen von Textsorten in ihrer Bandbreite, ihrer Funktion und den mit ihnen verbundenen strukturellen, argumentativen und sprachlichen Textsortencharakteristika ist eine immer wieder neue Herausforderung für die Text- und Schreibkompetenz.

Da die Aneignung von Fachdenken und Schreibfähigkeiten im Gegensatz zum Erlernen von Fachinhalten mehr implizit verläuft als explizit erfolgt, man in das Fach und in dessen Schreibtraditionen hineinwächst, entstehen Probleme beim Verfassen von domänenspezifischen

schen Texten, die von ihren Verfassern meist weder erkannt werden noch benannt werden können. „Studierende sind jedoch meist nicht in der Lage, fachspezifische Gestaltungsformen von Textsorten bzw. fachspezifische Darstellungstechniken von allgemein-wissenschaftlichen abzugrenzen, es fällt ihnen schwer zu erkennen, wo und wie sich Anliegen, Arbeits- und Denkweisen sowie die Texte der Fächer unterscheiden. Dies liegt zum einen an einer gewissen Betriebsblindheit (es wird gelernt und geschrieben, dabei werden weder die Gegenstände, das Lernen noch das Schreiben reflektiert), zum anderen an einer Metasprachlosigkeit: Für das Erkennen fachspezifischer Textgestaltungsprinzipien, -tendenzen oder -normen benötigt man jedoch einen Blick und eine Sprache für sprachliche Strukturen in Texten [...].“ (POSPIECH 2003, 175f.)

Um zu erkennen, wie sich ein Text einer bislang unbekanntem Textsorte ins Konzept der bislang kennengelernten einfügt, gilt es, das Zusammenspiel von sprachlicher Gestaltung und Verwendungskontext zu typisieren: Im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben bietet sich hier die Unterscheidung von *Verfasser-Ich*, *Forscher-Ich* und *Erzähler-Ich* (STEINHOFF 2007) im Text ebenso an wie die Unterscheidung zwischen sinngemäßem Zitat als Paraphrase (im Indikativ) und Referat (im Konjunktiv) – diese sprachlichen Besonderheiten lassen sich im Rückgriff auf Fokus und Perspektive als Textsortencharakteristika der Domäne erläutern. Für das berufliche Schreiben ließen sich Konjunktiv bzw. Paraphrase im Protokoll und die Verwendung von *Ich* bzw. *Wir* in mehrfach adressierten Schreiben als Textsortencharakteristika der Domäne thematisieren – und ihrerseits im Rückgriff auf Fokus und Perspektive diskutieren.

### 3 Abschließende Bemerkungen

Gemeinsamkeiten des Schreibens in Studium und Beruf lassen sich finden – ebenso wie Unterschiede zum Schreiben in der Domäne Schule. Mit Blick auf das Schreiben im Beruf lässt sich festhalten: „Die Schule konzentriert sich [...] auf schulische Textsorten und Texterzeugungsverfahren, berufliche Varianten werden ausgeblendet. Ihre Vermittlung ist – aus der Sicht der Institution Schule – Aufgabe nachgelagerter Ausbildungsinstanzen.“ (JAKOBS 2008, 7f.) Aus anderer Blickrichtung wird für die Domäne Wissenschaft formuliert: „Wissenschaftliches Schreiben im engeren Sinne als Vermittlung von Gegenstands-, Diskurs- und Argumentationsfunktion fällt unter die Vermittlungs- und Förderzuständigkeit der Universitäten, mithin der einzelnen Disziplinen und Fächer.“ (POHL 2011,9)

Dass die Aufgabe, das Schreiben zu lehren bzw. Text- und Schreibkompetenz nicht implizit wachsen zu lassen, sondern explizit anzubahnen, von Experten im Fach allein nicht geleistet werden kann, hat Mitte der 1990er Jahre zur Einrichtung von Leuchtturmprojekten an nordrhein-westfälischen Universitäten geführt, die die Studierfähigkeit verbessern und so dabei helfen sollten, Studienzeiten zu verkürzen. Schreibzentren wurden eingerichtet, um die „Schlüsselkompetenz Schreiben“ (KRUSE et al. 1999) in fachübergreifenden Seminaren zu lehren, denn „[a]us dem Blick über die Fächergrenzen hinweg lässt sich ein besseres Verständnis für die Eigenheiten des Faches gewinnen“ (KRUSE/JAKOBS 1999, 29). Solche Seminar-Angebote funktionierten, da die Seminarteilnehmer, die diese Angebote freiwillig über

