

JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 06 - April 2013

**Themen dieser Ausgabe
sind unter anderem:**

- * Softskill- Entwicklung bei
Peer-Schreib-TutorInnen**
- * Schreibcoaching**
- * 5. Peer-Schreib-Tutoren-
Konferenz 2012**
- * Förderung der Schlüssel-
kompetenz Schreiben**
- * Schreibbiographie und Di-
versität**
- * Schreibgespräch zur Ge-
sellschaft für Schreibdidaktik
und Schreibforschung**



- » Methoden & Techniken**
- » Forschungsdiskurs**
- » Erfahrungsberichte**
- » Rezensionen**

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

obwohl das Jahr 2013 erst sein erstes Drittel vollendet, hat die Gemeinschaft der deutschsprachigen Schreibdidaktik bereits einiges erlebt. Am 21. Januar 2013 wurde die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. gegründet, die sich für das Vernetzen und Bündeln von Wissen und Interessen von SchreibdidaktikerInnen und -forscherInnen einsetzt. Dieser Professionalisierung der Schreibdidaktik und -forschung ging ein langjähriger Prozess in Deutschland voraus. Daran erinnerte Gabriela Ruhmann in ihrem Beitrag „Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Universitäten – Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren“ auf dem X. Prowitec - Symposium (13.-14.02.2013 in Hamburg). Sie zeichnete die 20jährige Entwicklung nach, in der immer mehr Schreibzentren und andere Einrichtungen zum Schreibenlernen an deutschen Hochschulen entstehen – vom Schreiblabor in Bielefeld (1993) bis hin zu mittlerweile mehr als 30 Institutionen. Ein weiterer Höhepunkt dieses Jahres war die 3. internationale Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten, die am 07. März 2013 an 20 Hochschulen und außeruniversitären Institutionen stattgefunden hat.

Auch die erste Josch-Ausgabe dieses Jahres präsentiert wieder abwechslungsreiche Themen: Katharina Luther legt dar, warum es für (Peer-)Schreib-TutorInnen wichtig ist „Softskills“ zu besitzen und wie diese in Teamsitzungen und kollegialen Fallbesprechungen für das jeweilige Schreibzentrum erarbeitet werden können. Tobias Seidl vom ISWZ der Universität Koblenz-Landau zeigt, welche Unterschiede er zur Schreibberatung sieht und schildert seine Überlegungen zum Ablauf des Schreibcoachingprozesses. Ein Schreibcoachingprogramm, welches an der Alice-Solomon-Hochschule in Berlin konzipiert wurde, erläutern Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Lahmann.

Astrid Neumann, Winnie-Karen Giera und Isabelle Mahler stellen in ihrem Beitrag den Ablauf eines Schreibtutoriums der Lüneburger Leuphana sowie die Evaluationsergebnisse der Veranstaltung vor. Esther Breuer vom Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln berichtet von ihren Erfahrungen mit der Kooperation von Fachlehrenden und Methodenlehrenden in Fachseminaren.

Zur Förderung der Employability der Studierenden rücken an Universitäten Schlüsselkompetenzen wie die Schreibkompetenz immer mehr in den Mittelpunkt. Ein Zertifikatsprogramm, in welchem Studierenden berufsrelevante Schreibfertigkeiten vermittelt werden sollen, stellen Melanie Brinkschulte und Irina Barczaitis der Universität Göttingen vor.

Mirëlinda Shala und Aina Sandrini von der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt zeigen, wie sich die persönlichen Erfahrungen von SchreibtutorInnen mit ihrer eigenen diversen Identität nutzen lassen, um auf die Herausforderungen von Diversität im Kontext von Schreibberatung einzugehen. Mirjam Steinebach und Marco Linguri vom Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main präsentieren ihre Erfahrungen auf der 5. Peer-Schreib-TutorInnen Konferenz in Form eines Werkzeugkastens mit Anwendungsideen.

Bei unseren Rezensionen und Buchempfehlungen zeigt Nadja Sennewald, wie das literarische Notieren als Schreibübung in der akademischen Schreibdidaktik Anwendung finden kann. Tim Wersig und Lina Mayer haben sich beide mit dem Buch „Schreiben lehren, Schreiben lernen“ von Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald beschäftigt. In unserem Schreibgespräch erläutern Melanie Brinkschulte und Katrin Girgensohn die Ziele und Aufgaben der neu gegründeten Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung.

Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren für ihre spannenden Beiträge und natürlich unseren ReviewerInnen und Korrekturleserinnen, die uns wieder einmal tatkräftig unterstützt haben.

Viel Spaß beim Lesen wünscht Euch Eure JoSch Redaktion!
David Kreitz, Franziska Liebetanz, Nora Peters
und Simone Tschirpke

Inhaltsverzeichnis

Methoden und Techniken der Schreibberatung	1
„GotSkill?“ Stufenmodell zur Softskill-Entwicklung und Förderung bei SchreibtutorInnen	
<i>Katharina Luther</i>	1
Konzeptionelle Überlegungen zum 'Schreibenden Coaching' an der Hochschule	
<i>Tobias Seidl</i>	9
 Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	 23
Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile: Die Kombination von Gruppen- und Einzel-Coaching	
<i>Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Lahmann</i>	23
Wissenschaftliches Schreiben und Forschen fördern. Ein Schreibtutorium für StudienanfängerInnen des Faches Deutsch	
<i>Winnie-Karen Giera, Isabelle Mahler und Astrid Neumann</i>	38
 Erfahrungsberichte & Austausch	 48
Schreibzentrumsarbeit und Employability: das Göttinger Zertifikat ProText	
<i>Irina Barczaitis und Melanie Brinkschulte</i>	48
Die 5. Peer-Schreibtutor/innen Konferenz in Jena: Ein kurzer Werkzeugkasten mit Anwendungsideen	
<i>Marco Linguri und Mirjam Steinebach</i>	59
Schreibbiographie und Diversität - ein Workshop von Tutorinnen für Tutor_innen	
<i>Aina Sandrini und Mirëlinda Shala</i>	64
Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren	
<i>Esther Breuer</i>	77
 Rezensionen & Buchempfehlungen	 87
Notieren als Schreibübung, Notieren als literarische Kunst	
<i>Nadja Sennewald</i>	87
Rezension zu <i>Schreiben lehren, Schreiben lernen</i>	
<i>Tim Wersig</i>	91

Das Buch *Schreiben lehren, Schreiben lernen* aus der Perspektive einer Studentin

Lina Mayer 97

**Im Schreibgespräch mit Melanie Brinkschulte
und Katrin Girgensohn 104**

Termine 108

Impressum 111

„GotSkill?“ Stufenmodell zur Softskill-Entwicklung und Förderung bei SchreibtutorInnen

✎ Katharina Luther

Wirft man einen Blick in die hiesigen Schreibzentrum-Meetings oder in die gängigen Forschungspublikationen, wird einem schnell bewusst: Das Hauptaugenmerk liegt auf der Arbeit rund um das Schreiben in Individual- oder Gruppenberatungen. Schreibzentren sind Orte, in denen SchreiberInnen aufeinander treffen, um in einem kommunikativen Prozess auf einer Peer-Ebene mit und von einander zu lernen. Was dabei nicht übersehen werden darf, ist, dass Schreiben als Prozess neben Kreativität, Kognition und Sprachformation auch auf der Persönlichkeit eines jeden Schreibers sowie auf sozialer Interaktion basiert (vgl. Harris 1995: 40). An diesen beiden letzten Punkten möchte dieser Artikel anknüpfen und die Beziehungen, in denen gelernt wird, durch ein hier dargelegtes Stufenmodell in den Vordergrund rücken, diese beleuchten und analysieren.

Die Beziehungen sollen vor dem Hintergrund analysiert werden, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, in dem die TutorInnen und Tutees ihr Wissen im Hinblick auf ihre früheren Erfahrungen in komplexen, realen Lebens- und Beratungssituationen konstruieren (vgl. Baumgartner, Payr 1997: 93). Dabei konzentriert sich das Modell insbesondere auf die eigenen, persönlichen Erfahrungen der TutorInnen. In den verschiedenen Stufen sollen die Softskills der TutorInnen, welche in diesen Lernbeziehungen eine tragende Rolle spielen, weiterentwickelt und gefördert werden, mit dem Ziel, eine authentische Schreibzentrumsphilosophie zu erstellen.

Problemlage – 'weiche' Fähigkeiten vs. 'hartes' fachliches Wissen

Eine der Bestrebungen des Modells ist es demnach die sogenannten Softskills, also die 'weichen' Fähigkeiten, die sozialen und kommunikativen Kompetenzen der TutorInnen, eher als 'hartes' fachliches Wissen in den Vordergrund zu stellen. Dabei ist zu bedenken, dass, wenn auch an dieser Stelle die Beziehungsseite innerhalb der zwischenmenschlichen Kommunikation im Vordergrund steht, sie natürlich auch immer mit Inhaltlichem interagiert. Lernprozesse können also nicht losgelöst von Beziehungsprozessen durchgeführt werden.

Für unsere Schreibzentren, in denen sich PeertutorInnen und Tutees auf einer nahezu gleichen Ebene begegnen, gilt dies in besonderer Weise. Dort finden sie einen Ort, um - detachiert von den eher hierarchischen Verhältnissen zwischen Studierenden und Professoren in den Seminarräumen - gelassen und ehrlich über ihre Arbeit und Probleme zu reden. So begegnen sich die PeertutorInnen und Tutees im Zentrum nicht nur als Schreiber, sondern vor allem als Menschen (vgl. Harris 1995: 29). Daher kommen weder die Tutees isoliert von ihren privaten und professionellen Problemen in das Schreibzentrum, noch tun dies die SchreibtutorInnen. Nichtsdestotrotz ist es die Aufgabe der SchreibtutorInnen zu kommunizieren, auf die Menschen einzugehen, Fragen zu stellen und zu helfen. In diesem Licht stellt die in unseren Zentren alltägliche Frage „Was kann ich heute für dich tun?“ (vgl. Harris 1995: 28) potentiell eine ganz besondere Herausforderung an die sozialen und pädagogischen Kompetenzen der TutorInnen dar.

Eine mögliche Lösung – das Stufenmodell

Das Stufenmodell versucht die skizzierten Probleme und Herausforderungen in unseren Schreibzentren interaktiv und milieusensibel, also authentisch auf den praktischen Erfahrungen und Eindrücken des jeweiligen Schreibzentrums basierend (vgl. Schröder 2001: 247), aufzugreifen. Das Durchlaufen der verschiedenen Stufen *Beispielsammlung von Problemfällen, Diskussionen, Erstellen von Lösungsalternativen, Rollenspiele und Reflexionen* soll dabei lediglich einen orientierenden Leitfaden bieten, der für jedes Schreibzentrum-Milieu

individuell adaptierbar und veränderbar ist. Derweil ist eines der Ziele des Stufenmodells, anhand von vielfältigen Beobachterperspektiven eine Softskill-Toolbox (siehe Tab. 1) zu erstellen. Diese soll dazu dienen, eine kollektive, authentische Schreibzentrumsphilosophie zu erarbeiten, welche auf das jeweilige Milieu angepasst ist und kulturell, emotional sowie persönlich sensible Lösungsalternativen aufzeigt - gemäß dem Motto: „*Got Skill?*“

Ein Leitfaden – Durchführung des Stufenmodells

„*Skill*“ haben all unsere TutorInnen, jedoch braucht es für die Durchführung dieses Modells innerhalb eines TutorInnen-Teams eine verantwortliche und durchführende Person – eine(n) ModeratorIn oder Coach (vgl. Baumgartner, Payr 1997: 94) – die die vorbereitende Arbeit und die Ausführung dessen leitet. Außerdem ist es von Vorteil, wenn diese durchführende und moderierende Person ein aktives Mitglied der SchreibtutorInnenschaft ist, das heißt ein Tutor oder eine Tutorin, da er oder sie mit den Gegebenheiten des jeweiligen Schreibzentrum-Milieus vertraut ist. Aufgabe dieser TutorIn ist es, in der ersten Stufe „Beispielsammlung im Team“ innerhalb der Gruppe Kurzbeschreibungen von Schreibzentrum-bezogenen Situationen, in denen sich die anderen TutorInnen unwohl, unsicher oder ratlos gefühlt haben, zu sammeln, zu lesen, für sich zu evaluieren und zu kategorisieren. Diese(r) TutorIn ordnet die verschiedenartigen Situationen als Fälle basierend auf einer „Familienähnlichkeit“ (Baumgartner, Payr 1997: 104) z.B. in Kategorien wie „Untergraben der Professionalität“ oder „Problematisches Sozialverhalten“ ein. Zusammengehörige Situationen ähneln „sich vielmehr wie die Mitglieder einer Familie, wobei der Fall eintreten kann, daß entfernte Verwandte (dh. Extremfälle) kein einziges Merkmal gemeinsam haben und trotzdem wie über viele Glieder eine Kette hinweg zusammengehören“ (Baumgartner, Payr 1997: 104). In die Kategorie „Problematisches Sozialverhalten“ gehören demnach Fälle wie Unhöflichkeit oder Ruppigkeit von Tutees, aber auch Extremfälle wie eine Arbeits- und Kooperationsverweigerung oder offensichtliches Lügen.

