

Lehramtsstudierende beraten Schüler/innen beim Schreiben ihrer Facharbeit: Chancen für den Erwerb berufsrelevanter Schreibberatungskompetenzen

✍ Julia Fischbach

Ausgangsüberlegungen

Die folgenden Überlegungen beruhen auf einer seit dem Wintersemester 2011/ 2012 bestehenden Kooperation zwischen dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln (Dr. Kirsten Schindler) und dem Albertus-Magnus-Gymnasium in Köln (Graciela Fernández), bei der Studierende des Unterrichtsfachs Deutsch Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe mit Hilfe von Workshops und Schreibberatungen für mehrere Monate beim Schreiben ihrer Facharbeit¹ begleiten.² Dieses zusätzliche Angebot soll den Schüler/innen eine bessere Vorbereitung und Betreuung auf diese bzw. bei der für sie neue/n Form des Schreibens ermöglichen, so dass damit verbundene Anforderungen erfolgreicher als bislang bewältigt werden können.³

Aber auch für die Studierenden ergeben sich im Rahmen des Projekts wertvolle Potenziale. Dadurch, dass sie den Schüler/innen wichtige Grundlagen zum akademischen Schreiben vermitteln (z.B.

¹Die Facharbeit, vereinzelt auch Seminararbeit oder Besondere Lernleistung genannt, soll auf das akademische Schreiben an der Hochschule vorbereiten und ist mittlerweile in den Oberstufenlehrplänen aller Bundesländer vertreten. Zur propädeutischen Funktion der Textsorte und ihrer curricularen Verankerung vgl. u.a. Steets (2003, 2011) und Sitta (2008).

²Das in diese Kooperation eingelagerte Forschungsinteresse ist Teil meiner Dissertation, die sich mit mündlicher Kommunikation im Lehrer/innenberuf beschäftigt und hierfür erforderliche Kompetenzen modellieren will.

³Vgl. hierzu Ortner (2006), der in seinem Beitrag den Übergang vom schulischen Spontanschreiben zum akademischen bzw. elaborierten Schreiben problematisiert.

die Verortung in einer Diskursgemeinschaft; vgl. Schindler/ Siebert-Ott 2012, im Druck), können sie diese aus einer anderen Perspektive reflektieren und damit bereits vorhandene akademische Textkompetenzen vertiefen. Dieser Synergieeffekt wurde bereits an anderer Stelle vorgestellt und diskutiert (vgl. Schindler/ Fischbach 2012) und soll hier daher vernachlässigt werden. Für diesen Beitrag von vordergründigem Interesse ist vielmehr eine weitere mit der Kooperation verbundene Zielsetzung: Die Studierenden haben die Möglichkeit, Erfahrungen in einem authentischen Lehrkontext zu sammeln, die für ihre spätere Berufstätigkeit von grundlegender Bedeutung sein können. Lehrer/innen, gleich welcher Schulform, müssen nicht nur in der Lage sein, unterschiedlichste Texte funktions- und situationsangemessen sowie adressatenbezogen zu schreiben, sie müssen diese Fähigkeit auch an ihre Schüler/innen vermitteln können - Lehrkräfte sind somit im weitesten Sinne auch Schreibberater/innen und sollten entsprechend ausgebildet werden. Ob bzw. wie das Konzept des Kooperationsprojekts dazu beitragen kann, soll nach einer Bestimmung der im schulischen Rahmen existierenden bzw. möglichen Schreibberatungsgespräche sowie der hierfür erforderlichen Kompetenzen untersucht werden.

Schreibberatungsgespräche an Schulen

Die vorgenommene Unterscheidung zwischen existierenden und möglichen Schreibberatungsgesprächen verweist auf eine Thematik (oder auch Problematik), die in diesem Zusammenhang nur angedeutet werden kann. Meines Wissens liegen bislang keine Publikationen vor, die eine systematische und flächendeckende Verankerung von Konzepten zur Schreibberatung in deutschen Schulen belegen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Schreibberatungsgespräche zwischen Schüler/innen, aber auch zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen eher die Ausnahme als die Regel sind - von Gesprächen zwischen (Lehramts-)Studierenden und Schüler/innen ganz zu schweigen. Dennoch finden sie statt und sind zumindest vereinzelt auch Teil der Berufspraxis von Lehrkräften, wie die Beiträge von Bräuer (2009, 2010) und Becker-Mrotzek/ Böttcher (2006) zeigen. Letztere verweisen im Rahmen des projektorientierten Schreibens auf die Möglichkeit der Beratung durch den/ die Lehrer/in, die vor allem