das verpflichtende Seminarprogramm hinaus wahrnahmen, über Schreiberfahrungen verfügten und konkrete Fragen und Probleme bearbeiten wollten, um die Anforderungen der Domäne berücksichtigen zu können. Man hatte die Zeit, sich im Jetzt intensiv mit dem, was dran war, zu befassen – und konnte den Zeitpunkt wie auch das Thema für das Schreiben von Seminararbeiten selbst bestimmen. Heute, nach Bologna, ist die Teilnahme an fächerübergreifenden Schreibseminaren Teil des Studiums, sie wird im Ergänzungsbereich mit Credits vergolten. Allein die Schreiberfahrung fehlt oftmals ebenso wie die Bereitschaft, fächerübergreifend alternative Darstellungsarten zu erörtern. Dass es in den Fächern unterschiedliche Leitlinien gibt, wird bisweilen als Schikane empfunden – was nachvollziehbar ist, wenn man die oben angesprochene „thematische und zeitliche Zersplitterung“ bedenkt, die nicht selten auch zu einer Gleichzeitigkeit mehrerer zu bearbeitender Seminararbeiten führt. Dass der Erwerb von Schreib- und Textkompetenz fachspezifisch erfolgt, ist in der Planung der Module wenig bis nicht berücksichtigt.

Auch an diesem Punkt sind die Domänen vergleichbar: „Schreiben hat keine Lobby“ – stellen JAKOBS/SCHINDLER (2006, 133) für die Domäne Beruf fest. Wie gezeigt werden sollte, liegt es nahe zu ergänzen: Die Schlüsselkompetenz Schreiben geht in den BA/BSc-Studiengängen in der Konkurrenz der Angebote unter. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil das Sprechen über *wissenschaftliches* Schreiben den Eindruck erweckt, diese Form des Schreibens sei anders als *berufliches* Schreiben und damit inkompatibel mit und irrelevant für das, was später verlangt wird. Der Gedanke, Kompetenzen könnten wie ein Guthaben erworben, aufgespart und später gewinnbringend eingesetzt werden – mag er sich auch in die Welt von Workload und Credits einfügen – muss im Kontext von Text- und Schreibkompetenz jedoch abwegig erscheinen. Die Entwicklung von Text- und Schreibkompetenz vollzieht sich in der Erfahrung mit Schreibprozessen und benötigt insofern die Investition von Zeit. Hinzu kommt, dass nach Bologna der fächerübergreifende Ansatz für die Förderung von Text- und Schreibkompetenz allein nicht ausreichend erscheint, setzt er doch auf domänenspezifische Schreiberfahrungen von Seminarteilnehmenden, über die diese kaum bis gar nicht verfügen.

Dass die Entwicklung von Text- und Schreibkompetenz auf begründete Schreibentscheidungen zielt und nur durch begleitende Maßnahmen in authentischen Schreibsituationen gefördert werden kann, ist eine Einsicht der schreibdidaktischen Praxis, deren Konsequenz die Konzeption fachspezifischer Schreiblehrgänge (vgl. POSPIECH2005), die im Rucksack-Prinzip an eine Lehrveranstaltung angebunden sind, und fachspezifischer Textwerkstätten, die fachnah und themenbezogen mit Blick auf ein konkretes Textexemplar auf Textsortencharakteristika eingehen, ist. Beide Instrumente unterstützen Schreibende auf ihrem Weg, indem sie die allgemeine Text- und Schreibkompetenz in speziellen Konstellationen fördern mit dem Ziel, Schreibenden den Blick für Textsortencharakteristika und die Sprache in Texten zu schärfen und ihnen auf diese Weise die Möglichkeit zu bieten, schreibend schreiben zu lernen und dabei auch den Sprachgebrauch im eigenen Text zu reflektieren. Eine solche *Language Awareness* bildet zusammen mit dem Wissen über Textsorten und die Gestaltung von Schreibprozessen eine tragfähige Grundlage dafür, sich in der Domäne Beruf auf immer wieder neue Anforderungen einzustellen.