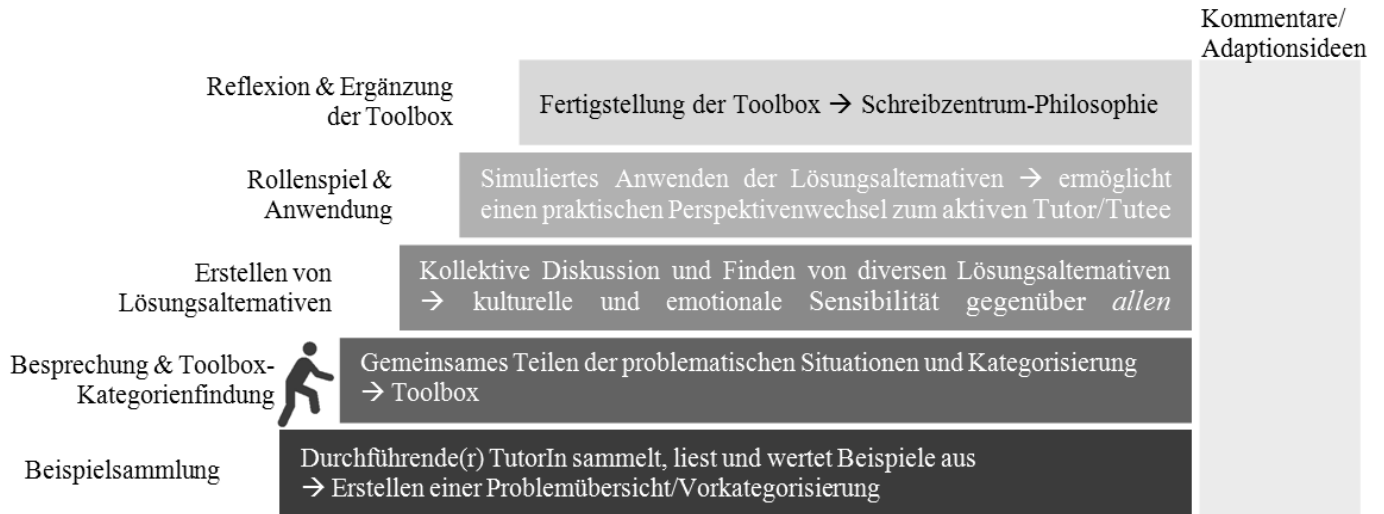


Abb. 1: Stufenmodell zur Softskill-Entwicklung und Förderung bei SchreibtutorInnen

In der zweiten Stufe „Besprechung & Toolbox-Kategorienfindung“ werden diese Situationen teamintern vorgestellt und besprochen. Immer wieder reden SchreibtutorInnen untereinander über die Schwierigkeiten in einer Sprechstunde, Tränen, Überforderung und vieles mehr. Für ein starkes und sich gegenseitig unterstützendes Team gilt es, diese Erfahrungen zu teilen, um voneinander zu lernen und als Team zu agieren. Voraussetzung dafür ist eine bewusste Beispielsammlung im Team und das gemeinsame Teilen. Persönliche Schwierigkeiten der TutorInnen finden nun einen Raum, um in der Gruppe thematisiert zu werden. In einem weiteren Schritt wird anschließend zusammen versucht, Überkategorien für die unterschiedlichen Problemsituationen zu finden. Fällt dies schwer, kann die durchführende Person aufgrund der Vorbereitung in der ersten Stufe weiterhelfen oder leitende Fragen stellen. Um diese Kategorien festzuhalten, sollte eine Art Tabelle entworfen werden (z.B. Tafel, Flipchart). Diese Tabelle mit den Überkategorien wird später zur Erstellung einer „Toolbox“ dienen (siehe Tab. 1).

In der dritten Stufe „Erstellung von Lösungsalternativen“ wird nun gemeinsam versucht, für die jeweiligen Situationen mögliche Lösungsansätze oder Hilfestellungen zu formulieren. Im Optimalfall erstellt die Gruppe sogenannte „Kleine Helfer“: Merksätze (siehe Abb. 2), welche in Situationen konkret angewendet werden können. Während dieses Prozesses ist es wichtig, daran zu denken, dass es für die unterschiedlichen Probleme nicht die Lösung gibt. So viele verschiedene TutorInnentypen es gibt, so besuchen unsere Schreibzentren auch viele verschiedene KlientInnen. Eines der Hauptziele sollte allerdings dabei bestehen bleiben: Eine kulturelle und emotionale Sensibilität gegenüber allen Beteiligten zu entwickeln.

Nun kann in der vierten Stufe „Rollenspiel & Anwendung“ auf Basis der Situationen, die zu Beginn gesammelt wurden (Stufe 1), ein Rollenspiel im Team durchgeführt werden, um die verschiedenen Lösungsansätze simuliert anzuwenden, zu hinterfragen und zu optimieren. Hierbei bietet es sich an, die Rollenspiele anhand der im Voraus eingereichten Beispiele zu entwickeln und zu skripten.

Tab. 1: Beispiel-Toolbox des Research and Writing Centers der Universität Tübingen

Überkategorien	Situation	Lösungsalternativen	„Kleine Helfer“	Was braucht unser Team / Reflexion
Respektlosigkeit/Untergaben der Professionalität	StudentIn (S.) denkt, dass TutorIn (T.) Änderungen basierend auf ihrem/seinem persönlichen Geschmack vor-schlägt → und nicht aufgrund von Fach/Genre-Erwartungen.	T. sagt, dass ihr/sein persönlicher Geschmack immer einen Einfluss haben wird → versucht aber so objektiv wie möglich zu sein. Vorschlag zu einem anderen T. zu gehen/DozentIn zu fragen.	„Es tut mir leid, dass du so fühlst. Ich würde niemals in so einer Art und Weise deinen akademischen Erfolg aufs Spiel setzen. Es stimmt, dass ich manchmal Vorschläge basierend auf meinem eigenen Geschmack mache. Sollte dies der Fall sein, versuche ich dies aber immer deutlich zu machen.“	Vorfall nicht zu persönlich nehmen und an vernünftige(n) StudentIn denken → warum stellt er/sie diese Frage? Eigene Grenzen eingestehen; immer offen und selbstkritisch bleiben! Das Schreibzentrum bleibt ein Raum für das angstlose Stellen von Fragen.

Diese Stufe dient nicht nur zur direkten simulierten Anwendung der gefundenen Lösungsalternativen, sondern bietet den TutorInnen auch eine kleine Verschnaufpause nach der Diskussions- und Analysestufe, die unter Umständen emotional sehr aufreibend sein kann.

Eine abschließende Reflexionsphase bietet die letzte Stufe „Reflexion & Ergänzung der Toolbox“. Hier werden die Ergebnisse von Stufe 3 und 4 noch einmal kritisch durchdacht. Dabei möchte ich gerne folgende beispielhafte Leitfragen als Orientierung vorschlagen: Wie sehen sich die TutorInnen, z.B. als Gärtner, Reiseleiter etc.? Was braucht das Team? Wie könnte die Philosophie des Teams aussehen? Wie kann die Pluralität des Teams aktiv als Stärke genutzt werden? Abschließend: Wie kann dies alles zu einem sensiblen Umgang mit emotionalen, kulturellen, persönlichen und/oder bildungsbedingten Unterschieden innerhalb des Schreibzentrums führen?

„Got Skill?“ – Notwendigkeit der Entwicklung und Förderung von Softskills

Ich möchte noch einmal verdeutlichen, dass dieses Stufenmodell nur ein Beispiel, einen Leitfaden darstellen soll, der adaptierbar und veränderbar ist. Besonders wichtig ist es mir allerdings, den Wert von Softskills und die Notwendigkeit ihrer Entwicklung und Förderung in unseren Schreibzentren zu betonen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein Anwenden des Modells die TutorInnen und das Team, welches sich ständig verändert und neu definiert, durch das Teilen von Problemen, Diskussionen, kooperierender Wiedererkennung und Umsetzung von praxisnahen, komplexen Situationen, stärkt und zu einem sensiblen, verantwortlichen und reflektierenden Handeln bewegt. So beraten und begleiten sich die TutorInnen gegenseitig auf ihrem Weg von einer theoretischen Idee zu einem Können als Teil eines Teams (vgl. Baumgartner, Payr 1997: 102). Herausforderungen an die sozialen und pädagogischen Kompetenzen unserer TutorInnen gibt es zu Genüge. Nun gilt es jeden Aspekt der Arbeit der TutorInnen zu würdigen und diesen Herausforderungen regelmäßig einen Ort in unseren Teammeetings zu bieten, in dem diese thematisiert werden und nach kollektiven Lösungsalternativen gesucht wird - „Got Skill?“.¹

¹An dieser Stelle möchte ich die Mitarbeit von Teresa Jordan, Peer-Tutorin am Research and Writing Center der Universität Tübingen, an diesem Artikel würdigen und mich dafür bedanken. Des Weiteren möchte ich Shawn Raisig,

Literatur

Harris, Muriel (1995): Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors. In: *College English*. (Januar 1995). Online im WWW. URL: <http://www.jstor.org/stable/378348> (Zugriff: 18.12.2012).

Schröder, Hartwig (2001): Milieu. In: Mohr, Arno (Hrsg.): *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*. 3. erw. und aktualisierte Aufl. Ort: München - Wien - Oldenbourg. 247.

Baumgartner, Peter und Sabine Payr (1997): Erfinden Lernen. In: Müller et al. (Hrsg.): *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foerstes. K. H. Müller und F. Stadler*. Ort: Wien - New York. 89-106.

Zur Autorin



Katharina Luther, Peer Schreibtutorin des Research and Writing Centers des Englischen Seminars der Eberhard Karls Universität Tübingen; Studium Anglistik, Geschichtswissenschaften und Politikwissenschaften.

© Katharina Luther

Direktorin des Research and Writing Centers, für Ihre ständige Unterstützung ihrer Peer-TutorInnen meinen Dank aussprechen.

Konzeptionelle Überlegungen zum 'Schreibenden Coaching' an der Hochschule

✎ Tobias Seidl

Einleitung

Im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens hat der Begriff Coaching in den letzten Jahren Konjunktur. Hintergrund ist zum einen der steigende Bedarf nach individueller und zielgerichteter Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben, zum anderen ein sprunghafter Anstieg von Coachingangeboten in allen Lebensbereichen. Eine allgemein anerkannte Definition von Schreibcoaching existiert im deutschsprachigen Raum bislang nicht (vgl. Brandl 2010: 191ff.) Ähnliches ist auch für den Bereich der Schreibberatung zu konstatieren, wo unterschiedliche Ansätze verfolgt werden (vgl. Grieshammer et al. 2012). Trotz der Konjunktur des Schreibcoachings in der Praxis steht die konzeptionelle Fundierung dieser Form der Betreuung Schreibender noch am Anfang (vgl. u.a. Fröchling 2002; Scheuermann 2008).

Mit diesem Artikel werden konzeptionelle Überlegungen zum 'Schreibenden Coaching' vor- und zur Diskussion gestellt, mit dem Ziel eine Art des coachenden Arbeitens mit Schreibenden theoretisch zu fundieren. Der neue Begriff 'Schreibenden Coaching' verdeutlicht die Abgrenzung vom unübersichtlichen Markt des Schreibcoachings und betont, dass der Schreibende als Person und nicht allein der Schreibprozess im Mittelpunkt des Coachingprozesses steht: Zum einen als Teil verschiedener Systeme, in denen er lebt und arbeitet (etwa Familie, Freunde, Freizeit, Hochschule, Erwerbstätigkeit) und zum anderen als Ausführender des Schreibprozesses.

Der Beitrag beschreibt schwerpunktmäßig die Durchführung des 'Schreibenden Coachings', d.h. die Prozessgestaltung durch den Coach sowie dessen Gesprächshaltung. Damit knüpft der Artikel an die Feststellung Heike Brandls (vgl. Brandl 2010: 193) an, dass schreibdidaktische Interventionen in der Literatur ausgiebig behandelt werden, das Beraterische bzw. das coachende Handeln jedoch im Vagen bleibt. Auf psychologische Interventionen in Schreibcoachings ist allerdings bereits Scheuermann eingegangen (vgl. 2008).

Konzept und Ablauf des 'Schreibenden Coachings'

Während sich die Schreibberatung meist auf punktuelle Unterstützung des Schreibprozesses und wenige Themenaspekte konzentriert (vgl. Klemm 2007: 127), sind die Ziele des Schreibcoachings und speziell des hier vorgestellten 'Schreibenden Coachings' weiter gefasst und gehen über den engeren Schreibprozess hinaus (vgl. dazu auch Klemms Unterscheidung Schreibberatung und Coaching 2007: 135ff.):

- Herausarbeiten typischer Schreibaufgaben und -probleme des Coachees
- Herausarbeiten von Anliegen und Ressourcen des Schreibenden
- Erarbeitung von selbstkongruenten Zielen durch den Coachee
- Selbstreflexion des Schreibenden (1) über den systemischen Kontext, in dem geschrieben wird und (2) über den Schreibprozess
- Erreichen der gesteckten Ziele
- Erweiterung der Handlungskompetenz des Coachees über den Coachingprozess hinaus.