beim Finden einer Aufgaben- bzw. Fragestellung oder bei auftretenden Problemen und Entscheidungen hilfreich sein kann (vgl. 2006: 82ff). Diese Beratungen werden als stützende Rahmenbedingungen für situierte Schreibarrangements betrachtet, durch die das Schreiben eine sichtbare Wertschätzung erfahre. Wie genau solche Zusammenkünfte zwischen Lehrer/in und Schüler/in aussehen können, zeigt Bräuer in der von ihm vorgestellten „Lehrer-Schüler-Schreibkonferenz“⁴ (vgl. 2010: 5f). Diese Konferenzen möchte ich im Folgenden skizzieren und gemeinsam mit den innerhalb des Kooperationsprojekts geführten Schreibberatungsgesprächen zum Gesprächstyp⁵ *Schüler-Schreibberatung* zusammenfassen, da sie, wie nachfolgend gezeigt wird, viele gemeinsame Bedingungen und Merkmale aufweisen. Die Beschreibung dieser Gespräche erfolgt mit Hilfe diskurspragmatischer Kategorien, wie sie u.a. von Bührig/ten Thije (2008) vorgestellt worden sind (siehe Abb.1).

Beschreibungs-kategorie	Schüler-Schreibberatung
Zweck	Schüler/innen im Schreibprozess BERATEN
Teilhandlungen	nicht-direktiv: z.B. FRAGEN, VORSCHLAGEN, WÜNSCHEN
Thema/ Themen	Textproduktion und Schreibhandeln: z.B. Themenfindung/ -eingrenzung, Gliederung, Umgang mit Lektüre und anderem Material, Schreibblockaden
Sequenzen	Beratungsschwerpunkt (und Gesprächsziele) abstecken, Diskussion der vorhandenen Fragen, Zusammenfassung der Ergebnisse und Ableitung des nächsten Schritts
Interaktivität	zwei Gesprächsteilnehmer
Medialität	syntop - synchron
Supportive Gestalten	z.B. Zusammenfassungen, Wiederholungen
Institution/en	Schule (Konferenz); Schule und Hochschule (Kooperationsprojekt) Agent: Lehrer/in (Konferenz); Studierende/r (Kooperationsprojekt) Klient: Schüler/in
Beziehungsart/-gestaltung	Art: asymmetrisch Gestaltung: asymmetrisch (Konferenz); symmetrisch (Kooperationsprojekt)
Weitere Situations-eigenschaften	Zeitpunkt: außerhalb des Unterrichts Ort: z.B. Bibliothek (Konferenz); Klassenraum (Kooperationsprojekt) Umfang: 5-10 Minuten (Konferenz); 45 Minuten (Kooperationsprojekt)

Abb. 1: Merkmale und Bedingungen der Schüler-Schreibberatung

⁴Bräuer beschreibt noch weitere Bezugsebenen bei der Begleitung von schreibenden Schüler/innen und verweist insbesondere auch auf die Bedeutung von Peer-Feedback und externen Schreibexperten (vgl. 2010: 6ff), beides muss hier jedoch vernachlässigt werden.

⁵Sager (2001) fasst unter dem Begriff *Gesprächstyp* eine finite Menge von Gesprächen zusammen, die spezifische Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die zentrale Funktion dieser Gespräche ist die Beratung von Schüler/innen in ihrem Schreibprozess. Das damit verbundene Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Bräuer 2009: 69) geht einher mit einer nicht-direktiven Haltung, die sich auf die sprachlichen Handlungen des/der Beratenden auswirkt (z.B. FRAGEN statt FESTSTELLEN). Zu Beginn der Beratungsgespräche werden gemeinsam Schwerpunkte festgelegt, die sich auf eine bestimmte Phase im Schreibprozess (z.B. Themeneingrenzung) bzw. das eigene Schreibhandeln (z.B. Schreibblockaden und -strategien) beziehen können. Der weitere Verlauf ist durch die Diskussion der vereinbarten Themen und damit einhergehender Fragen bestimmt, beides wird durch die Lehrkraft oder die/den Studierende/n (Agenten der Institution) abschließend resümiert und bildet die Grundlage für die Ableitung des nächsten Arbeitsschritts. Bezogen auf die Kategorien Interaktivität, Medialität und Supportive Gestalten lassen sich weitere Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die eine Zusammenführung der „Lehrer-Schüler-Schreibkonferenz“ und der innerhalb der Kooperation geführten Schreibberatungen zum Gesprächstyp *Schüler-Schreibberatung* begründen: In beiden Fällen handelt es sich um ein Zwei-Personen-Gespräch, das geprägt ist durch eine räumliche und zeitliche Gleichzeitigkeit und bei dem Wiederholungen und Zusammenfassungen als Unterstützungsverfahren genutzt werden.