## Literatur

ANTOS, G./POGNER, K.-H.(1995). Schreiben. Heidelberg.

BACHMANN, T./SIEBER, P. (2004): Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A./KASSIS, W./SIEBER, P.(Hrsg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim, 199-218.

BATTAGLIA, S./KRUSE, O. (1998): ‚Trockenübung Hausarbeit‘: Wissenschaftliches Schreiben. In: KRUSE, O. (Hrsg.): Handbuch studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M., New York, 193-205.

BAYER, K.(2013): Immer bessere Noten?Über die Zerstörung der geisteswissenschaftlichen Prüfungskultur. In: Forschung & Lehre, 20, H. 1, 26-38.

BECKER-MROTZEK, M.(2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive, In: Der Deutschunterricht, 57, H. 1, 68-77.

BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (Hrsg.) (2007): Texte schreiben. Duisburg (=Kölner Beiträge zur SprachdidaktikKoebes, 5), 7-26. Online: [http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes\\_05\\_2007.pdf](http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf) (30-04-2012)

BUNDESVERWALTUNGSAMT (2002): BBB-Arbeitshandbuch „Bürgernahe Verwaltungssprache“. Online: [http://www.bva.bund.de/cln\\_046/nn\\_722556/SharedDocs/Publikationen/Verwaltungsmodernisierung/Buergernahe\\_Verwaltungssprache\\_BBB.html\\_nnn=true](http://www.bva.bund.de/cln_046/nn_722556/SharedDocs/Publikationen/Verwaltungsmodernisierung/Buergernahe_Verwaltungssprache_BBB.html_nnn=true)(30-04-2013).

BÜNTING, K.-D./BITTERLICH, A./POSPIECH, U. (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin.

DREIKORN, J. (2011): Ingenieure trainieren Schreiben. In: technische kommunikation, 33, H. 1. Online: [http://www.tekom.de/index\\_neu.jsp?url=/servlet/ControllerGUI?action=voll&id=3231](http://www.tekom.de/index_neu.jsp?url=/servlet/ControllerGUI?action=voll&id=3231) (30-04-2013).

HERMANN, F.(1988): Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht, 40, H. 4, 69-81.

JÄGER, A. (2007): Erfolgreich schreiben im Beruf. Darmstadt.

JAKOBS, E.-M. (2006): Texte im Beruf. Schreiben, um verstanden zu werden? In: BLÜHDORN, H./BREINDL, E./HERMANN, U. (Hrsg.): Text– Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin, 315-331.

JAKOBS, E.-M. (2007): „Das lernt man im Beruf ...“. Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In: WERLEN, E./TISSOT, F. (Hrsg.): Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld.Baltmannsweiler, 27-42. Online: [http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs\\_eva-](http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs_eva-)

[maria\\_2007\\_%20das\\_lernt\\_man\\_im\\_beruf-schreibkompetenz\\_fuer\\_den\\_arbeitsplatz.pdf](#)(30-04-2013).

JAKOBS, E.-M. (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: JAKOBS, E.-M./ LEHNEN, K. (Hrsg.): Coaching und berufliches Schreiben. Frankfurt/Main u. a., 1-14.

JAKOBS, E.-M./SCHINDLER, K. (2006): Wie viel Kommunikation braucht der Ingenieur? Ausbildungsbedarf in technischen Berufen. In: EFING, CHR./ JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn, 133-153. Online:

[http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs-eva-maria-schindler\\_kirsten\\_2006\\_wie\\_viel\\_kommunikation\\_braucht\\_der\\_ingenieur-ausbildungsbedarf\\_in\\_technischen\\_berufen.pdf](http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs-eva-maria-schindler_kirsten_2006_wie_viel_kommunikation_braucht_der_ingenieur-ausbildungsbedarf_in_technischen_berufen.pdf)(30-04-2013).

JONAS, R. (2006): Effiziente Protokolle und Berichte: Zielgerichtete Erstellung mit weniger Zeitaufwand. Renningen.