Das Konzept basiert auf Ansätzen des systemisch-lösungsorientierten Coachings, der nicht-direktiven Beratung sowie auf Methoden und Modellen der Schreibdidaktik. Die Grundlagen des 'Schreibenden Coachings' sind:

- Individuelles Vorgehen abgestimmt auf das Anliegen des Coachees
- Trennung von schreibdidaktischen Phasen und Coachingphasen abgestimmt auf das Anliegen des Coachees (vgl. Tab. 1). Die theoretische und praktische Trennung der Anliegenebenen hilft dem Coach, Klarheit über sein eigenes Handeln zu erlangen und adäquat auf die Problemstellung des Coachees reagieren zu können.

- Kompetenzen/Ressourcen des Schreibenden explorieren/identifizieren, aktivieren und im Prozess nutzen. Damit ist gemeint: vorhandene Kompetenzen/Ressourcen und erfolgreiche Problemlösungsstrategien - insbesondere auch aus anderen Kontexten - im Gespräch herauszuarbeiten und zu versuchen diese für die aktuelle Problemstellung nutzbar zu machen. (Zur Ressourcen- und Lösungsorientierung vgl. Scheider 2012.)
- Gemeinsame Lösungssuche für spezielles Problem, Lösungshoheit bleibt jedoch beim Schreibenden (Selbstverantwortung).

Im Coachingprozess nimmt der Coach gegenüber dem Coachee eine wertschätzende und empathische Haltung ein. Sein Handeln orientiert sich an den Axiomen der nicht-direktiven Beratung (vgl. Rogers 1972) und ist geprägt von Akzeptanz gegenüber dem Handeln und den Vorstellungen des Coachees und durch eigene Echtheit in der Interaktion (vgl. dazu Kap. 2.1). Die Begleitung des Schreibenden kann entweder in einem kontinuierlichen Prozess oder als Kurzintervention erfolgen.

Ausgehend von der Perspektive auf den Schreiber als Durchführenden des Schreibprozesses und als Protagonist in seinem systemischen Kontext werden im 'Schreibenden Coaching' zwei Anliegenebenen (vgl. dazu auch Scheuermann 2008) unterschieden:

Tab. 1: Die Anliegenebenen

Anliegenebene	Typische Problemstellungen (vgl. Klemm 2007; ergänzt durch den Autor)
(1) der systemische Kontext, in dem der Schreibende schreibt	• Welche formellen/informellen Anforderungen hat das System (die Hochschule) an mich als Schreibenden? • Welche Ansprüche habe ich an mich selbst? • Welche Rolle und welches Selbstbild habe ich als Schreibender? • Wie vereinbare ich das Schreiben und den Arbeits-/Studien-/Familienalltag? • Welche Ziele verfolge ich mit der schriftlichen Arbeit kurz-/mittel-/langfristig?

Anliegendebene	Typische Problemstellungen (vgl. Klemm 2007; ergänzt durch den Autor)
----------------	--

- Welchen Stellenwert/Welche Funktion hat die Arbeit in meiner Studien- und Berufsplanung?
- Wie schaffe ich Bedingungen im Alltag, die das Schreiben positiv beeinflussen?
- Welche Bedeutung hat Schreibkompetenz für mein späteres Berufsleben?
- Wie motiviere ich mich zum Schreiben?
- Wie verhindere ich soziale Isolation?
- Wie bewältige ich Schreibblockaden?

(2) der Schreibprozess

- Wie finde ich mein Thema und eine Fragestellung? Wie grenze ich es/sie ein?
- Wie gliedere ich die Arbeit sinnvoll und schlüssig?
- Wie plane ich den Arbeitsprozess (Zeitmanagement)? Und was gehört alles dazu?
- Was heißt Wissenschaftlichkeit? Im Denken, im Handeln, im Sprachstil?
- Wie verbinde ich Lesen und Schreiben?
- Wie verbinde ich Fremdes und Eigenes, Literatur und eigene Formulierung?
- Wie bewältige ich Schreibblockaden?

Rein schreibdidaktische Interventionen konzentrieren sich zumeist auf die Problemstellungen auf der Ebene des engeren Schreibprozesses. Dabei orientieren sie sich am vierdimensionalen Schreibprozessmodell von Banzer/Kruse 2006, das folgende Dimensionen unterscheidet:

- Produkt - Die text- und normorientierte Seite des Schreibens
- Prozess - Die subjektive Steuerung des Schreibens
- Kontent - die inhaltliche Dimension

- Kontext - Die soziale Seite des Schreibens

Unter der sozialen Seite des Schreibens versteht Kruse das Erwerben und Aneignen von Diskurskompetenz, d.h. die Art und Weise der Wissensproduktion in der Wissenschaft zu verstehen und an diesem Diskurs teilnehmen zu können (Kruse 2003: 105). Zu den von Banzer und Kruse identifizierten Dimensionen kommt nach Überzeugung des Autors jedoch eine weitere hinzu, die das Agieren der Schreibenden in ihren jeweiligen sozialen Systemen (etwa Beruf, Hochschule, Familie etc.) im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens abbildet. Im Sinne einer nachhaltigen Bearbeitung der Probleme Schreibender muss diese Ebene einbezogen werden. Insbesondere die psychischen Herausforderungen des Studiums, gerade zu Studienbeginn, können den Schreibprozess stark beeinflussen (vgl. Hornung/Fabian 2001 und Tab. 1).

Die Verortung des Anliegens des Schreibenden auf der jeweiligen Ebene ist der Ausgangspunkt für die weitere Prozessgestaltung. Abgestimmt auf die jeweilige Anliegenebene wird das Vorgehen in den Phasen 3-5 variiert (vgl. Abb. 1). Während sich auf der Anliegenebene des systemischen Kontexts das Vorgehen am bewährten Prozess des systemischen Coachings (vgl. u.a. Rauen 2008: 11f) – verstanden als „intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Reflexion und Selbstreflexion [...] zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung“ (Greif 2008: 69) – orientiert, ist bei Anliegen auf der Schreibprozessebene eine schreibdidaktische Intervention/Expertenberatung angebracht.

Die theoretische und praktische Trennung der Anliegenebenen hilft dem Coach, sich bei Anliegen auf der ersten Anliegenebene auf die Unterstützung der Lösungsfindung durch den Coachee zu konzentrieren, bzw. bei der Arbeit auf der zweiten Anliegenebene bewusst und geplant schreibdidaktische Impulse zu setzen. Die praktische Arbeit zeigt, dass vom Coachee zum Teil Anliegen auf beiden Ebenen eingebracht werden. In diesem Fall ist in der Regel eine Abhängigkeit zwischen den beiden Anliegenebenen festzustellen. Das Anliegen auf der Schreibprozessebene ist gewissermaßen der sichtbare Teil des Eisbergs.

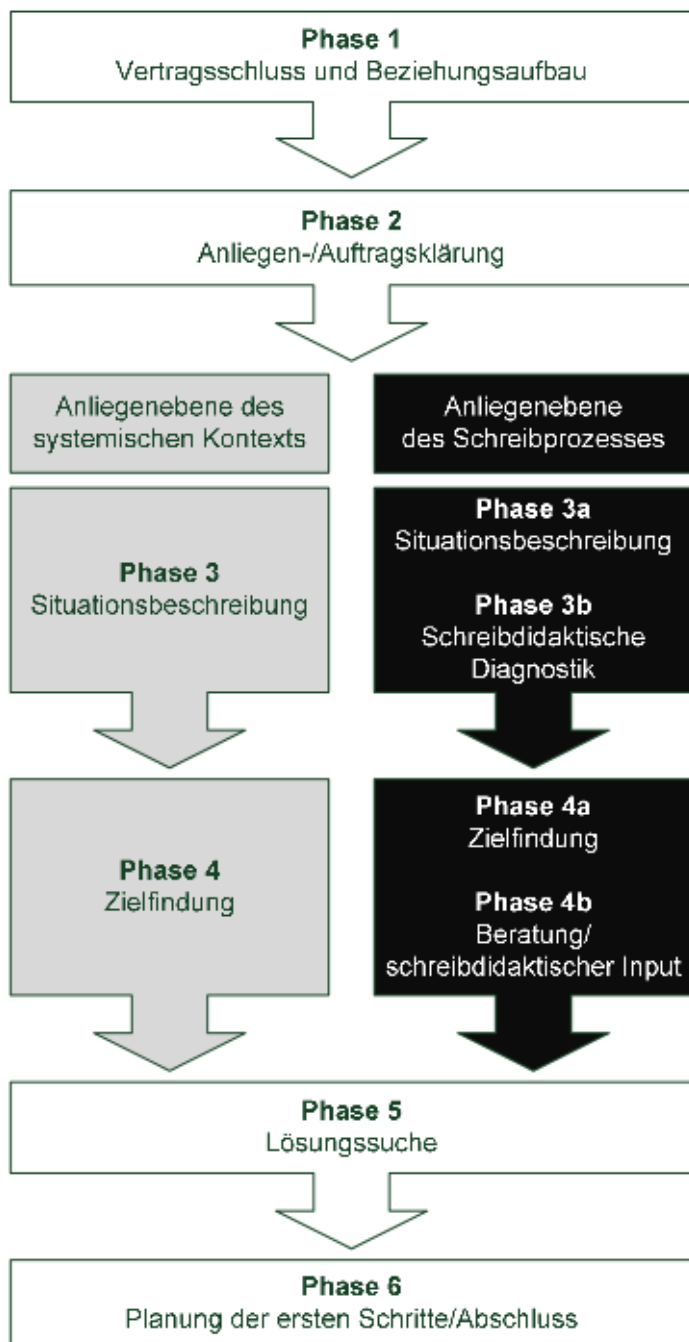


Abb. 1: Der Ablauf des 'Schreibenden Coaching' nach Seidl

Die vorläufige Konzentration auf eines der Anliegen gibt dem Coach und dem Coachee Sicherheit in der Prozessgestaltung. Es kann sinnvoll sein, zunächst mit der Schreibprozessebene zu beginnen und diese Option wird auch von der Mehrheit der Coachees gewählt. Dieses Vorgehen bringt mehrere Vorteile mit sich: Zum einen können auf dieser Ebene zumeist schneller greifbare Erfolge erzielt werden, zum anderen können die Studierenden Vertrauen zum Coach und zu dessen Arbeitsweise aufbauen, bevor die oftmals persönlicheren und tiefer liegenden Anliegen auf der Ebene des systemischen Kontexts bearbeitet werden.

Vertragsschluss, Beziehungsaufbau und Anliegen-/ Auftragsklärung

Coaching für Studierende und von Studierenden ist ein vergleichsweise neuer Bestandteil des Angebots der Hochschulen und an vielen Standorten bislang überhaupt nicht entwickelt. Die Prägung der Studierenden durch klassische Lehr- und Prüfungssituationen stellt das 'Schreibenden Coaching' vor mehrere Herausforderungen: (1) das Angebot adäquat zu kommunizieren, (2) den Studierenden Vorbehalte und Unsicherheiten in Bezug auf diese für sie neue und ungewohnte Arbeitsform zu nehmen, (3) eine Atmosphäre zu schaffen, die den Studierenden ein offenes Reflektieren ermöglicht. Diese Herausforderungen können nur durch eine klare Kommunikation von Zielen, Vorgehen und Rahmenbedingungen des 'Schreibenden Coachings' vor und zu Beginn der gemeinsamen Arbeit bewältigt werden. Zudem müssen die Erwartungen des Coachs und des Coachee abgeglichen werden. Zum Vorschein kommende Differenzen sollten thematisiert und möglichst aufgelöst werden. Auf der Grundlage einer Übereinkunft über Erwartungen, Vorgehen und Rahmen wird - abhängig vom institutionellen Rahmen - ein impliziter oder expliziter 'Arbeitsvertrag' geschlossen.

Eine tragfähige Beziehung zwischen Coachee und Coach ist eine weitere Voraussetzung für einen gelungenen Arbeitsprozess und hohe Ergebnisqualität (vgl. Palmer/McDowall 2010). Nur in einer offenen und unterstützenden Umgebung öffnet sich der Coachee und kann sich auf eine tiefer gehende Selbstreflexion einlassen. Die Verantwortung für den Beziehungsaufbau liegt zu einem großen Teil

beim Coach. Er trägt durch seine Haltung und die Art und Weise der Gesprächsführung zur positiven Beziehungsgestaltung bei. Grundlage für sein Gesprächsverhalten sind die von Carl Rogers entwickelten Axiome der nicht-direktiven Beratung (vgl. Rogers 1972):

- 'Einfühlerndes Verstehen' (Empathie): Die Konzentration auf die gefühlsmäßigen Empfindungen/den inneren Bezugsrahmen des Coachees, und der Versuch das Verstandene dem Coachee möglichst exakt zu paraphrasieren und zu verbalisieren (vgl. Weinberger 2006: 61).
- 'Unbedingte Wertschätzung': Wertschätzung des Gesprächspartners ungeachtet der persönlichen Bewertung dessen Verhaltens - der Coach muss die Person als solche wertschätzen (vgl. Weinberger 2006: 55).
- 'Echtheit/Kongruenz': „Echtheit/Kongruenz bedeutet, dass die Beraterin sich dessen, was sie erlebt oder empfindet, deutlich gewahr wird, dass ihr diese Empfindungen verfügbar sind und sie dieses Erleben in den Kontakt mit der Klientin einbringt, wenn es angemessen ist.“ (Weinberger 2006: 61).