Nicht unerwähnt bleiben sollen aber auch die wenigen Unterschiede, die zwischen den beiden genannten Beratungssituationen bestehen. Im Gegensatz zur „Lehrer-Schüler-Schreibkonferenz“ ist die Schreibberatung zwischen den Lehramtsstudierenden und den Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe nicht auf den Handlungsbereich Schule beschränkt, vielmehr kann der Einbezug der Hochschule als Institution zu einer Perspektiverweiterung auf beiden Seiten führen (Studium als Zielperspektive für die Schüler/innen, Berufspraxis als Zielperspektive für die Lehramtsstudierenden). Die Beziehungsart zwischen Schüler/in und Berater/in ist aufgrund der Expertise der letztgenannten in beiden Fällen asymmetrisch, das kurzfristige Zusammentreffen von Studierenden und Schüler/innen ermöglicht es aber, die Beziehung vergleichsweise symmetrisch zu gestalten - anders als bei den Lehrkräften, die am Ende des Schreib-

prozesses oftmals einen Rollenwechsel vom Berater zur Beurteilerin vornehmen müssen. Weitere Situationseigenschaften wie die zur Verfügung stehende Zeit, der Ort oder Zeitpunkt wirken sich ebenfalls auf die Gesprächsdynamik bzw. -atmosphäre aus, wobei ein gesonderter bzw. geschützter Raum sowie ausreichend Zeit besonders günstige Rahmenbedingungen für eine Schreibberatung schaffen.

Elemente einer Schreibberatungskompetenz

Nach der Bestimmung der Bedingungen und Merkmale von Schreibberatungsgesprächen, die, wenn auch (noch) nicht überall, im schulischen Kontext geführt werden, können nun die daraus resultierenden Anforderungen an die Studierenden (Kooperationsprojekt) bzw. Lehrer/innen (Schreibkonferenz) in den Blick genommen werden. Die nachfolgende Analyse der zur Bewältigung dieser Herausforderungen notwendigen Kompetenzen, die vermutlich auch in außerschulischen Schreibberatungssituationen von Bedeutung sind, basiert auf einem modularen Kompetenzbegriff, der sich an den Ausführungen von Weinert orientiert: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [...]“ (2002: 27f). Die zu lösenden Probleme werden hier gleichgesetzt mit den genannten Anforderungen, die sich aus den oben skizzierten Merkmalen von *Schüler-Schreibberatungen* ableiten lassen. Die für die Überwindung dieser Herausforderungen erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten fasse ich unter dem Begriff *Schreibberatungskompetenz* zusammen, die sich in die folgenden eng miteinander verbundenen Teilkomponenten gliedern lässt (vgl. Abb. 2):

- *Beratungskompetenz*: Der/ die Schreibberater/in muss sich seiner/ ihrer Rolle als interessierte/r Leser/in (statt Co-Autor/in) bewusst sein und die Grundsätze einer Beratung kennen, u.a. die Notwendigkeit einer nicht-direktiven Haltung (z.B. VOR-SCHLAGEN statt VORSCHREIBEN, vgl. Bräuer 2009).
- *Inhaltliche Kompetenz*: Der/ die Schreibberater/in muss die Rahmenbedingungen der Textproduktion kennen, indem er über Textsorten- und Institutionenwissen verfügt; weiterhin

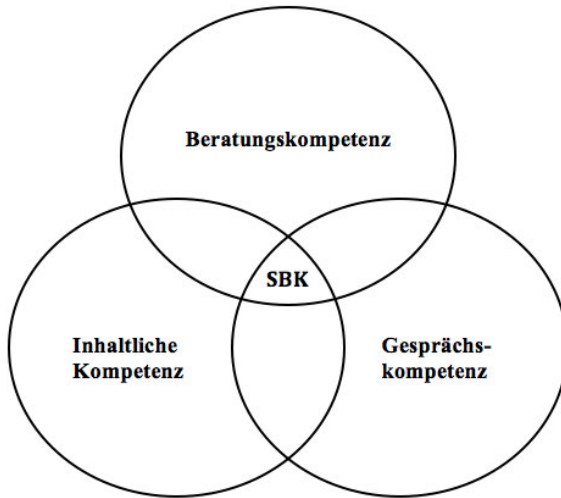


Abb. 2: Elemente einer Schreibberatungskompetenz (SBK)

sollte er/ sie diagnostizieren und vermitteln können, hierfür benötigt er/ sie textanalytische Kompetenzen und schreibdidaktische Kenntnisse (vgl. Klemm 2011: 140f).

