

Spieker, Ines

Verwendung des "Ich" zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Journal der Schreibberatung : JoSch 10 (2019) 18, S. 27-35



Quellenangabe/ Reference:

Spieker, Ines: Verwendung des "Ich" zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen - In: Journal der Schreibberatung : JoSch 10 (2019) 18, S. 27-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-278430 - DOI: 10.25656/01:27843

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-278430>

<https://doi.org/10.25656/01:27843>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Ines Spieker

Einleitung

Seit dem Sommersemester 2018 leite ich an der OTH Regensburg einen Workshop zum akademischen Schreiben. Damit die Teilnehmer*innen langfristig davon profitieren, habe ich mich dazu entschieden, grundlegende Kompetenzen zu fördern: Reflexion des persönlichen Schreibverhaltens, Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen. Meines Erachtens geht das am besten über die Förderung der Schreiber*innenposition.

An deutschen Hochschulen wird allerdings ein mehr oder weniger klares Ich-Tabu empfunden (vgl. dazu Steinhoff 2007). Das kann bei Student*innen dazu führen, nicht nur das „Ich“ im Zieltext, sondern auch eigene Gedanken zum Thema zu vermeiden, was wiederum den oben genannten Kompetenzen entgegensteht. Sollen reflektierte und kritische Forscher*innen ausgebildet werden, muss sich die studentische Wahrnehmung des Ich-Tabus ändern.

Ich-Tabu in der deutschen Hochschullandschaft

Fasst man das Ich-Tabu als Verbot eines konkreten Wortes auf, das nicht im fertigen Text auftauchen soll, lässt es sich mit verschiedenen neutralen Formulierungen umgehen, wie etwa Otto Kruse und Madalina Chitez in ihrem Artikel unter Bezug auf verschiedene Untersuchungen konstatieren (2014: 117). Ulrike Pospiech hingegen postuliert, dass es gar nicht um das Wörtchen „Ich“ geht, „sondern um die Perspektive“ (2017: 164). Sie verweist darauf, dass wissenschaftliche Texte auch ohne ein verräterisches „Ich“ subjektiv sein können, und sieht die bloße Ersetzung durch neutrale Formulierungen kritisch. Sarah Brommer (2018: 252) wiederum stellt in ihrer Korpusanalyse fest, dass die „agenshafte Verfasserreferenz“ in wissenschaftlichen Artikeln auf die Verantwortung der Autor*innen verweist, was die „wahrgenommene Objektivität und Nachvollziehbarkeit“ der Artikel sogar erhöhe.

Die beschriebenen Positionen – das „Ich“ als bloßes Unwort an der Textoberfläche, als Hinweis auf eine problematische Subjektivität im Text oder als Zeichen studentischer Souveränität – beziehen sich dabei nur auf den Zieltext, der am Ende abgegeben bzw. veröffentlicht wird. Vor allem mit Blick auf ein empirisch offenbar nicht haltbares Ich-Verbot (Brommer 2018: 249 ff.) wird hier viel Potenzial im Bereich der studentischen Schreib-

entwicklung verschenkt – das akademische Schreiben umfasst schließlich viel mehr als nur den Zieltext.

Das „Ich“ auf dem Weg zum fertigen Text: Erfahrungen im Workshop

Im Folgenden möchte ich unter Hilfs- und Arbeitstexten alles verstehen, was auf dem Weg zum Zieltext geschrieben wird, ohne offiziell vorgelegt zu werden (teilweise wohl das, was Kruse und Chitez als das „persönliche Schreiben“ [2014: 110] bezeichnen). Im Unterschied zum Zieltext bleiben Hilfs- und Arbeitstexte in der Regel privat. Wie akademische Schreibkompetenz durch die Verwendung des „Ich“ gefördert werden kann, möchte ich im Folgenden diskutieren. Dabei orientiere ich mich an den Erfahrungen des Workshops, den ich seit dem SoSe 2018 an der OTH Regensburg an der Fakultät für angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (ASG) anbiete. Im ASG-Leitfaden selbst werden bezeichnenderweise nur vage Aussagen zum „Ich“ in Haus- und Abschlussarbeiten formuliert, was die Studierenden meiner Erfahrung nach eher dazu bringt, gänzlich auf Referenzen zu verzichten – mit allen Nachteilen, die das nach sich zieht.