Die praktische Umsetzung der Axiome Roger's im Gespräch erfolgt durch verständnisvolles Zuhören, Paraphrasieren und Verbalisieren. Auch im weiteren Verlauf des Coachings sind diese Methoden elementarer Bestandteil der Kommunikation des Coaches.

Bei der Anliegenklärung wird die Problemsituation mit Unterstützung des Coachs durch den Coachee exploriert und das Anliegen herausgearbeitet. Zur Vorbereitung des Gesprächs kann ein Fragebogen eingesetzt werden, der zum einen zur inhaltlichen Vorbereitung des Coaches und zum andern zur Einleitung eines reflexiven Prozesses beim Coachee dient (siehe auch Prior/Schmidt 2012). Vom Autor werden daran angelehnt folgende Fragen eingesetzt:

1. Aus welchem Anlass und mit welchem Anliegen komme ich?
2. Was habe ich bereits zur Lösung unternommen?
3. Was muss geschehen, damit das Coaching für mich ein Erfolg ist?

Bei der Anliegenklärung wird auf die Schreiberfahrungen des Coachees, die Lebens-/Studiensituation sowie den bisherigen Schreibprozess Bezug genommen. Auf der Basis der gewonnenen Informationen arbeiten Coachee und Coach zusammen das Anliegen heraus. Falls mehrere Anliegen vorhanden sind, ist es sinnvoll die Anliegen durch den Coachee priorisieren zu lassen und sie nacheinander zu bearbeiten. Das Anliegen dient dem Coach als Auftrag für die weitere Prozessgestaltung. Wichtig ist an dieser Stelle zu klären, ob das Anliegen in den Aufgaben- und Kompetenzbereich des Coaches fällt. Ist dies nicht der Fall, ist eine Weiterverweisung des Coachees an entsprechende Ansprechpartner, wie etwa den fachlichen Betreuer der Arbeit oder an psychologische/ärztliche Psychotherapeuten, angebracht. Abhängig davon, ob das Anliegen des Coachees auf der ersten oder zweiten Anliengenebene zu verorten ist, wird der Coachingprozess entsprechend weitergeführt. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird nur das weitere Vorgehen auf der Ebene des systemischen Kontexts vorgestellt. Dies ist zum einen dem zur Verfügung stehenden Raum und zum anderen der großen Vielfalt und Qualität der zur Verfügung stehenden Literatur zu Methoden der Schreibdidaktik und Schreibberatung geschuldet (vgl. u.a. Klemm 2007; Furchner et al. 1999).

Das Arbeiten auf der Anliengenebene des systemischen Kontexts

Bei der Situationsbeschreibung wird zum einen der Ist-Zustand, z.B. Kontextinformationen und bisherige Lösungsversuche, exploriert und zum anderen werden die Ressourcen des Coachees herausgearbeitet. Der Coach kann den Coachee dabei durch offene oder zirkuläre Fragen, aktives Zuhören, Spiegeln, positive Formulierungsangebote, Feedback und die Visualisierung einzelner Sachverhalte und Zusammenhänge unterstützen. Bei der Situationsbeschreibung steht nicht das Verständnis der Situation durch den Coach, sondern die Selbstreflexion des Coachees über Situation und eigene Ressourcen im Mittelpunkt.

Im Rahmen der Zielfindung formuliert der Coachee einen positiven Zustand, in dem das aktuelle Problem gelöst ist, ohne sich zunächst mit dem Weg zu diesem Ziel (der Problemlösung) zu befassen. Das Ziel beschreibt den angestrebten Endzustand und sollte

als Aussagesatz formuliert werden - etwa: „Ich habe Klarheit über meine beruflichen Möglichkeiten nach dem Studienabschluss“. Aufgabe des Coaches ist es, den Coachee bei der Fokussierung auf das, was erreicht werden soll (Zielfokus) zu unterstützen. Eine Konzentration auf das, was momentan als problematisch empfunden wird (Problemfokus) soll verhindert werden. Voraussetzung dafür ist, den Coachee aus der 'Problemtrance' (Kanitschar 2000) zu lösen und in einen arbeitsfähigen Zustand zu versetzen. Das systemische Coaching bietet verschiedene bewährte Techniken, um eine 'Lösungstrance' bzw. Musterzustandsunterbrechung zu erreichen (zu Musterzuständen vgl. Schmidt 2005). Dazu zählen etwa:

- die Wunderfrage: „Angenommen, es wäre Nacht und Sie legen sich schlafen. Während Sie schlafen geschieht ein Wunder und das Problem ist gelöst. Was wird Ihrer Meinung nach morgen früh das erste kleine Anzeichen sein, welches Sie darauf hinweist, dass sich etwas verändert hat? Was genau wäre anders? Welche Gedanken/Gefühle sind dann anders? etc.“
- die Visionsarbeit: Visionen sind Zielideen von Menschen, die relativ unspezifisch sind, aber trotzdem in eine Richtung weisen - im Sinne von „machbaren Utopien“. Damit sind sie idealer Ausgangspunkt für weitere Planungsschritte. Grundidee ist, dass statt auf der kognitiven auf der emotionalen Ebene gearbeitet wird. Damit können wirkungsvolle und motivierende Bilder einer attraktiven Zukunft geschaffen werden (vgl. Schulze 2007).
- oder aber ein einfacher Platzwechsel: „Auf diesem Stuhl sitzen Sie als Schreiber der nicht funktionierenden Arbeit - auf diesem Stuhl sitzen Sie als Schreiber der erfolgreichen Arbeit. Wie fühlt sich das an? Welche Bedingungen sind gegeben, damit das Schreiben funktioniert?“

Auch das Arbeiten mit Symbolen oder Aufstellungsfiguren kann in dieser Phase äußerst sinnvoll sein. Zum Abschluss dieser Phase werden die erarbeiteten Ziele schriftlich fixiert.

Der Coach begleitet den Coachee bei der Lösungssuche. Ausgehend von den erarbeiteten und dokumentierten Zielen können

nun konkrete Lösungen erarbeitet, evaluiert und ausgewählt werden. Dafür werden insbesondere die Ressourcen des Coachees herangezogen. Der Coach kann die Lösungssuche auf verschiedene Weise unterstützen (weiterführend u.a. Rauen 2008, Prior 2011):

- positives „Framen“ („Die erste schlecht bewertete Hausarbeit empfinden Sie als Versagen. Kann man sie aber nicht auch als Lernerfahrung verstehen?“)
- Perspektivwechsel und zirkuläres Fragen („Wie würde ... vorgehen?“)
- Unterstützung bei der Fokussierung auf die Stärken und Fähigkeiten des Coachees
- Begleitetes Erarbeiten von Situationen, in denen der Coachee in demselben Kontext erfolgreich arbeiten konnte, und Prüfung auf übertragbare Elemente
- Begleitetes Erarbeiten von Mustern/Ressourcen aus anderen Kontexten, die zur Zielerreichung beitragen können
- Begleitetes Erarbeiten von externen Ressourcen
- Begleitetes Erarbeiten von Evaluationskriterien für Lösungsmöglichkeiten.

Planung der nächsten Schritte/Abschluss

Im Hinblick auf den lösungsorientierten Ansatz des 'Schreibenden Coachings' ist es wichtig, dass der Prozess nicht bei der gefundenen Lösung stehen bleibt, sondern dass sowohl eine Lösungsstrategie als auch erste Umsetzungsschritte erarbeitet werden. Die konkrete Realisierung der Schritte kann durch eine geeignete Beschreibung derselben unterstützt werden. Hier hat sich der SMART-Ansatz bewährt (vgl. Doran 1981). Aufgaben werden „specific, measurable, achievable, realistic/relevant“ und „timed“ definiert. Die auf diese Weise formulierten Schritte ermöglichen auch eine effektive Evaluation der Umsetzung der Lösungsstrategie.

Zum Abschluss fasst der Coach die Sitzung zusammen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Zielen und den erarbeiteten

Lösungen. Insbesondere die geplanten nächsten Schritte des Coachings sollten nochmals dargestellt bzw. festgehalten werden. Falls sich der Coachingprozess über mehrere Sitzungen verteilt, kann die Zusammenfassung am Schluss einer Sitzung zugleich als Anknüpfungspunkt für die folgende Sitzung dienen.

Fazit

Ein professionelles Arbeiten im Coaching ist nur möglich, wenn dem eigenen Handeln ein klares, tragfähiges und reflektiertes Konzept zu Grunde liegt. Zudem ermöglicht ein solches Konzept eine klare Kommunikation des Angebots gegenüber den Studierenden und Kunden. Die hier vorgestellten Überlegungen zur Arbeit mit Schreibenden sollen zur konzeptionellen Weiterentwicklung/Fundierung beitragen und können als Handlungsleitfaden für die praktische Arbeit mit Schreibenden, etwa im Kontext von Schreibzentren oder psychosozialen Beratungsstellen für Studierende, genutzt werden. Zentraler Bestandteil des Konzepts ist die Trennung der Anliegenebenen, die auf der einen Seite als Grundlage des Coachingprozesses dient, darüber hinaus aber auch als Modell für die Problem-/Anliegenanalyse genutzt werden kann. Die Trennung der Anliegenebenen kann so den Schreibenden helfen, ihre Anliegen sowie ihre Ziele klar zu definieren.

Inwieweit das Konzept des 'Schreibenden Coachings' auch im hochschulexternen Kontext erfolgreich anzuwenden ist, muss durch die praktische Anwendung und theoretische Reflexion noch geklärt werden. Die Unterscheidung verschiedener Anliegenebenen und dazu passender Arbeitswege ist jedoch meines Erachtens ein hilfreiches Modell, das zur Klärung der eigenen Rolle als Coach im Spannungsfeld zwischen Coaching und Beratung beitragen kann.

Literatur

Banzer, Roman/Kruse, Otto (2006): Schreiben im Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. 2. Aufl. Stuttgart u.a.: Raabe. G 4.8.

Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatung.

tungspraxis. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen. 189-206.

Doran, George T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, Vol. 70/No. 11, S. 35-36.

Fröchling, Anke (2002): *Schreibcoaching. Ein innovatives Beratungskonzept*. Aachen: Shaker.

Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christiane (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. 61-92.

Greif, Siegfried (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Kanitschar, Hans (2000): Lösungsorientierung. In: Voracek, Martin/Stumm, Gerhard (Hrsg.): *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien u.a.: Springer. 412-413.

Hornung, Rainer/Fabian, Carlo (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, Rainer Matthias (Hrsg.): *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 133-157.

Klemm, Michael (2007): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke (UTB). 120-142.

Palmer, Stephen/McDowall, Almuth (2010): *The coaching relationship. Putting people first*. London/New York: Routledge.

Prior, Manfred (2011): *MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung*. Heidelberg: Auer.

Prior, Manfred/Schmidt, Gunther (2012): *Beratung und Therapie optimal vorbereiten. Informationen und Interventionen vor dem ersten Gespräch*. 5. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

Rauen, Christopher (Hrsg.) (2008): *Coaching-Tools*. 6., überarb. Aufl. Bonn: ManagerSeminare-Verl.

Rogers, Carl R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.

Scheider, Julia (2012): Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung. In: *Journal der Schreibberatung*. No. 4. 5-15.

Scheuermann, Ulrike (2008): Psychologische Interventionen beim Schreibcoaching. In: Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main u.a.: Lang. 177-195.

Schmidt, Gunther (2005): *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Schulze, Henning (2007): Visionsarbeit. In: Rohm, Armin (Hrsg.): *Change-Tools. Erfahrene Prozessberater präsentieren wirksame Workshop-Interventionen*. Bonn, managerSeminare. 207-212.

Weinberger, Sabine (2006): *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. 11. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Zum Autor



Tobias Seidl, Dr., Geschäftsführer des Integrierten Schlüsselkompetenz- und Weiterbildungszentrums Universität Koblenz-Landau, systemischer Coach, berät und coacht Schreibende in Problemsituationen

© Tobias Seidl

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile: Die Kombination von Gruppen- und Einzel-Coaching

✦ *Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Lahmann*

Im Rahmen der Studie „Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Schreibcoachingprogramms“ (Schreib-EDE) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) entwickelten wir ein Schreibcoachingprogramm, das aus der Kombination eines Gruppencoachings und Einzelcoaching-Sitzungen bestand. In diesem Artikel erläutern wir, warum wir uns für die Verzahnung von kollektiven und individuellen Beratungsangeboten entschieden.¹

Das Schreibcoaching-Programm an der ASH Berlin im Rahmen der Schreib-EDE-Studie

Insgesamt 154 Studierende aller Studiengänge der ASH Berlin beteiligten sich von Oktober bis November 2011 an der Schreib-EDE-Studie, die im Rahmen des vom Berliner Senat finanzierten „Masterplan -Ausbildungsoffensive“² stattfand. Die Studie hatte zum Ziel, die Wirkung eines Schreibcoachingangebots quantitativ nachzuweisen und war folgendermaßen aufgebaut:

1. Erste Befragung der Teilnehmenden (Intervention- und Kon-

¹Die Evaluation des Programms durch die Teilnehmenden erscheint in der nächsten JoSch-Ausgabe.

²Ziel der Förderlinie 8 des „Masterplans - Ausbildungsoffensive“ ist es, hochschulspezifische Maßnahmen für Innovationen zu entwickeln, die einen besonderen Aspekt zur Verbesserung der Lehre bedienen sowie zur Verbesserung der Kompetenz und des Studienerfolgs der Studierenden führen. Siehe hierzu: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/wissenschaftspolitik/masterplan_ausbildungsoffensive.pdf?start&ts=1216288881&file=masterplan_ausbildungsoffensive.pdf [27.02.2012].

trollgruppe) mittels des eigens erstellten Fragebogens zur Selbsteinschätzung.