- *Gesprächskompetenz:* Der/ die Schreibberater/in muss das Gesprächsthema (hier: den Beratungsschwerpunkt) vorantreiben; er/ sie sollte seine/ ihre Identität angemessen darstellen und die Beziehung zum/ zur ratsuchenden Schüler/in entsprechend gestalten; ihm/ ihr obliegt weiterhin die Gesprächsstrukturierung bzw. -führung und es ist v.a. seine/ ihre Aufgabe, Verstehensprobleme zu erkennen und mit Hilfe von supportiven Gestalten zu bearbeiten (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 79f).

Inwiefern die Kooperation zwischen der Universität zu Köln und dem Albertus-Magnus-Gymnasium zur Ausbildung der genannten Schreibberatungskompetenzen beitragen kann, wird nachfolgend anhand der im Projekt gewonnen Daten aufgezeigt. Da die Erwerbschancen vor allem von der Vorbereitung und Begleitung der Lehramtsstudierenden abhängig sind, soll zunächst in aller Kürze die methodische Umsetzung des Projekts vorgestellt werden.

Erwerbsmöglichkeiten im Lehramtsstudium

Methode und Daten

Die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf die Workshops und Schreibberatungen erfolgte im ersten Durchlauf (Wintersemester 2011/ 2012) in einem von Dr. Kirsten Schindler geleiteten Seminar, das vier Semesterwochenstunden umfasste. Die Rezeption von Forschungsarbeiten zum schulischen und akademischen Schreiben bildete eine wesentliche Grundlage für die Konzeption der 90-minütigen Workshops, die im November 2011 und im Februar 2012 mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angeboten wurden (z.B. *Themenfindung und Fragestellung* im November; *Und immer an den Leser denken!* im Februar). Jede/r Studierende arbeitete in einem der 16 Workshopteams mit und übernahm darüber hinaus vier 45-minütige Schreibberatungen, die erste gemeinsam mit einem Kommilitonen oder einer Kommilitonin. Hierfür lernten die Studierenden im Seminar Grundprinzipien der Schreibberatung (vgl. Bräuer 2009) kennen. Des Weiteren führten sie vorab mehrere Mock-Beratungen durch, hierbei handelt es sich um simulierte Beratungsgespräche, bei denen die Teilnehmenden abwechselnd unterschiedliche Perspektiven einnehmen: Berater/in, Ratsuchende/r und Beobachtende/r. Diese Methode ermöglichte den Studierenden, die Perspektive der ratsuchenden Schüler/innen im Gespräch zu antizipieren, um in der Beratungsführung vorausschauend zu agieren. Abgerundet wurde die Vorbereitung durch den Besuch einer Peer-Tutorin aus dem Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln, die aus ihrer Beratungspraxis berichtete.

Dank der Unterstützung der am Seminar und an den Schreibberatungsgesprächen beteiligten Personen konnte eine Vielzahl an Daten gewonnen werden, deren Analyse Auskünfte über den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen gibt.⁶ Das im Aufbau befindliche Korpus umfasst bislang 183 Schülerfragebögen zu den durchgeführten Schreibberatungen, 17 Aufnahmen zu den Mock- und Schreibberatungsgesprächen, 19 Minute Papers⁷ sowie diverse Bera-

⁶Herzlichen Dank an dieser Stelle an die Studierenden des Seminars sowie an die Lehrer/innen und Schüler/innen des Albertus-Magnus-Gymnasiums für die Möglichkeit der Datenerhebung und in besonderem Maß an Kirsten Schindler für die gemeinsame Diskussion der Daten

⁷Hierbei handelt es sich um Reflexionsbögen, die von den Lehramtsstudieren-

tungs- und Workshopprotokolle. Auf Grundlage dieser Daten soll nun die Entwicklung von Schreibberatungskompetenzen auf Seiten der Lehramtsstudierenden untersucht werden. Leider ist es in diesem Rahmen nicht möglich, auf alle der genannten Teilkomponenten gleichermaßen einzugehen, beispielhaft sollen daher die Entwicklung einer nicht-direktiven Beratungshaltung und einer Gesprächsstruktur sowie der Erwerb von Fähigkeiten zur Identitäts- und Beziehungsgestaltung fokussiert werden. Die Ausführungen konzentrieren sich somit auf Aspekte der Beratungs- und Gesprächskompetenz, da die Aneignung von inhaltlichen Kompetenzen vor allem außerhalb der eigentlichen Beratungssituation erfolgt und zudem an anderer Stelle diskutiert wurde (vgl. Schindler/ Fischbach 2012).