Der Workshop besteht aus 6 x 4 Unterrichtseinheiten. Teilnehmen dürfen nur Studierende der ASG-Fakultät, aus deren Mitteln die Veranstaltung finanziert wird. Bezüglich des Studienfortschritts waren meine Gruppen bisher sehr heterogen (Bachelorerstsemester bis hin zu Masterstudierenden). Das führt unter anderem dazu, dass nur wenige jeden Termin im Semester besuchen können. Primär aus diesem Grund habe ich entschieden, zentrale Kompetenzen wie die Reflexion des persönlichen Schreibverhaltens, Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen zu fördern. Der Austausch persönlicher Schreiberfahrungen und daraus entstehende Synergien sind dabei ein wichtiges Element des Workshops. Im Kurs gibt es verschiedene thematische Schwerpunkte, die sich aber in Einzelaspekten über mehrere Termine erstrecken können. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sollen primär die Themen und nicht der Ablauf der einzelnen Sitzungen dargestellt werden.

Schreibverhalten, Schreibtypen

Inhalt der ersten Sitzung ist die Darstellung und Diskussion der Schreibentwicklung (nach Bereiter 2014) und der Schreibertypen nach Bräuer (2000: 83). Bräuer unterteilt einerseits in strukturfolgende, also planende Schreiber*innen (erst wird das Thema strukturiert, dann darüber geschrieben), und andererseits in strukturschaffende Schreiber*innen (erst wird geschrieben, dann der Text strukturiert). Zu Beginn der Workshops sind viele meiner Studierenden der festen Überzeugung, dass nur strukturfolgendes Schreiben richtiges Schreiben sei und strukturschaffende, also spontanere Zugänge in höchstem Maße problematisch seien.

Die Teilnehmer*innen sollen in der ersten Sitzung über ihr eigenes Schreibverhalten und ihre Strategien beim Schreiben sprechen. Anhand des Schreibertypenmodells nach Bräuer können sie sich schnell bestimmten Polen zuordnen; zugleich wird wahrgenommen, dass jede*r einen ganz persönlichen und einzigartigen Zugang zum Schreiben pflegt. Das soll dabei helfen, die Vielfalt erfolgreicher Strategien bewusst wahrzunehmen. Besonders in heterogenen Gruppen profitieren die Teilnehmer*innen sehr vom Austausch.

Strukturfolger*innen verstehen oft, was ihnen fehlt, um sich zu motivieren und persönlichere Bezüge zu ihren Texten zu nutzen, um also authentischer zu schreiben. Viele Strukturschaffer*innen reagieren wiederum mit Erleichterung, weil ihr persönlicher, spontaner Zugang zum Schreiben nicht defizitär ist. Viele trauen sich erst danach, ihre Stärke – die zügige Textproduktion – wirklich zu nutzen.