2. Eintägiges Gruppencoaching zum wissenschaftlichen Schreiben (Interventionsgruppe).
3. Zweimal Einzelcoaching à 60 min mit individuellem Fokus (Interventionsgruppe).
4. Zweite Befragung der Teilnehmenden nach der Intervention (Intervention- und Kontrollgruppe) mittels des eigens erstellten Fragebogens und Ausfüllen des Evaluationsbogens (Interventionsgruppe).

Von den 154 Studierenden gehörten 69 zur Interventionsgruppe und 85 zur Kontrollgruppe. Von diesen Teilnehmenden stammt die große Mehrheit ($n = 138$ oder 89,6 %) aus den vier Bachelor- und Diplomstudiengängen Soziale Arbeit (B.A.), Gesundheits- und Pflegemanagement (B.Sc.), Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.) und Ergo- und Physiotherapie (B.Sc.). Weitere 16 (10,4 %) der befragten Studierenden stammen aus den Masterstudiengängen Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik (M.A.), Management und Qualitätsentwicklung im Gesundheitswesen (M.Sc.) sowie den Masterstudiengängen Klinische Sozialarbeit (M.A.) und Sozialmanagement (M.A.). Der Fragebogen beinhaltete insgesamt 47 Fragen zu den Dimensionen:

- Einstellungen zum Schreiben,
- Vorgehensweisen in den einzelnen Schreibphasen,
- psychologische Komponenten,
- soziologische Komponenten,
- Selbst- und Zeitmanagement sowie
- soziodemografische Daten.

Er wurde zweimal von den ProbandInnen beantwortet: vor und nach der Intervention. Außerdem entwickelten wir einen Evaluationsfragebogen, der 18 Fragen umfasste. Damit wollten wir herausfinden, wie die Studierenden das besondere Angebot dieser Studie,

Gruppen- und Einzelcoaching anzubieten, und die persönlich erlebte Wirkung dessen einschätzen (siehe nächste JoSch-Ausgabe).

Das Schreibcoaching-Programm fand im Zeitraum 17.10.2011 bis 02.12.2011 in den Räumen der ASH Berlin statt. Das Gruppencoaching wurde sieben Mal angeboten und bestand aus jeweils sieben bis zwölf Studierenden der ASH mit insgesamt 73 Teilnehmenden. Von diesen 73 haben 69 Studierende mit einem Abstand von ca. ein bis zwei Wochen die erste individuelle Schreibberatung bei einem Coach besucht. Der Abstand zwischen dem ersten und zweiten Einzelcoaching betrug wiederum mindestens zwei Wochen und fand bei demselben Coach statt.

Warum Schreibcoaching- und nicht Schreibberatung?

Schreibcoaching entspricht einem „entwicklungsorientierten Beraten“ (Fröchling 2002: 7), das aus mehreren Treffen zwischen Rat suchenden und beratenden Personen besteht³, wohingegen Schreibberatung auch einmalig stattfinden kann. Zum Beispiel bei Fragen wie: „Was beinhaltet ein Exposé?“ oder „Wie erstelle ich ein Inhaltsverzeichnis?“.

Wir teilten den Interessierten während der Informations- und Anmeldephase mit, dass sie nur an dem gesamten Programm und nicht an einzelnen Angeboten teilnehmen konnten. Festzuhalten ist allerdings, dass von den 73 Teilnehmenden am Gruppencoaching nur 64 Studierende beide Einzelcoachingtermine nutzten. Dies spricht dafür, dass nicht jede/r Ratsuchende ein intensives Schreibcoachingangebot benötigt. Einige Teilnehmende kamen nach eigener Auskunft aus Neugierde. Sie hatten kaum Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Insofern stimmen wir den Autorinnen des Buchs „Zukunftsmo-

³Anke Fröchling benennt für den Schreibcoaching-Prozess fünf Phasen: (1) Vorgespräch/Kontaktaufnahme: Coach und KlientIn lernen sich kennen und klären mögliche Voraussetzungen und Inhalte für ein Schreibcoaching, (2) Situation analysieren: Coach und KlientIn analysieren die Ausgangslage oder Problemsituation des Klienten, (3) Ziele und Inhalte bestimmen: Coach und KlientIn bestimmen, welche Ergebnisse erreicht und welche Inhalte genau erarbeitet werden sollen, (4) Lösungen erarbeiten: Dies ist die zentrale Phase des Schreibcoachings. Hier erarbeitet die/der KlientIn unterstützt und angeleitet durch den Schreibcoach konkrete Lösungen für seine Probleme oder Aufgaben, (5) Bewertung und Abschluss: Bewerten des Coaching-Prozesses und der Ergebnisse, Verabschiedung.

dell Schreibberatung“ darin zu, dass Schreibberatung auch „eine Anlaufstelle für alle Schreibenden sein [soll], die ins Gespräch über das eigene Schreiben kommen möchten“ (Grieshammer et al. 2012: X).

Gruppen- versus Einzelcoaching oder: Was hat das eine, was das andere nicht hat?

Wir konzentrierten uns bei der Konzeption des Schreibcoachingprogramms auf folgende Frage: Was sind die wirksamsten - uns bekannten - Bestandteile aus Gruppensettings und Einzelcoaching und wie können sie im Rahmen des Schreibcoachingprogramms als „best of“ effektiv eingebaut werden? Diese Bestandteile, die wir weiter unten benennen werden, nutzten wir für die Umsetzung folgender Lehrziele:

1. Wissen über das Schreiben und den Schreibprozess und neue Schreibtechniken vermitteln (Input- und Übungs-Sequenzen).
2. Die Teilnehmenden ihren individuellen Standort bestimmen und Ressourcen herausarbeiten lassen: Wo stehe ich aktuell? Über welche Ressourcen verfüge ich? Welcher Schreibertyp bin ich? Welche Probleme, die ich mit dem Schreiben habe, kann ich lösen? Wo brauche ich weitergehendes Methodenwissen, Übungen, ergänzendes Material, eine andere Einstellung u.a.? Was kann ich sonst noch verändern: z.B. Schreibzeiten, Schreiborte? (Übungs-Sequenzen, Erfahrungsaustausch, Diskussion in Kleingruppen oder Plenum)
3. Zur Zielformulierung für das individuelle Schreibcoaching anregen: Mit welchen Fragen oder Zielen gehe ich in das Einzelcoaching? Wofür genau möchte ich die zwei Stunden nutzen? (Austausch im Plenum und Raum für individuelle Reflexion)
4. Kurz- und langfristige individuelle Lösungen erarbeiten und reflektieren. (Beratungsgespräche im Einzelcoaching)

Die Umsetzung der Ziele 1 bis 3 strebten wir im Gruppencoaching (GC) à einem Tag (10-16 Uhr) an. Ziel 4 war Fokus der zwei anschließenden Einzelcoachingsitzungen (EC) à 60 Minuten.

***The best of* Gruppencoaching: „Es tat so gut zu hören, dass es mir nicht allein so geht“ oder „Es war gut zu erfahren, wie die anderen beim Schreiben vorgehen“**

Diese typischen Reaktionen auf Schreibworkshops zeigen, wie wertvoll es ist, einen Raum für den Austausch über Schreiberfahrungen zu bieten. In einer klassischen face-to-face Schreibberatung kann man den Austausch zwar simulieren, indem man über Schreiberfahrungen anderer berichtet oder auf Statistiken, Studien usw. zurückgreift. Den tatsächlichen Austausch kann man aber nicht ersetzen. Uns war wichtig, an verschiedenen Stellen den Raum für Gespräche untereinander zu öffnen und zwar als:

- Austausch über die Wirkung der im GC neu ausprobierten Schreibtechniken,
- Austausch über die bisherige Gestaltung von Schreibprozessen,
- Austausch über Vorgehensweisen beim Recherchieren, Lesen und Exzerpieren.

Wir wollten im GC außerdem das Wissen über unterschiedliche Schreibertypen erfahrbar machen. Das war nicht schwer, denn sobald neue Methoden nach ihrer Erprobung besprochen werden, fallen die Reaktionen der Schreibenden in der Regel unterschiedlich aus. So kann beispielsweise jemand sagen: „Ich fand Clustern toll! Damit fange ich jetzt immer an, wenn ich mich einem neuen Thema widme.“ Und die Tischnachbarin kommentiert: „Also bei mir ist jetzt noch mehr Chaos entstanden. Ich habe doch schon so viele Ideen. Ich brauche etwas, was mich strukturiert.“

Die Teilnehmenden lernen unterschiedliche Schreibertypen sozusagen *live* - und nicht aus dem Buch - kennen und somit auch den Gedanken, dass es keine „richtige oder falsche“ Methode gibt. Das Gruppencoaching erhält dadurch - zumindest in dieser Phase - den Charakter eines gemeinsamen Ausprobierens mit teilweise sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

Was kann die Gruppe außerdem noch?

Jeder kann in einem Gruppencoaching vom Wissen und den Erfahrungen der anderen profitieren und dadurch neue Blickwinkel gewinnen. Außerdem erlauben Gruppensettings unterschiedlich gestaltet zu werden: Wir können Studierende aus nur einem Fach oder aus verschiedenen Fächern, aus dem gleichen Semester oder unabhängig von der Semesteranzahl zusammenbringen. Gruppen bieten darüber hinaus Variationsmöglichkeiten in der Kleingruppenarbeit; 2er-, 3er- oder 4er- Gruppen lassen sich schon bei einer Gesamtgröße von 8 Teilnehmenden bilden. TrainerInnen oder ModeratorInnen können auf vielfältige didaktische Methoden zurückgreifen, um die Teilnehmenden zu aktivieren. All diese Möglichkeiten und Variablen können in Konzepte für GC eingebaut werden und somit ein abwechslungsreiches und lebendiges Lernen möglich machen.

Die Verzahnung von Gruppen- und Einzelcoaching: Den Übergang gestalten

Uns überraschte im ersten GC, dass einige Teilnehmende nicht verstanden hatten, dass Coaching ein von ihnen gesteuerter Lernprozess ist, obwohl wir meinten, dies genügend kommuniziert zu haben. Gruppensettings sind Studierenden durch Schule und Hochschule extrem gut vertraut. Sie können aber selbstständig und selbstbestimmt überlegen zu können, welche Fragen man mit einem Schreibcoach besprechen möchte, hat bei einigen dann doch zu Irritationen geführt.

Möglicherweise ist im Umgang mit Bachelorstudierenden stärker zu berücksichtigen, dass sie wenig dazu angeregt werden, ihren Lernprozess im Laufe des Studiums mitzugestalten. Daher haben wir - nachdem wir im ersten Gruppencoaching auf diese Irritation aufmerksam wurden - die individuelle Zielformulierung für das EC bereits im GC stärker zum Thema gemacht: zum Beispiel indem wir mögliche Themen vorgetragen haben, wie Feedback zu bestimmten Texten erhalten, über den eigenen Stil sprechen oder die Kritik zu einer bereits geschriebenen Hausarbeit nachvollziehen.

Da uns aber an dieser Stelle wichtig war, die Teilnehmenden nicht zu manipulieren, fassten wir den Kreis der möglichen Fragen bewusst weit: ganz im Sinne der Dimensionen, die zu Beginn des GC im Fragebogen thematisiert worden waren (Einstellungen zum

Schreiben, Vorgehensweisen in den einzelnen Schreibphasen, psychologische Komponenten, soziologische Komponenten sowie Selbst- und Zeitmanagement).

Wir glauben, dass wir durch die Thematisierung dessen, was Einzelcoaching überhaupt leistet, Ratsuchende dazu angeregt haben, das Beratungsangebot auf eine intensive Art und Weise mit zu gestalten und persönlich zu nutzen. Anders ausgedrückt: Waren im GC noch Haltungen wie „Ich wollte nur mal gucken, was ihr hier so macht.“ oder „Bei mir läuft es eigentlich ganz gut, aber ich wollte nichts verpassen.“ vorhanden, so kamen im Anschluss alle Teilnehmenden ganz im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe mit sehr konkreten Anliegen in die Einzelberatung.

The best of Einzelcoaching: Zeit und Raum für das Erarbeiten individueller Lösungen

Die Intensität im Erarbeiten individueller Lösungen, so wie wir sie aus dem Einzelcoaching kennen, ist anders kaum zu erreichen. Das hat verschiedene Gründe: Teilnehmende von Gruppensituationen werden sich mitunter nicht so stark öffnen wie in einem Einzelcoaching, das einen für sie geschützten Raum darstellt und in dessen Mittelpunkt sie stehen. In diesem Raum können sie sanktionsfrei äußern, was sie denken oder was sie belastet. Voraussetzung dafür ist das Vertrauensverhältnis zum Schreibcoach, den oder die sie sich idealerweise selbst aussuchen. Das war im Rahmen von Schreib-EDE leider nicht möglich. Hier mussten wir aus zeitlichen und organisatorischen Gründen Teilnehmende und Coachs per Zufallsprinzip zuordnen.