Entwicklung einer nicht-direktiven Haltung

Wie bereits erwähnt, signalisieren sprachliche Handlungen wie FRAGEN oder VORSCHLAGEN eine eher nicht-direktive Beratungshaltung, während Handlungen wie VORSCHREIBEN und WERTEN eine eher direktive Haltung gegenüber dem/ der Ratsuchenden ausdrücken. Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt, wie sich eine Studierende (Stud1w) um die Einhaltung der Grundsätze einer nicht-direktiven Schreibberatung bemüht, indem sie Vor- und Nachteile verschiedener Vorgehensweisen in Bezug auf das Schreiben der Einleitung eines Textes gleichwertig nebeneinander stellt (siehe Abb. 3).⁸

Diesem Ausschnitt vorangestellt ist ein Austausch der beiden über eine mögliche Fragestellung und, damit verbunden, über eine Eingrenzung des Facharbeitsthemas der Schülerin (S1w). Die Studierende will nun auf mögliche Folgehandlungen eingehen, die sich an die Beratung anschließen, daher FRAGT sie die Schülerin nach ihrem nächsten Arbeitsschritt (Z. 1). Diese deutet einen Bibliotheksbesuch an (Z. 3), um gleich darauf über die ihrer Meinung nach letzte Phase des Schreibprozesses zu sprechen, das Schreiben der Einleitung (Z. 5-10).

den ausgefüllt wurden.

⁸Die Transkription der Gesprächsausschnitte erfolgte mit Hilfe der Software EXMARaLDA und orientiert sich an den Konventionen von HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription, vgl. Rehbein et al. 2004).

- [1] Stud1w [v] Ähm was wär denn so jetzt dein nächster Schritt
- [2] S1w [v] • Das weiß ich noch nich. Also ich glaube, ich würd dann jetzt erst
S1w [nv] ((lachend))
Stud1w [v] eigentlich so ähm?
- [3] S1w [v] mal in die Bibliothek gehen und wir haben ja gelernt, wie man da nachguckt und so.
Stud1w [v] Mhm.
- [4] S1w [v] Und dann erst mal n bisschen lesen, also... Vielleicht auch was ganz anderes
Stud1w [v] Mhm.
- [5] S1w [v] überlegen, weil das besser passt, also vom Aufbau her oder so. • Ich hab
S1w [nv] ((lacht)) ((räuspert
Stud1w [v] Mhm. Okay, ja. • Okay.
- [6] S1w [v] halt gehört, dass man die Einleitung am besten immer zum Schluss schreibt, weil man
S1w [nv] sich))
- [7] S1w [v] dann nämlich besser sagen kann, was man alles gemacht hat oder so. Und das sonst
- [8] S1w [v] irgendwie meist nicht (übereinander)/ Also miteinander übereinstimmt. Dass man dann
- [9] S1w [v] sagt, ich mach jetzt das und das und das und dann im Nachhinein macht man dann
S1w [nv] ((lacht))
- [10] S1w [v] was anderes. Mhm.
Stud1w [v] Kann natürlich passieren. Ich mach es zum Beispiel
- [11] Stud1w [v] andersrum. Ich mach eigentlich immer, dass ich erst die Einleitung schreibe, weil ich
- [12] Stud1w [v] dann so n bisschen in's Erzählen komme und so schon n Anfang hab. Also da brauch
- [13] Stud1w [v] ich/ Für die Einleitung brauch ich ja jetzt noch kein großartiges Hintergrundwissen,
- [14] Stud1w [v] was ich mir anlesen müsste jetzt, ne? Und dann hat man schon mal, also bei mir ist das
- [15] S1w [v] Mhm.
Stud1w [v] so, dann hab ich schon mal was geschrieben und dann ähm is es bei mir so, okay,
- [16] S1w [v] Ja.
Stud1w [v] und jetzt kann's weitergehen, jetzt steht schon mal was, dann äh... Is für mich so ne
- [17] Stud1w [v] kleine Motivation, aber das... Klar, nachher kann natürlich die Gefahr bestehen, dass
- [18] S1w [nv] ((lacht))
Stud1w [v] man äh nachher merkt, ach Mist, da/ Ich/ ich will eigentlich doch n ganz anderen Punkt
- [19] Stud1w [v] behandeln, aber notfalls könnte man dann die Einleitung auch noch verändern, aber...
- [20] S1w [v] Ja. Okay.
Stud1w [v] Nur so als Tipp, das/ das ginge halt auch. Ja.