Vor allem mit Blick auf Bereitters Schreibkompetenz-Modell (Bereiter 2014) ist der Verlust dieses spontanen Schreibens eine wichtige Beobachtung. Bereiter vertritt die These, dass bei der Schreibentwicklung nach und nach Kompetenzen hinzukommen. Das assoziative Schreiben im Grundschulalter – „Ich beschreibe, was mich beschäftigt“ – entwickelt sich hiernach in vier weiteren Stufen zum epistemischen, also Wissen schaffenden Schreiben. In der Schulzeit wird das assoziative Schreiben allerdings eher vom performativen bzw. normorientierten Schreiben verdrängt, statt davon ergänzt zu werden (Anja Lochner [o.J.] spricht passenderweise davon, dass lange Zeit „strenge Normierungen und Vorgaben den Deutschunterricht dominierten“). Dadurch wird bzw. wurde häufig auch der ichbezogene Aspekt des Schreibens erfolgreich aberzogen – assoziative Texte haben wenig Platz im Lehrplan, weil es darum geht, die Normen zahlreicher Textsorten zu verinnerlichen und umzusetzen. Im Studium geht es weiter mit der dritten Stufe – dem kommunikativen Schreiben nach Bereiter, bei dem die Leser*innen stärker berücksichtigt werden sollen (Bereiter 2014: 101f.). Dadurch gerät das assoziative Schreiben erfahrungsgemäß noch weiter ins Hintertreffen.

Für das wissenschaftliche Schreiben im Studium mache ich mit Blick auf die Schreibentwicklung daher zwei Bedarfe aus: einerseits die Erarbeitung des geforderten kommunikativ-vermittelnden Zugangs (3. Stufe nach Bereiter) und andererseits die Rückbesinnung auf den persönlichen Zugang zum Schreiben (1. Stufe nach Bereiter). Gerade das persönliche Schreiben muss im Studium bewusst genutzt werden, um den eigenen Schreibertyp sinnvoll zu nutzen und so bessere und authentischere Texte zu verfassen.

Recherche und Themeneingrenzung

Im Verlauf der groben Recherchearbeit wird oft der persönliche Bezug zu möglichen Schwerpunkten vernachlässigt. Erfahrungsgemäß haben vor allem Studienanfänger*innen das Gefühl, zu wenig zu wissen. Es wird sehr breit und lange recherchiert, um einen Themenkomplex bereits umfassend vor der Entscheidung für ein konkretes Thema zu kennen.

Das kann und soll aber im Rahmen einer studentischen Arbeit gar nicht geleistet werden. Häufig gilt hier, dass das beste Thema jenes ist, für welches die höchste intrinsische Motivation vorliegt. Gerade dieser lustbetonte Aspekt wird in der Schulzeit, wie bereits dargestellt, eher aberzogen.

Schon nach einer groben (kurzen!) Recherche ist eine klare Entscheidung zur Themeneingrenzung angeraten, denn nur so kann zielgerichtet weitergearbeitet werden. Diese Entscheidung wiederum muss jede*r Studierende für sich selbst treffen. Persönliches Vorwissen und individuelle Erfahrungen und Interessen dürfen nicht nur, sondern müssen in die Entscheidungsfindung eingehen, soll die Recherche nicht in eine endlose Odyssee ausarten.

Für Strukturschaffer*innen sind an dieser Stelle Freewriting-Texte zu bestehenden Erfahrungen und Interessen geeignet, während Strukturfolger*innen eher mit einer Liste der möglichen Pros und Kontras verschiedener Themenbereiche arbeiten können. Ziel ist es, die eigenen Präferenzen zu reflektieren.

Formulierung der Forschungsfrage

Ist das Gebiet eng genug abgesteckt, geht es an die Formulierung der Forschungsfrage, die den weiteren Arbeitsprozess stark beeinflusst. Wie ich beobachtet habe, wählen viele Studierende einen vagen Schwerpunkt und konzentrieren sich stärker auf die Inhalte als auf die Art und Weise, wie diese Inhalte erarbeitet und verwendet werden sollen. Mit der konkreten Formulierung wird aber festgelegt, wie vorgegangen werden soll (nach Kornmeier 2013: 56 ff.: recherchierend-darstellend, erklärend, prognostizierend oder gestaltend). Weil sich das auf die Methodik und den Aufbau der Arbeit auswirkt, nehmen die Studierenden das Konzept mit großem Interesse an. Im Kurs vermittele ich die genannten Arten von Fragestellungen, wozu danach in Gruppenarbeit passende Charaktermerkmale und Vorlieben abgeleitet werden (eine Person, die komplexe Sachverhalte gut darstellt, hat andere Stärken als jemand, der die Gegenwart lieber durch konkrete Maßnahmen gestaltet). Das soll den Studierenden dabei helfen, die Freiheiten zu erkennen, die gut eingegrenzten Themen noch innewohnen. Durch diesen Zwischenschritt können sie ihre Forschungsfrage reflektiert formulieren.