Es kann passieren, dass einzelne TeilnehmerInnen sich in einer Gruppe aus unterschiedlichen Gründen unwohl fühlen, ohne dass TrainerInnen davon überhaupt Notiz nehmen. Im Einzelcoaching hingegen ist die Aufmerksamkeit ungeteilt bei der Rat suchenden Person. Feedback auf die Beratung selbst ist außerdem Bestandteil jeder Coachingsitzung.

Ratsuchende werden im Einzelcoaching darin unterstützt, in ihrem eigenen Tempo, Schritt für Schritt, weiter zu kommen. Dies kann bedeuten, weiter zu schreiben, sich der eigenen Haltung zum Schreiben bewusst zu werden, negative Glaubenssätze ausfindig zu

machen, Arbeitspläne zu erstellen usw.. Die individuelle Zielformulierung ist ein wichtiger Punkt im Coachingprozess. Alles, was die Teilnehmenden des Gruppencoachings vertiefen wollten, konnten sie im EC zum Inhalt machen. In den meisten Fällen hatten die Teilnehmenden des GC schon ausformulierte und - in zwei Sitzungen - handhabbare Ziele für das EC vorbereitet. Andernfalls wurden auch hier noch einmal die Zielformulierung überprüft und Inhalte bzw. Ziele miteinander besprochen.

Im Gegensatz zur Gruppensituation wissen Beratende im Einzelcoaching, wohin Ratsuchende steuern und sie können nun auf dem Weg zu individuellen Lösungen intervenieren. Dabei greifen sie methodisch auf eine Reihe von Gesprächsführungs- und Beratungstechniken zurück wie: zuhören, nachfragen, spiegeln, Arbeitsvorschläge machen, Informationen geben, das eigene Vorgehen transparent machen. Die Ratsuchenden wussten darüber hinaus, dass es einen zweiten Termin geben würde und hatten die Möglichkeit, Veränderungen und Entwicklungsprozesse mit ihren Schreibcoachs zu reflektieren.

Die im Rahmen von Schreib-EDE engagierten Coachs brachten einen vielfältigen Erfahrungsschatz aus der schreibpädagogischen und beraterischen Tätigkeit mit. Sechs Schreibcoachs stammten aus dem DozentLinnenteam des Masterstudiengangs „Biografisches und Kreatives Schreiben“ der ASH. Drei zusätzliche, freiberufliche Schreibcoachs mit schreibdidaktischer oder psychologischer Ausbildung rundeten das Teamprofil ab. In einem Briefing erhielten die Coachs eine Mappe mit Materialien für das Einzelcoaching. Alle Coachs arbeiteten nach Grundsätzen des personenzentrierten, ressourcen- und lösungsorientierten Beratens.

Sicherlich haben zwei Termine in einigen Fällen nicht ausgereicht, um den Schreibcoachingprozess abzuschließen, aber leider konnten wir im Rahmen der Studie keine weiteren Treffen finanzieren. Einige Teilnehmende entschieden daher nach Ablauf des Programms weitere Coachingtreffen selbst zu bezahlen. Auch wenn dies nicht Sinn und Zweck von Schreib-EDE war, zeigt es doch, wie sehr das Programm von den Teilnehmenden geschätzt wurde.

Fazit

Was also sind die Vorteile einer Kombination von Gruppen- und

Einzel-Schreibcoaching? Wir sind in der Konzeptionsphase von Szenarien ausgegangen, in denen der Schreibberatungsbedarf von Studierenden und AbsolventInnen durch Hochschulangebote nicht genug gedeckt wird, so wie es an der ASH der Fall ist. Aber auch für die Arbeit von Schreibzentren oder -werkstätten könnte die Kombination von GC und EC interessant sein. Zum Beispiel dann, wenn Einrichtungen der Schreibberatung nicht ausreichend ausgestattet sind, um Ratsuchende individuell so zu beraten, wie es in Bezug auf Inhalt, Dauer und Anzahl der Beratungen nötig wäre. Durch die Kombination von GC und EC kann die Anzahl der Einzelberatungen reduziert werden und zwar auf eine für die Ratsuchenden gewinnbringende Weise.

Es gibt im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik ein Basiswissen (gemeint ist das Wissen über den Schreibprozess; über Schreibphasen; die Zuordnung zu Schreibertypen; positiv und negativ beeinflussende Faktoren), das in einem Gruppensetting unserer Meinung nach anregender und bunter vermittelt werden kann als in einem üblichen Beratungssetting zu zweit. Durch das im GC erlernte Basiswissen können Schreibende differenzierter über das Schreiben sprechen (Meta-Sprache des Schreibens) und sind somit auch in der Lage, ihre Situation genauer zu benennen und Ziele so zu formulieren, dass man in der Einzelberatung schneller in die Phase der Lösungserarbeitung übergehen kann.

Wir wollten hauptsächlich von den Besonderheiten der einzelnen Settings in ihrer Kombination profitieren, denn: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Schreib-EDE hat gezeigt, dass GC als optimale Vorbereitung für EC und als Fokussierung auf die lösungsorientierte Arbeit eingesetzt werden kann. Die durch den Erfahrungsaustausch im GC gewonnene Erkenntnis „Ich bin nicht der einzige Mensch auf der Welt, dem das Schreiben hin und wieder schwer fällt“ bewirkt mitunter auch, dass Studierende befreiter ins Einzelcoaching gehen beziehungsweise überhaupt das Angebot von Einzelcoaching nutzen.

Inwiefern diese positiven Effekte auch von den Teilnehmenden wahrgenommen wurden, zeigt unserer Beitrag in der nächsten JoSch-Ausgabe, in dem wir die Evaluation des Programms vorstellen werden.

Literatur

Fröchling, Anke (2002): *Schreibcoaching. Ein innovatives Beratungskonzept*. Aachen: Shaker Verlag.

Grieshammer, Ella/ Liebetanz, Franziska/ Peters, Nora/ Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannweiler: Schneider.

Weitere Informationen

Zu Schreib-EDE werden voraussichtlich insgesamt vier Artikel veröffentlicht: (1) Hintergründe und Ziele von Schreib-EDE, Rekrutierung der Teilnehmenden und Schreibcoachs und Aufbau der Studie sind nachzulesen in: Kollak, Ingrid/ Chirico, Rosaria/ Lahmann, Nils: Brauchen Studierende ein Schreibcoaching für das wissenschaftliche Schreiben? Die Schreibstudie „Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Schreibcoachingprogramms für Studierende der Alice Salomon Hochschule Berlin“ (Schreib-EDE) und deren wesentliche Ergebnisse. In: Soziale Arbeit, Ausgabe Mai 2013, Berlin. (2) Vorstellung und Begründung des Schreibcoachingangebots: dieser Artikel. (3) Evaluation durch die Studierenden: Folgebeitrag in der nächsten JoSch-Ausgabe. (4) Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie und die dafür erstellten Fragebögen werden in einem zusätzlichen Beitrag veröffentlicht. Über Zeit und Ort der Veröffentlichung informieren wir gerne auf Nachfrage.

Zu den AutorInnen



Rosaria Chirico, www.schreib-los.de, leitete 2001 ihren ersten wissenschaftlichen Schreibkurs an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2004 ist sie freiberufliche Schreibtrainerin und -coach (v.a. Graduiertenschulen und Hochschuldidaktik). Zur Zeit baut sie die Schreibwerkstatt am Fachbereich A der Bergischen Universität Wuppertal mit auf.

© Rosaria Chirico



Ingrid Kollak, Prof. Dr. phil., wissenschaftliche Leitung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Leitung des Forschungsprojekts Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Schreibcoachingprogramms für Studierende der ASH (2011-2012) und Initiatorin des Schreibcafés in der Berliner Buchhandlung Lehmanns.

© Ingrid Kollak

Nils Axel Lahmann, Priv.-Doz. Dr. rer. cur., MSc ist Epidemiologe und Pflegewissenschaftler; wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leitung empirische Pflegeforschung, Institut für Medizin-/Pflegepädagogik und Pflegewissenschaft Zentrum 1 für Human- und Gesundheitswissenschaften, Charité - Universitätsmedizin Berlin

Anhang: Feinkonzept Gruppencoaching

Zeit	Beschreibung der Handlungssituation	Begründungszusammenhang der Handlungssituationen	Setting	Material
10.00 bis 10.25	Kennenlernen der Gruppe - Eintrudeln - Jede/r schreibt einen Begriff auf, der als Symbol, Metapher oder Schlagwort für die eigene, aktuelle Schreibsituation steht - Kurze Vorstellungsrunde (nur Name, Studienfach und Begründung der Begriffswahl) - Kursleitung stellt sich vor	- Ankommen - Sich einstellen auf den gemeinsamen Workshop - Aktivierung der Selbstreflexion: „Wo stehe ich?“ - Gruppe lernt sich kennen - Eigene Probleme als „typische Probleme“ wahrnehmen - Atmosphäre des offenen Austauschs einführen	Sitz-/Tisch- kreis je nach Möglich- keiten im Raum	Modera- tionskarten Marker
10.25 bis 10.35	- Vorstellung Schreib-EDE durch Kursleitung (Hintergrund, Ziele) - Ausfüllen des Fragebogens	- Beteiligung an Studie verdeutlichen	Ausfüllen am Tisch	Frage- bogen 1
10.35 bis 10.40	Programm vorstellen - evtl. Kurzkomentar zur Vorstellungsrunde: Was von den angesprochenen Aspekten ist heute Thema, was nicht? - Zeit für offene Fragen zu Schreib-EDE	- Abgleich eigene Erwartungen und Kursprogramm		Flipchart: Pro- gramm vorstellen

10.40 bis	Input durch Kursleitung: Was beim Schreiben alles passiert	- Theoretischen Hintergrund klären	Impulsreferat	“Hand-Power-Point“
11.00	1. Einführung in prozessorientierte Schreibdidaktik, Schreibmodell (Hayes & Flower) 2. Konzept der inneren vs. äußeren Sprache (Piaget & Wygotski) 3. Emotionale, psychologische und arbeitsorganisatorische Faktoren, die das Schreiben beeinflussen können (Kruse, Ruhmann) 4. Unterschiedl. Arbeits- und Schreibertypen (Eco, Bräuer u.a.) <i>Zeit zum Mitschreiben geben!</i> Zusammenfassung: - Schreiben ist ein komplexer Vorgang. - Schreiben kann man lernen/verbessern. - Schreiben ist ein Prozess, je mehr man darüber weiß, desto besser. - Folgt man dem Prozesscharakter werden automatisch viele Probleme umgangen. - Unterschiedliche Arbeitstypen arbeiten anders.	- Erklärung für Schwierigkeiten beim Schreiben bieten - Erste Möglichkeit der Selbstdiagnose bieten - Benennen und Zuordnen eigener Schreibschwierigkeiten	Kursleitung, Austausch im Plenum	Pinnwand
11.00 bis	freewriting - Methode einführen	- Aktivierung der TN nach der Mittagspause	Einzelarbeit,	Flipchart: Merkmale
11.15	- <i>Halten Sie nun schriftlich fest, was Sie bis hierhin Neues über das Schreiben erfahren haben und was Ihnen davon für ihre persönliche Situation wichtig erscheint. 7 min</i> - Austausch über die Methode	- Freewriting kennen lernen - Möglichkeit zum Festhalten und Reflektieren von Ergebnissen durch Schreiben	Austausch im Plenum	Freewriting
Pause 15min				

11.30 bis 12.30	Überblick Phasen im wissenschaftlichen Schreibprozess <i>Tauschen Sie sich darüber aus, wieviel Zeit Sie für die einzelnen Phasen verwenden und inwiefern Ihr Vorgehen von dem Modell abweicht.</i> Zusammenfassung: - Schreiben und Überarbeiten trennen! - Schreiben Sie nie einen fertigen Text! - Zeitdauer festlegen für einzelne Phasen: nicht Inhalt entscheidet über die Zeit sondern die Zeit über den Inhalt! <i>Halten Sie kurz schriftlich fest: Was habe ich durch diese Einheit über mein Schreibverhalten erfahren?</i>	- Arbeiten mit einem Schreibphasenmodell - Austausch in Kleingruppen über eigene Vorgehensweise - Kennenlernen anderer Arbeitsweisen - Erkennen von Ressourcen - Kennenlernen einer Empfehlung zur strukturierten, zeitlichen Organisation von Schreibprozessen	3er Gruppen, Austausch im Plenum, schriftliche Reflexion	Arbeitsblatt: Teilschritte nach Kruse
Pause 45min				
13.20 bis 14.30	Übungszyklus zur Orientierungs- und Planungsphase - Clustering - Brainstorming - Freewriting - Frage-/Antwort-Tabelle - Verdichtungsübung - Assoziieren - Perspektivwechsel PW Exemplarisch an einem Spaß-Thema „Die Zukunft des Kochens“ oder jede/r für sich an eigenem Thema	- Ausprobieren kreativer Techniken - Überblick über Techniken und Methoden geben, die nicht alle ausprobiert werden können. - Empfehlungen zum Umgang mit verschiedenen Problemen	Einzelarbeit, Austausch im Plenum	Arbeitsblatt: Übungszyklus, Bilder von Menschen für PW

Pause 15min				
14.45	Material sammeln, lesen, exzerpieren	- Lesemethoden kennenlernen	Austausch im Plenum	Arbeitsblatt Lesemethoden
bis	Hier nur Input und Austausch im Plenum			
15.15	- Mind-Map-Lesen	- eigenes Vorgehen reflektieren		
	- 4-Spalten-Methode	- Typische Probleme im Umgang mit Literatur besprechen und Lösungen kennenlernen		
15.15	Evaluation und Überleitung zum individ. Coaching	- Festhalten, was sich verändert hat	Austausch im Plenum	Listen Einzeltermine, Moderationskarten vom Morgen
bis				
16.00	- Termine mit Coachs bekannt geben und Möglichkeit des Tauschs	- Vorbereitung auf individuelle Beratung		
	- Inhaltliche Überleitung zur individuellen Beratung: Zielformulierung	- Organisatorisches		
	- Offene Evaluation mit dem Begriff vom Morgen, zweiten Begriff benennen: was hat sich verändert?	- Feedback zum heutigen Tag		

Wissenschaftliches Schreiben und Forschen fördern. Ein Schreibtutorium für StudienanfängerInnen des Faches Deutsch

▴ *Winnie-Karen Giera, Isabelle Mahler und Astrid Neumann*

Ausgangslage

In den Seminaren des Faches Deutsch an der Leuphana Universität wurde von den Autorinnen dieses Beitrages beobachtet, dass viele Studierende mehr Schreibunterstützung benötigen. Die späteren Tutorinnen und Tutoren konnten die Situation der Studienanfänger auch aus eigener Erfahrung nachvollziehen, standen sie doch selbst einige Semester zuvor vor ähnlichen Problemen.