Abb. 3: Studentin (Stud1w) berät Schülerin (S1w) zum Schreiben der Einleitung

Die Beraterin SCHLÄGT hierfür eine alternative Vorgehensweise VOR („Ich mach eigentlich immer, dass ich erst die Einleitung schreibe, weil ich dann so n bisschen in's Erzählen komme und so schon n Anfang hab“, Z. 11f), ohne diese vor die von der Schülerin eingebrachten zu stellen („Nur so als Tipp, das/ das ginge halt auch“, Z. 20).

Von entscheidender Bedeutung ist weiterhin die Perspektive der Ratsuchenden, also die Auseinandersetzung mit der Frage, wie direktiv oder nicht-direktiv die Schüler/innen die Beratung empfunden haben. Hierzu wurden sie mit Hilfe eines zweiseitigen Fragebogens befragt, der direkt im Anschluss an das Schreibberatungsgespräch ausgefüllt werden konnte. Auf die Frage *Schreibberatungsgespräche sollen nach Möglichkeit nicht wertend sein. Wie gut ist das dem/ der Studierenden Ihrer Meinung nach gelungen?* antworteten 65% der teilnehmenden Schüler/innen, darunter die Schülerin S1w, mit „sehr gut“, weitere 30% entschieden sich für das zweitbeste Item innerhalb der vorgegebenen Fünfer-Skalierung (1=sehr gut; 5=überhaupt nicht gut).

Entwicklung einer Gesprächsstruktur

Die Führung bzw. Strukturierung des Gesprächs sollte in der Regel dem/ der Berater/in obliegen, im Idealfall legt er/ sie zu Beginn gemeinsam mit dem/ der Ratsuchenden die Beratungsschwerpunkte und nach Möglichkeit auch die Gesprächsziele fest (vgl. Bräuer 2009). Gegen Ende des Gesprächs hat er/ sie darüber hinaus die Aufgabe, das Diskutierte zusammenzufassen und daraus die nächsten Schritte abzuleiten. Bei Ratsuchenden, die zum ersten Mal eine Schreibberatung wahrnehmen, sollte in der Eröffnungsphase zudem auf die Funktion/en und den möglichen Ablauf einer solchen Beratung eingegangen werden.

- | | |
|-----|--|
| [1] | Stud1m [v] Ähm weißt du, worum es geht, bei äh so einer Schreibberatung?
S1w [v] Mhm, eigentlich nich |
| [2] | S1w [v] ganz. Also ich hab nur von den anderen gehört, die jetzt grad schon rausgekommen |
| [3] | S1w [v] sind, dass es einfach so darum ging so Fragen zu klären oder ne Fragestellung zu/ |
| [4] | S1w [v] Überhaupt zu/ Also auf die Frage, die man bearbeiten will/ Irgendwie zu arbeiten, |

[5]	Stud1m [v] Ja, also es geht halt darum jetzt erst mal zu gucken, wie weit du bist, S1w [v] irgendwie so was.
[6]	Stud1m [v] wie weit du mit deinen Gedanken bist. Darauf soll das Gespräch dann halt auch
[7]	Stud1m [v] aufbauen, dass wir/ Es gibt halt Leute, die kommen hier an und sagen: Ich hab kein
[8]	Stud1m [v] Thema und ich hab keine Lust und ich will auch nichts machen. Da kommst du natürlich S1w [v] Mhm.
[9]	Stud1m [v] in n anderes Gespräch, als wenn man jetzt hier äh vielleicht schon ne Gliederung hat
[10]	Stud1m [v] äh, Literatur gelesen, schon angefangen hat zu Schreiben oder halt Literatur gelesen
[11]	Stud1m [v] hat, aber jetzt überhaupt nicht weiß, wie man anfangen soll. Ähm dementsprechend S1w [v] Ja.
[12]	Stud1m [v] kann man nich sagen: Schreibberatung is Schreibberatung, sondern das entwickelt sich Stud1m [nv] ((lacht))
[13]	Stud1m [v] jetzt hier alles ganz spontan aus der Hüfte heraus und ähm soll einfach jetzt S1w [nv] ((lacht))
[14]	Stud1m [v] äh dazu führen, dass du dir halt n bisschen Gedanken über das Thema machst, dir äh/
[15]	Stud1m [v] Die Gedanken so n bisschen strukturierst und dass dir das dann vielleicht ja alles
[16]	Stud1m [v] nachher n bisschen leichter von der Hand geht.
[...]	
[21]	Stud1m [v] Joah, weiß ich nich. Hast du schon äh irgendwo/ Wie weit bist du, in S1w [v] Ja.
[22]	Stud1m [v] deinem Prozess?