Lesen

Anfänger*innen lesen wissenschaftliche Texte tendenziell passiv, weil bei einer kaum eingegrenzten Recherche viel Material zusammengetragen wird, das in relativ kurzer Zeit verwertet werden muss. Für effizienteres Lesen sollten Studierende bei der Prüfung der Inhaltsverzeichnisse und beim Querlesen auch auf das eigene Gefühl hören und eventuell aufkommende Gedanken wie „Der Text bringt mir wahrscheinlich nichts“ zulassen, sogar

wenn Dozent oder Dozentin den Text als möglicherweise relevant einschätzen (die Vorstellungen zum Thema gehen natürlicherweise manchmal auseinander). Dieses Urteil trauen sich aber viele Studienanfänger*innen meiner Erfahrung nach nicht zu und lassen ihr Quellenverzeichnis richtiggehend wuchern. Haben sie aber die Forschungsfrage selbstständig und reflektiert formuliert, können sie die Relevanz eines Textes für ihr Thema prinzipiell einschätzen: Ob recherchierte Literatur dem Forschungsziel entspricht, kann ein fokussiertes Freewriting in der Art „Ich glaube, der Text passt (nicht) zu meiner Aufgabe, weil ...“ häufig schneller klären als das passive Lesen zahlloser Monografien und Sammelbände. Das Bewusstsein für diese Kompetenz sollte mit Blick auf die Selbstständigkeit geschärft werden.

Exzerpieren

Das aktive Lesen relevanter Text(teil)e sollte durch Exzerpte dokumentiert werden. Meinen Entwurf für Exzerpte habe ich grob von Pospiechs fokussiertem Exzerpt abgeleitet (2017: 101). Dieses habe ich um die Aspekte „Mein Schwerpunkt“ und „Fragen, die ich beantworten will“ ergänzt. Die explizite Nennung des „Ich“ soll den Studierenden dabei helfen zu diskutieren, welche Informationen mit Blick auf das eigene Projekt (besonders) relevant sind. Wird das nicht getan, werden zu viele (im angezielten Kontext unnötige) Informationen in fragmentarischen Notizen festgehalten, oftmals in Zeitnot. Bisher waren die Rückmeldungen der Studierenden zu dieser persönlichen Art des Exzerpierens durchweg positiv.

Rohtexten

Beim Rohtexten selbst, also der direkten Arbeit am Zieltext, beobachte ich regelmäßig das Problem, dass verschiedenste Zitate zusammengefügt werden, aus denen sich dann der eigentliche Text ergibt. Dabei treten diverse Probleme auf (vor allem dann, wenn nicht ordentlich exzerpiert wurde). Die Studierenden verschanzen sich hinter mehr oder weniger relevanter Forschungsliteratur und können nur wiedergeben, was sie gelesen haben, statt sich auf eine kritische und vor allem eigenständige Bearbeitung des Themas einzulassen.

Deshalb ist meines Erachtens zu empfehlen, bereits vor der Verwendung konkreter (direkter und indirekter) Zitate ein grobes Textgerüst zu formulieren, in dem die eigene Position festgehalten wird. Dieses Textgerüst wird durch die zugrunde liegende Fragestellung, die bestenfalls von den Interessen der Schreibenden mitbestimmt wird, strukturiert. Was zunächst durchaus unwissenschaftlich erscheint, hilft dabei, sich selbstbewusst und kritisch zur Recherche zu positionieren, die später einbezogen wird.