Studierende benötigen insbesondere Hilfe, wenn sie empirisch gestützte Erkenntnisse verschriftlichen und dazu neu erworbenes methodisches Wissen, kombiniert mit neuem Rollenverhalten (als LehrerIn/ForscherIn), anwenden müssen. Im Fall der zu erstellenden Hausarbeiten war eine Audio- bzw. Videoaufnahme zur Analyse einer Unterrichtsstunde gefordert. Dazu agierten die Studierenden erstmalig im Rahmen der Datenerhebung als ForscherInnen im Feld 'Schule' und transkribierten die Aufnahmen, um sich verschiedener Formen der Unterrichtskommunikation anzunähern. Dies stellte sie vor neue und besondere Herausforderungen, denn sowohl die Forschungsplanung als auch die Entwicklung des Schreibprozesses zum Schreibprodukt hin sind überaus komplex.

Ein Bindeglied zwischen Schreibprozess und dem entstehenden Produkt ist die Nutzung „literalen Prozeduren“ (Feilke 2010: 14). Diese „sind stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen, und sie sind kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten“ (ebd.: 1). StudienanfängerInnen können diese aufgrund der Institutionsgebundenheit des Schreibens noch nicht vollständig beherrschen. Die Prozeduren müssen in konkreten Lernumgebungen, z. B. Schreibarrangements, wie sie im Zusammenhang mit dem Schreiben von Hausarbeiten entstehen, trainiert und routinisiert werden (vgl. Gätje et al. 2009).

Daher organisierten wir ein fachbezogenes Schreibtutorium, das sich an Modellen des kooperativen Schreibens und am „Peer-Tutoring“ (Grieshammer et al. 2009: 2) orientierte. Dabei leisteten sich die Tu-

tandInnen gegenseitig konkrete, am Problem orientierte Hilfe und profitierten darüber hinaus von den Erfahrungen der TutorInnen und Entdeckungen der anderen TeilnehmerInnen. Mit der vorgestellten Begleituntersuchung soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie das Peer-Tutoring im spezifischen universitären Kontext wirkt.

Ablauf eines Schreibtutoriums

Das Schreibtutorium wurde fakultativ angeboten und von etwa der Hälfte der Kohorten genutzt. Es gliedert sich in vier Bausteine:

1. Baustein: Fragestellung und Literaturrecherche

Zu Beginn stand die Herleitung einer geeigneten Fragestellung im Fokus. Die Frage musste empirisch durch eine audio-gestützte Datenerhebung beantwortet werden können. Nachdem Merkmale einer guten Fragestellung gesucht wurden, formulierten die TutandInnen mithilfe einer 'ABC-Liste'¹ und eines 'Assoziagramms'² eine eigene Frage und diskutierten sie im Plenum. Auf dieser Grundlage erfolgte die gezielte Literaturrecherche. Die TutorInnen führten in bibliografische Recherchemöglichkeiten ein, Literatur wurde gesichtet und die sinnvolle Aufbereitung gemeinsam geübt. Dazu erarbeiteten die Studierenden Lesestrategien und erstellten Musterexzerpte.

2. Baustein: Transkription

Die Unterrichtsaufzeichnungen waren für die Analyse in Form einer Transkription aufzubereiten. Dazu mussten sowohl der Umgang mit der Transkriptionssoftware als auch der Umgang mit dem Material geschult werden. Hierfür wurden Audio- und Schriftversionen gegenübergestellt. So konnten die Transkriptionsvorschriften erfasst und nach der Einführung in die Software eigenständig umgesetzt werden. Dabei auftretende Probleme und Fragen wurden im Plenum diskutiert.

¹Nach dem Alphabet werden zu einem Thema Begriffe assoziativ aufgeschrieben (vgl. Birkenbihl 2010: 266).

²Ein Netz aus Reaktionswörtern, die durch ein Reizwort ausgelöst werden (vgl. Selimi 2010: 41).

3. Baustein: Formale Anforderungen an eine Hausarbeit

Dieser Baustein widmete sich u. a. der Vermeidung von Plagiaten. Es wurden Zitationsoptionen anhand konkreter Beispiele verdeutlicht und eine Beispielgliederung analysiert. Das Aufgreifen der 'Assoziogramme' und 'ABC-Listen' ermöglichte es, eigenständig entsprechend der Forschungsfrage eine Gliederung zu erstellen. Der Baustein schloss mit der Gruppenaufgabe ab, inhaltliche, argumentative und formale Überarbeitungskriterien für die eigene Hausarbeit aufzustellen. Sie wurden im Tutorium und in den Grundlagenseminaren mit den Erwartungen der DozentInnen verglichen.

4. Baustein: Schreiben und Überarbeiten

Im letzten Baustein diskutieren die Studierenden in „Schreibkonferenzen“ (vgl. Spitta 1992) ihre Entwürfe. Verfahren der Textüberarbeitung (vgl. Böttcher/Wagner 1993) dienen dabei methodisch als Orientierung. In Gruppen wurde die Arbeit eines/r Studierenden anhand der Checkliste kontrolliert und ein schriftliches Feedback erstellt. So erhielt jede/r Studierende drei Feedbackbögen und einen ergänzenden mündlichen Kommentar und konnte dies für seine Überarbeitungen nutzen.

Forschungsfrage

Für das Gesamtkonzept der Tutorien wurde die folgende Frage geprüft, um ggf. Hinweise für die Weiterentwicklung zu erhalten: Verbessert sich durch das Konzept des Schreibtutoriums die Leistung der Studierenden in den inhaltlich geförderten Bereichen im Vergleich zu den Studierenden des Vorjahres ohne Tutorium?

In Anlehnung an die aktuelle Diskussion des Nutzens von Schreibtutorien durch O'Neill et al. (2009), Sturm (2009), Grieshammer et al. (2009) und Girgensohn (2011) wird davon ausgegangen, dass die Studierenden vom Tutorium profitieren. Für einen Einblick in die Leistungsergebnisse galt es, die im Tutorium geförderten Bereiche genauer zu untersuchen. Aufgrund der Neuartigkeit der Lernfelder sollten sich die größten Verbesserungen für die 'Fragestellung & Literaturrecherche' und die 'Transkription' zeigen.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte zu zwei Messzeitpunkten jeweils am Ende der Sommersemester 2010 (N=158) und 2011 (N=144) und bezieht sich auf die Prüfungsleistungen der Gesamtkohorten. Diese waren in Form von Gruppenarbeiten anzufertigen. Aus den Gruppen besuchte mindestens eine Person das Tutorium. Jeder Block wurde mit Fragebogen evaluiert. Insgesamt konnten so 124 Feedbacks erhoben und ausgewertet werden. Die Daten der Gesamterhebung basieren auf den DozentInnenwahrnehmungen sowie den Noten der Hausarbeiten und der Auswertung der Bewertungsraster der DozentInnen. Die Erhebungen sind durch eine Hinwendung von qualitativen Daten zu quantitativen Daten sowie durch die Datenperspektive von DozentInnen zu Studierenden systematisiert (s. Abb. 1). Dieser Aufbau wird im Folgenden beibehalten.



Abb. 1 : Systematik der Datenerhebung

Datenaufbereitung

Die Wahrnehmungen der DozentInnen, die in den Jahren 2010 und 2011 thematisch gleiche Seminare leiteten, wurden mit den vergebenen Noten abgeglichen. Zusätzlich wurden die Kriterien, nach denen die DozentInnen ihre Noten berechnen, den durchgeführten Blöcken des Schreibtutoriums zugeordnet. So ließ sich die Veränderung der

Noten mit einem T-Test für unabhängige Stichproben auf Signifikanzen überprüfen.

Zudem wurden die von den TeilnehmerInnen ausgefüllten Feedbackbogen, die auf vierstufigen Likert-Skalen beruhen, analysiert. Dabei wurde für die Fragen (s. Tab. 1) der Mittelwert der einzelnen Items berechnet und verglichen. Fakultativ konnten die Studierenden in offener Form Anmerkungen mitteilen.

Tab. 1: Auszug aus den inhaltlichen Bewertungskriterien

Aspekt	voll erreicht	mäßig erreicht	nicht erreicht	Kommentar
Einleitung				
Fazit				
Roter Faden erkennbar				
Thema benannt				
Thema erfasst				
Argumentation für Themenwahl				

Ergebnisse

Die Aussage der DozentInnen wie „Die Studierenden, die das Angebot eines Schreibtutoriums hatten, stellten klarere Nachfragen“ zeigten, dass die Tutorien auf die Seminare zurückwirkten. Ebenso wurde angemerkt, dass der Aufbau der Arbeiten stringenter und die Recherche gründlicher und umfangreicher war. Diese subjektiven Wahrnehmungen wurden durch die quantitative Auswertung bestätigt. Der Mittelwertvergleich von 2010 zu 2011 zeigt eine Verbesserung der Studierenden (s. Tab. 2). Der Notendurchschnitt stieg von 2,07 auf 1,65, sodass eine positive Wirkung des Tutoriums angenommen werden kann.

Tab. 2: Gesamtkohorte Modulabschlussnote im Vergleich

	Gesamtnote 2010	Gesamtnote 2011
bewertete Studierende	158	144
Mittelwert	2,07	1,65
Standardabweichung	1,06	0,78

Über die Noten hinaus wurden für Teilgruppen (N=71 bzw. N=49) die Veränderungen in den geförderten Bereichen separat ausgewertet. Es zeigen sich im Jahr 2011 in allen Bereichen höhere erreichte Punktzahlen (s. Abb. 2). In den Bereichen 'Fragestellung & Literaturrecherche' und 'Transkription' handelt es sich um eine signifikante Erhöhung. Der Bereich der formalen Anforderungen weist eine Verbesserung auf, die sich als positive Tendenz interpretieren lässt.

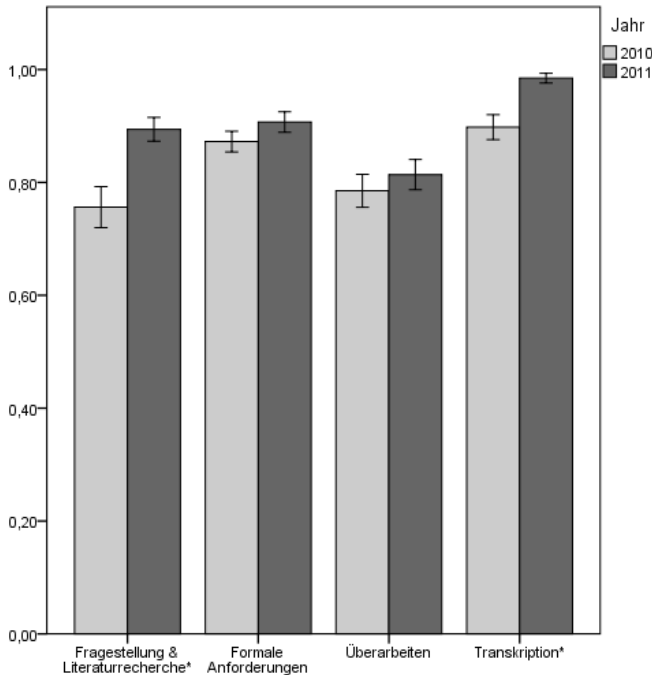


Abb. 2: Veränderung in den geförderten Bereiche (* signifikant für $p < 0.05$)

Die Auswertung der Feedbackbögen zeigte ein positives Ergebnis: Alle Werte lagen über dem theoretischen Mittel von 2,5. Der höchste Mittelwert konnte bei der Aussage „Das Tutorium war vom Tutor gut organisiert“ festgestellt werden (s. Tab. 3). Die offenen Anmerkungen der TeilnehmerInnen umfassten Aussagen wie „alle Fragen konnten beantwortet werden“, „ideale Gruppengröße“ oder „gute fachliche Vorbereitung“, aber auch Anregungen, wie z. B. das Schreibtutorium auch online anzubieten.