Abb. 4: Student (Stud1m) über Funktion und Ablauf eines Schreibberatungsgesprächs

Nach der Begrüßung der Schülerin (S1w) und einer kurzen Vorstellung seiner Person erkundigt sich der Student (Stud1m) in diesem Ausschnitt nach dem Vorwissen der Ratsuchenden in Bezug auf Schreibberatungen (Z. 1). Die Schülerin berichtet hierzu das bislang Gehörte, demzufolge eine Schreibberatung auf die Entwicklung einer Fragestellung, also auf eine bestimmte Phase im Schreibprozess beschränkt sei (Z. 2-5). Der Student erklärt daraufhin, dass eine solche Beratung auf dem jeweiligen Stand im Schreibprozess aufbaue (Z. 5-7) und Schwerpunkte damit individuell verschieden sein können („[...] dementsprechend kann man nich sagen: Schreibberatung is Schreibberatung [...]“, Z. 11f). Weiterhin verweist er auf eine wich-

tige Funktion von Schreibberatungsgesprächen („[...] dass dir das dann vielleicht ja alles nachher n bisschen leichter von der Hand geht“, Z. 15f). Die Eröffnungsphase dieses Gesprächs wird abgeschlossen, indem sich der Studierende nach dem Stand der Schülerin im Schreibprozess erkundigt (Z. 21f).

Zur Identitäts- bzw. Beziehungsgestaltung

Die Fähigkeit zur Identitäts- bzw. Beziehungsgestaltung impliziert ein Verständnis für die eigene Rolle in der Schreibberatung sowie das Schaffen einer angemessenen Gesprächsatmosphäre (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 79f). Letzteres ist den Lehramtsstudierenden nach Angaben der Schüler/innen ausgesprochen gut gelungen, 80% der Befragten empfanden die Atmosphäre als „sehr gut“.⁹ Die Studierenden selbst reflektierten diese Fähigkeiten mit Hilfe der oben erwähnten Minute Papers. Danach befragt, wie sie ihre Rolle und ihre Beziehung zu den Schüler/innen während der Workshops bzw. während der Schreibberatungsgespräche beschreiben würden, antworteten zwei Studierende:

„Ich denke, dass es mir während des Workshops und während der Schreibberatungsgespräche ganz gut gelungen ist, kompetent aufzutreten und trotzdem eine Nähe zu den Schülern aufzubauen. Die Atmosphäre war meiner Meinung nach immer sehr entspannt und locker.“

„Ich würde sagen, dass ich mich noch nicht ganz in der Lehrerrolle befinde. Allerdings betrachten mich die SchülerInnen auch nicht als jemand, der zu ihnen gehört. Ich denke, dass ich mich irgendwo in der Mitte des Rollenwechsels verorten kann.“

Die beiden Ausschnitte belegen, dass bei den im Rahmen der Kooperation geführten Schreibberatungsgesprächen nicht von einer Peer-Beratung gesprochen werden kann, das erste Zitat deutet auf ein in diesem Zusammenhang relevantes Kompetenzgefälle hin. Diese

⁹Die entsprechende Frage im erwähnten Fragebogen lautete: *Wie haben Sie insgesamt die Gesprächsatmosphäre empfunden?* Auch hier bestimmte eine Fünfer-Skalierung (1=sehr gut; 5=überhaupt nicht gut) die Antwortmöglichkeiten.