KISSLING, W.(2006): Einleitung. Über einige aktuelle Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Schreibens im Studium. In: KISSLING, W./PERKO, G. (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck, Wien, Bozen, 7-24. Online:

[http://philo.at/wiki/images/Buch\\_kissling\\_perko.pdf](http://philo.at/wiki/images/Buch_kissling_perko.pdf) (30-04-2013).

KNAPP, W./PFAFF, H./WERNER, S. (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: SCHLEMMER, E./GERSTBERGER, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, 191-206.

KRUSE, O./JAKOBS, E.-M.(1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: KRUSE, O./JAKOBS, E.-M./ RUHMANN, G.(Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin, 19-34.

KRUSE, O./JAKOBS, E.-M./ RUHMANN, G.(Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin.

KÜTING, K.(2011): Der Objektivierungsgrundsatz im HGBa und IFRSaSystem. Eine vergleichende Darstellung und Würdigung. In: Der Betrieb, 25, 1404-1410.

METZGER, C.(2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: MANDEL, S./ RUTISHAUSER, M./ SEILER SCHIEDT, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster u. a., 287-302.

MIELKE, A.(2007): Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“:Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abitur. In: BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (Hrsg.) (2007): Texte schreiben. Duisburg (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Koebes, 5),99-115. Online:

[http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes\\_05\\_2007.pdf](http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf) (30-04-2012).

PASTERNAK, P.(2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, H. 2, 263-281.

POHL, T. (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.

POHL, T. (2011): Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. In: Der Deutschunterricht, 63, H. 5, 2-11.

PORTMANN-TSELIKAS, P.-R.(2005): Was ist Textkompetenz? Online: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) (30-04-2012).

POSPIECH, U. (2003): Textwissen und Wissenstransfer. Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Sprachwissen am Beispiel der Multi-Media-Anwendung „Der Schreibtutor. Fachspezifisches wissenschaftliches Schreiben“ In: WICHTER, S./STENSCHKE, O. (Hrsg.): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. In Zusammenarbeit mit Manuel Tants. Frankfurt/M., 173-203.

POSPIECH, U. (2005): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt/Main. Online: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/beiheft\\_01\\_2004.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/beiheft_01_2004.pdf) (30-04-2013).

POSPIECH, U. (2011): Der Computer als Handwerkszeug für das wissenschaftsorientierte Schreiben – Routinen und Strategien für Recherche und Textproduktion. In: Der Deutschunterricht, 63, H. 5, 52-61.

POSPIECH, U. (2012): Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten? Alles Wichtige von der Planung bis zum fertigen Text. Mannheim/Zürich.

POSPIECH, U./BITTERLICH, A. (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: Der Deutschunterricht, 59, H. 1, 19-30.

POSPIECH, U./BITTERLICH, A. (2009): Praxishandbuch Bürgernahe Verwaltungssprache. Eine Leitlinie für die tägliche Praxis. Kreis Siegen-Wittgenstein.

POSPIECH, U./HOLSTE, A. (2011): Schreiben zu Textsorten. Zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts. In: BERNING, J.(Hrsg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin, Münster, 115-141.

STEINHOFF, T.(2003): Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht, 55, H. 3, 38-47.

STEINHOFF, T.(2007): Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 35, H.1-2, 1-26.

STEINHOFF, T.(2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. Online: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff\\_2008\\_kontroversen\\_erkennen\\_darstellen\\_und\\_kommentieren.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf) (30-4-2013).

ZEVA(o. J.): Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen. Online:

[http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium\\_Lehre/Standards\\_SK.pdf](http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/Standards_SK.pdf) (30-04-2013).

## Zitieren dieses Beitrags

---

POSPIECH, U. (2013): Schreiben ist immer gleich – nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, hrsg. v. EFING, C., 1-15.

Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pospiech\\_ft18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pospiech_ft18-ht2013.pdf)

## Die Autorin

---



### **Dr. ULRIKE POSPIECH**

Die Schreibwerkstatt |IOS  
Universität Duisburg-Essen

Berliner Platz 6 - 8, 45127Essen

E-Mail: [ulrike.pospiech@uni-due.de](mailto:ulrike.pospiech@uni-due.de)

Homepage: [www.uni-due.de/schreibwerkstatt](http://www.uni-due.de/schreibwerkstatt)