Werden vor der Verarbeitung der Forschungsliteratur keine spezifischen Gedanken zur Forschungsfrage zu Papier gebracht, gibt es keinen Bezugspunkt für die Zitate/Para-

phrasen und ihre Relevanz im jeweiligen Kontext. Weil die individuelle Auswahl als roter Faden fehlt, wuchert der Textentwurf: Es wird immer mehr Literatur zitiert, um Substanz nachzuahmen. Während also das „Ich“ im Zieltext vermieden werden sollte, ist es beim Rohtexten von großer Bedeutung für die kritische Auseinandersetzung mit recherchierter Information. Die eigenen Gedanken werden erst im zweiten Schritt mit entsprechenden Verweisen be- oder widerlegt bzw. relativiert.

Bestenfalls findet diese Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ideen schon bei der Formulierung der Forschungsfrage, beim aktiven Lesen und beim Exzerpieren statt. Freewriting kann dabei helfen, nicht nur eigene Gedanken zu formulieren, sondern sich auch ungezwungener an die eigene Schreibstimme, also einen persönlichen Stil, heranzutasten (Scheuermann 2017: 106f.).

Überarbeitung

Auch bei der Korrektur auf sprachlich-stilistischer Ebene ist der persönliche Zugang hilfreich. Es kann beispielsweise passieren, dass Gegenleser*in A einen Textteil kritisch kommentiert, während Gegenleser*in B ihn überaus gelungen findet. Wer ein solches Feedback erhält, tut sich schwer damit, beide Kommentare gleichermaßen umzusetzen. Schreiber*innen müssen sich vor Augen führen, dass solche ambivalenten Bewertungen zumeist mit persönlichen stilistischen Vorlieben zusammenhängen (und eben nicht mit objektiv unangebrachten Aspekten wie Sarkasmus oder umgangssprachlichen Wendungen). Wer dann blind den Vorschlägen der Testleser*innen folgt, verliert den eigenen Stil und verschlimmbessert den Text im Extremfall eher, als ihn aufzupolieren.

Die Förderung der eigenen Schreibstimme, wie ich sie in Anlehnung an Ulrike Scheuermann (2017: 106f.) durch Freewriting-Runden mit einer Reflexion und Diskussion spezifischer sprachlicher Merkmale realisiere, ist unter diesem Aspekt daher nicht nur für das Rohtexten, sondern auch für das Überarbeiten sinnvoll.

Umgang mit Schreibproblemen

Die Verbindung vieler individueller Schreiberfahrungen im Kurs führt zu Synergien, die in der letzten Sitzung genutzt werden sollen. Zum Ende des Workshops haben die Teilnehmer*innen ihr eigenes Schreibverhalten so weit reflektiert, dass sie sich auf der Metaebene darüber austauschen können. Diese Beschäftigung mit eigenen Ressourcen entlässt selbstbewusste Studierende aus dem Workshop in den Studienalltag. Sie haben nicht alles zum wissenschaftlichen Schreiben gehört, was es zu wissen gibt – wissen aber um ihre eigenen Stärken und um die Chancen, die in einer persönlichen Auseinandersetzung mit ihren Forschungsthemen angelegt sind. Erst dadurch können Schreibprobleme erkannt, beschrieben und kompetent gelöst werden.