Ungleichgewicht hat jedoch kaum bzw. keine Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Studierenden und Schüler/innen, die - wie es scheint - durchweg symmetrisch gestaltet wird. Eine Verortung der Studierenden zwischen der Lehrer/innen- und Schüler/innenrolle, so wie es im zweiten Ausschnitt vorgeschlagen wird, scheint daher durchaus ihre Berechtigung zu haben.

Fazit und Ausblick: Überlegungen zu einer berufsbezogenen Hochschullehre

Der vorliegende Beitrag ist der Frage nachgegangen, inwiefern Lehramtsstudierende bereits in der ersten Ausbildungsphase Schreibberatungskompetenzen erwerben können, die für ihre spätere Berufspraxis von Bedeutung sein können. Das vorgestellte Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und dem Albertus-Magnus-Gymnasium zeigt, dass und wie die modellierten Fähigkeiten bei den Beteiligten angebahnt werden können: Erwerbsmöglichkeiten ergeben sich insbesondere bei der Aneignung einer nicht-direktiven Beratungshaltung sowie bei der Entwicklung von Gesprächskompetenzen, die auch außerhalb von Schreibberatungsgesprächen von Relevanz sind. Methodisch tragen, neben der Rezeption von einschlägigen Forschungsarbeiten, vor allem der Austausch mit praktizierenden Schreibberater/innen und das Simulieren von Beratungsgesprächen zum Aufbau notwendiger Kompetenzen bei. Weitere Überlegungen zu einer berufsbezogenen Hochschullehre beschränken sich daher zunächst auf den quantitativen Umfang der Vorbereitung und Begleitung der Lehramtsstudierenden. Damit lang anhaltende Erfolge erzielt werden können, bietet sich eine Einbettung des Projekts in die im Studium zu absolvierenden Praktika an, für die an Hochschulen in der Regel ein weitaus höherer Stundenumfang vorgesehen ist als für ein Seminar. Die Studierenden könnten auf diese Weise kontinuierlich, vielleicht sogar wöchentlich Schreibberatungsgespräche führen, die sich unter Umständen auch auf andere Schreibaufgaben als die Facharbeit beziehen könnten. Begleitende Supervisions-sitzungen würden zu einer Reflexion der erworbenen Fähigkeiten beitragen und sie damit vertiefen - die für die Umsetzung dieser Überlegungen erforderlichen Vorbereitungen werden zur Zeit durch die beiden Projektleiterinnen getroffen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2012): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Bräuer, Gerd (2009): *Scriptorium - Ways of Interacting With Writers and Readers*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2010): Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht. 3. 4-9.
- Bührig, Kristin/ ten Thije, Jan D. (2008): Diskurspragmatische Beschreibung/ Discourse-Pragmatic Description. In: Ammon, Daniel/ Dittmar, Norbert/ Mattheier, Klaus/ Trudgill, Peter (Hrsg.): *Soziolinguistics/ Soziolinguistik*. Berlin: de Gruyter. 1225-1250.
- Klemm, Michael (2011): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke. 120-142.
- Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben - wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/ Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studienverlag. 77-101.
- Rehbein, Jochen et al. (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Online im WWW. URL: http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/azm_56.pdf (Zugriff: 09.06.2012).
- Sager, Sven F. (2001): Gesprächssorte - Gesprächstyp - Gesprächsmuster - Gesprächsakt. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik/ Linguistics of Text and Conversation*. Berlin: de Gruyter. 1464-1472.
- Sitta, Horst (2008): Wissenschaftliches Schreiben in der Schule - die Facharbeit. In: *Praxis Deutsch*. 210 (2008). 52-54.
- Schindler, Kirsten/ Fischbach, Julia (2012): *Neue Netzwerke akademischen Schreibens: Lehramtsstudierende beraten Schülerinnen und Schüler bei ihrer Facharbeit. Präsentation im Rahmen der 4. Internationalen Tagung des Forums wissenschaftliches Schreiben*. Basel.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2012, im Druck): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe - Universität. In: Feilke, Helmuth/ Köster, Juliane (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*.
- Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit*. In: *Der Deutschunterricht*. 3. 58-70.

Steets, Angelika (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. In: *Der Deutschunterricht*. 5. 62-69.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz. 17-31.

Zu der Autorin:



Julia Fischbach, wiss. Mitarbeiterin im BMBF-Projekt AkaTex (Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden), Kollegiatin der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik, studierte Lehramt für Sonderpädagogik an der Universität zu Köln und schreibt dort z.Zt. ihre Dissertation, die sich mit mündlicher Kommunikation im Lehrer/innenberuf beschäftigt.

© Julia Fischbach