Fazit

Der ASG-Leitfaden (2018: 22) nennt unter anderem „Eigenständigkeit, eigene Denkanstöße“ als Bewertungskriterium einer studentischen Arbeit. Ohne die Einbeziehung der eigenen Person ist das aber nicht zu leisten, wie in meinen Augen auch bei Kruse/Chitez (2014: 110) angedeutet wird: Studentisches Schreiben soll auch dazu beitragen, „erworbene[s] Wissen in eigene Denk-, Argumentations- und Wertsysteme zu integrieren“. Aus diesem Grund hat sich das „Ich“ in meinem Schreibworkshop zu einem zentralen Aspekt entwickelt. Folgende Kompetenzen profitieren meines Erachtens am stärksten von einer derartigen Betonung des „Ich“ beim wissenschaftlichen Schreiben:

Reflexion des Schreibverhaltens: Das übergeordnete Ziel meines Workshops ist, das Bewusstsein für eigene Stärken zu wecken und diese gezielt zu nutzen. Basiswissen zu schreibtheoretischen Inhalten soll dabei helfen, Schwächen zu reflektieren und anzugehen. Ein wichtiges Element des Kurses ist dementsprechend der Austausch über Schwierigkeiten und Strategien beim Schreiben.

Entscheidungsfähigkeit: Wo mit viel Material umgegangen werden muss, verlieren vor allem weniger geübte Schreiber*innen schnell den Fokus. Um die Orientierung zu behalten und tragfähige und begründete Entscheidungen in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses zu treffen, hilft es, eigene Interessen, Ansichten und Erfahrungen bewusst einzubeziehen.

Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen: Die erste Reaktion beim Lesen eines Textes ist zumeist eine persönliche. Ablehnende, zustimmende oder ambivalente Gedanken sind zentraler Ausgangspunkt für eine intensive und damit fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Gelesenen: Wieso bewirkt der Text diese Reaktion bei mir? Erst dadurch wird ein souveräner Umgang auch mit widersprüchlichen Aussagen ermöglicht – denn zwischen ihnen steht das Autor*innen-Ich und kann bewusst vermitteln oder diskutieren.

Nach Bereiter wird das Schreiben durch die Entwicklung eines „persönlichen Stil[s]“ und „eine[s] persönlichen Standpunkt[s]“ „individueller und zugleich befriedigender“ (Bereiter 2014: 102). Durch einen eigenen Stil und einen klaren Standpunkt könnten viele der Probleme, mit denen Studierende zu mir in die Beratung kommen, wahrscheinlich sogar vermieden werden: Sie würden kritischer mit recherchierten Inhalten umgehen, selbstbewusster und reflektierter Entscheidungen für ihren Text treffen und ihre individuell angelegten Talente bewusster nutzen. Arbeits- und Hilfstexte sollten also bewusst subjektiv sein, um den persönlichen Bezug zum Thema besser herausarbeiten und so den Schreibauftrag authentischer, freudvoller und hochwertiger abzuschließen.

Literatur

- ASG-Leitfaden: siehe Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (2018)
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 95–104.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. B.: Fillibach Verlag.
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (2018): *Leitfaden für die Abfassung von Bachelor- und Masterarbeiten an der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften*. Online im WWW. URL: https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/fakultaeten/s/formulare/leitfaden_bachelor_arbeit.pdf (Zugriff: 09.07.2019).
- Kornmeier, Martin (2013): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation*. 6., aktualisierte Auflage. Bern/Stuttgart: Haupt, Opladen: Barbara Budrich.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 107–126.
- Lochner, Anja (o.J.): *Kreatives Schreiben. Texte, Schreibübungen, Handouts, Links und Adressen zum Kreativen Schreiben*. Online im WWW. URL: <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#c42127> (Zugriff: 18.05.2019).
- Pospiech, Ulrike (2017): *Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten? Von der Themenfindung bis zur Abgabe. Für Hausarbeiten, Bachelor- und Masterarbeit*. Berlin: Duden.
- Scheuermann, Ulrike (2017): *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde International.
- Steinhoff, Torsten (2007): Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Vol. 35. No. 1. 1–26.

Autorin

Ines Spieker (M.A.) arbeitete bereits während ihres Slavistikstudiums als Schreibtutorin und absolvierte die Schreibberaterausbildung in Freiburg. Sie lehrt akademisches Schreiben an der OTH Regensburg und möchte zur Beratung polnischer DaF-Ratsuchender promovieren.