Tab. 3: Ergebnisse des Feedbackbogens

Einzelfragen	Mittelwert	Standardabweichung
Die Anmeldung für das Tutorium verlief reibungslos.	3,46	0,8
Die Vorabinformationen zum Tutorium waren vom Dozenten ausführlich.	2,60	0,9
Das Tutorium war vom Tutor gut organisiert.	3,74	0,4
Ich bin über das Thema des Tutoriums gut informiert worden und habe einen Überblick bekommen.	3,63	0,6
Meine Fragen wurden im Rahmen des Tutoriums beantwortet.	3,68	0,5
Der Zeitumfang war für die Vermittlung des Themas ausreichend.	3,16	0,7
Das Tutorium hatte eine optimale Gruppengröße.	3,68	0,5
Ich kann die Inhalte des Tutoriums für die Hausarbeit umsetzen.	3,48	0,6
Die Zusammensetzung des Tutoriums aus anderen Seminaren finde ich ertragreich.	3,11	0,7
Den modulartigen Aufbau des Tutoriums mit verschiedenen Tutoren begrüße ich.	3,21	0,6

Diskussion

Die Forschungsfrage, ob sich durch das Konzept des Schreibtutoriums die Leistung der Studierenden in den geförderten Bereichen verbessert, kann nun wie folgt beantwortet werden:

- Die Wahrnehmungen der DozentInnen zeigen, dass das Schreibtutorium positive Auswirkungen auf die Literatúrauswahl sowie die Gliederung der Hausarbeit hatte und die Schreibprodukte eine bessere DozentInneneinschätzung erhielten. Bezogen auf den Schreibprozess war auffällig, dass die Studierenden klarere Nachfragen stellten.

- Die Verbesserung der Durchschnittsnoten im Jahr 2011 gegenüber denen von 2010 bestätigt die Eindrücke der DozentInnen.
- Die vertiefende Analyse der Teilnoten in den geförderten Blöcken zeigt höhere Werte in allen vier Bereichen, in zwei Bereichen sogar signifikante Unterschiede.
- Die quantitative und die qualitative Fragebogenauswertung der TeilnehmerInnen des Tutoriums verdeutlichen, dass dieses von den TutorInnen gut organisiert wurde und die TeilnehmerInnen es insgesamt weiterempfehlen. Jedoch können die Vorabinformationen noch verbessert werden. Aus den weiterführenden Hinweisen können positive Ergänzungen abgeleitet werden.

Diese Ergebnisse belegen, dass die Studierenden des Jahres 2011 im Vergleich zur Vorjahreskohorte durch das Schreibtutorium bessere Ergebnisse in ihren Hausarbeiten erzielten. Die Hypothese, dass die Studierenden die stärksten Verbesserungen in den Bereichen 'Transkription' und 'Fragestellung & Literaturrecherche' erreichen, kann verifiziert werden. Inwiefern diese Ergebnisse auch auf eine Tendenz der Bewertungsanpassung an Erwartungen der Lehrenden zurückzuführen sind oder nur für diese spezifische Gruppenzusammensetzung gelten, muss der systematischen Kontrolle weiterer Jahrgänge vorbehalten bleiben. Resümierend kann aber hervorgehoben werden, dass das Schreibtutorium die anfängliche Barriere des wissenschaftlichen Schreibens von StudienanfängerInnen überwinden kann.

Anzumerken bleibt, dass zwar eine im Lüneburger Rahmen ausreichende Stichprobe erhoben wurde, diese Effekte aber aufgrund der spezifischen Betreuungssituation an einer kleinen Fakultät nicht generell übertragbar sind. Neben dem basalen Einführungskurs in die Methoden wissenschaftlichen Schreibens können langfristige Effekte über einen größeren Übungs- und damit auch Erhebungszeitraum gesichert werden. Ob auch literale Prozeduren nachhaltig gefördert wurden, kann nur eine qualitativ ausgerichtete Analyse weiterer wissenschaftlicher Texte der gleichen Kohorte zu späteren Zeitpunkten zeigen. Für die nachhaltige Arbeit an diesen sprachlichen Mar-

kierungen zeigen Peer-Review-Verfahren, die tendenziell zu besseren Formulierungen in den Texten führten, ein großes Potenzial.

Literatur

Birkenbihl, Vera F. (2010): *Trotzdem Lehren*. München: MVG.

Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*. 119. 24-35.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ - Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Online im WWW. URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. (Zugriff: 26.12.2011).

Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2009): *Zur Ontogenese literaler Prozeduren. Modalisierungsprozeduren in argumentativen Texten*. Vortrag auf der GaL-Jahrestagung am 17.09.2009. Online im WWW. URL: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/GaL_Rezat_Steinhoff_Modalisierungsprozeduren_2009.pdf (Zugriff: 26.12.2011).

Girgensohn, Katrin (2011): Arbeit und Privileg zugleich. Wissenschaftliches Schreiben muss gefördert werden. In: *Karriere-Praxis*. 9/11. 698-699.

Grieshammer, Ella/Peters, Nora/Theuerkauf, Judith (2009): MasterYourThesis - Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende an der TU Berlin. In: *Zeitschrift Schreiben* (23.06.2011). Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/grieshammer_MasterYourThesis.pdf (Zugriff: 24.11.2011).

O'Neill, Peter/Harrington, Kathy/Bakhshi, Savita (2009): Training Peer Tutors in Writing: A Prag-matic, Research-based Approach. In: *Zeitschrift Schreiben* (21.10.2009). Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/o%27neill_Training_Peer_Tutors.pdf (Zugriff: 24.11.2011).

Selimi, Naxhi (2010): *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Spitta, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen*. Frankfurt/a. M.: Cornelsen Scriptor.

Sturm, Afra (2009): Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden

Lehrpersonen. In: *Zeitschrift Schreiben*. (12.06.2009). Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/sturm_schreibkompetenzen.pdf (Zugriff: 24.11.2011).

Zu den Autorinnen

Winnie Karen Giera B.A., Tutorin im Schreibprojekt „Schreiben im Fach Deutsch“ an der Leuphana Universität Lüneburg

Isabelle Mahler M.A., leitet das Schreibprojekt „Schreiben im Fach Deutsch“ an der Leuphana Universität Lüneburg, Doktorandin an der Leuphana Universität Lüneburg

Astrid Neumann Prof., Dr., derzeitige Forschungsprojekte: SILLK - Schreibinterventionen in heterogenen Lern-Lehr-Kontexten, TheKomB - Theoretisches Kompetenzmodell mathematischen Begründens

Schreibzentrumsarbeit und Employability: das Göttinger Zertifikat ProText

▲ *Irina Barczaitis und Melanie Brinkschulte*

Einleitung

Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde unter anderem eine höhere Employability - Beschäftigungsfähigkeit - versprochen. Damit sollen Hochschulabsolventen spezifischer auf ihre beruflichen Anforderungen vorbereitet sein, um sich schnell und gewinnbringend in die Unternehmensabläufe einbringen zu können. Das Bachelorstudium soll stärker outcomeorientiert sein, wie Gerholz/Sloane (2008: 2f) feststellen: „[d]as Studium soll sich thematisch und methodisch an den Anforderungen späterer Beschäftigungssituationen richten [sic!]“.

Bislang ist noch weitgehend ungeklärt, was daraus wurde. Erhebungen unter Klein-, mittelständischen und Großunternehmen ergeben, dass sich die Employability aus ihrer Sicht nicht allein aus dem Fachwissen zusammensetzt, welches die Studierenden im Rahmen ihrer Studienleistungen erworben haben. Vielmehr seien überfachliche Schlüsselkompetenzen entscheidend bei der Personalwahl (Lödermann/Scharrer 2010: 86).

Inwiefern das Schreiben und ein reflektiertes Wissen über Schreibprozesse bei diesen Kompetenzen eine Rolle spielen, ist in den Umfragen am Rande mit erhoben worden. Unter anderem wurde nach 'schriftlichem Ausdruck' und 'Reflexionsfähigkeit' gefragt, beides Fähigkeiten, die z.B. durch ein Wissen über Schreibprozesse gefördert werden. Um jedoch aus schreibdidaktischer Perspektive die Employability in Bezug auf Schreibkompetenz genauer benennen zu können, wäre eine detailliertere Nachfrage nach berufsrelevanten Textarten wünschenswert gewesen.

Evaluationen und Wünsche von Studierenden in Schreibworkshops des Internationalen Schreibzentrums der Universität Göttingen zu verschiedenen akademischen und berufsorientierenden Themen ergaben, dass sich die Teilnehmenden durch ihr Studium wenig auf die Schreibsituationen im Beruf und an sie gestellte Erwartungen vorbereitet fühlen. So kamen Äußerungen wie „im Studium lernen wir mehr oder weniger das akademische Schreiben in unseren Studienfächern, aber ob dies dann auch das ist, was wir später im Beruf machen müssen, bleibt dahin gestellt“ (Studentin nach einem Workshop zum Schreiben im Lehrer_innen-Beruf im WiSe 2011/12).

Um Studierenden aller Fachrichtungen eine zertifizierte Weiterqualifizierung zu ermöglichen, bietet das Internationale Schreibzentrum in Kooperation mit dem Seminar für Deutsche Philologie seit dem Wintersemester 2012/13 das Zertifikat „ProText: Professionell Texten im Beruf“ an. Das Ziel dieses Artikels ist es aufzuzeigen, wie die Schlüsselkompetenz Schreiben innerhalb der Employability eingeordnet werden kann (Kap. 2). Zudem wird in Kap. 3 skizziert, wie das Zertifikat ProText, das auf das Schreiben im Beruf vorbereitet, aufgebaut ist.

Employability und die Schlüsselkompetenz Schreiben

Dimensionen von Employability

Employability ist eines der großen Schlagworte des Bolognaprozesses und wird durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen während des Studiums befördert. Der Begriff der Employability wird relativ vielseitig gehandhabt und kann sich je nachdem, ob er aus individueller Sicht, auf betrieblicher Ebene oder im gesellschaftlichen Kontext betrachtet wird, unterscheiden (Rump/Eilers 2005: 20).

Eine umfassende Definition für Employability, die alle drei Perspektiven umschließt, schlagen Rump/Eilers (2005: 21) vor: „Employability ist die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten.“ Durch diese Definition wird deutlich, dass neben fachlichen Kompetenzen auch die relativ unspezifisch gefassten überfachlichen Kompetenzen (=Schlüsselkom-

petenzen) sowie „Einstellungen und Mentalitäten“ (Rump/Eilers 2005: 21) angesprochen werden. Um diese überfachlichen Schlüsselkompetenzen näher zu bestimmen und kontinuierlich zu konkretisieren, werden derzeit empirische Erhebungen (z.B. Befragungen von Unternehmen, siehe Lödermann/Scharrer 2010) durchgeführt. Allgemein hat sich jedoch die folgende Einteilung durchgesetzt, nach der eine beschäftigungsfähige (bzw. employable) Person folgende Fähigkeiten besitzt:

Tab. 1: Fähigkeiten einer beschäftigungsfähigen Person (Rump/Eilers 2005: 21f)

Fähigkeiten	Dimensionen
ist fachlich kompetent	Fachkompetenz
ist aktiv und ergreift Initiative, erkennt und nutzt Chancen	Initiative
übernimmt Verantwortung für sich selbst, ihre Entwicklung und setzt sich Ziele	Eigenverantwortung
erkennt die Konsequenzen ihres Handelns	Unternehmerisches Denken & Handeln
ist fleißig und engagiert	Engagement
ist fähig und bereit zur Zusammenarbeit	Teamfähigkeit
ist in der Lage, das, was sie meint und will, auszudrücken und zur Geltung zu bringen	Kommunikationsfähigkeit
versetzt sich in andere hinein und hört zu	Empathie, Einfühlungsvermögen
behält in ungewohnten bzw. belastenden Situationen einen klaren Kopf	Belastbarkeit
geht konstruktiv mit schwierigen Situationen und Misserfolg um	Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz

Fähigkeiten	Dimensionen
ist offen für Neues, ist neugierig	Offenheit, Veränderungsbereitschaft
weiß, was sie kann und denkt regelmäßig über sich und ihre Beschäftigungsfähigkeit nach	Reflexionsfähigkeit

Dass nicht alle benannten Fähigkeiten von berufstätigen Personen und schon gar nicht von Berufsnovizen vollständig beherrscht werden können, ist sowohl den Bildungsträgern, hier den Hochschulen, als auch den Absolvent:innen und Arbeitgebern klar. Trotzdem sehen befragte Unternehmen deutlich häufiger Defizite im Bereich der Schlüsselkompetenzen als bei den Fachkenntnissen (vgl. Mattheis 2006: 8, Abb. 1+2), wie eine Studie aus dem Raum Köln belegt. Bei der Einstellung von neuem Personal spielen bei gleicher fachlicher Eignung für 91% der befragten Unternehmen die Schlüsselkompetenzen die entscheidende Rolle (vgl. ebd.: 10, Abb. 6). Etwa zwei Drittel der Unternehmen haben in der Vergangenheit eine steigende Relevanz von Schlüsselqualifikationen für ihr Unternehmen wahrgenommen (vgl. ebd.: 11, Abb. 8) und fast 70% der Unternehmen nehmen an, dass dieser Trend sich weiter fortsetzen wird (vgl. ebd.: 12, Abb. 9). Somit ist es nicht weiter erstaunlich, dass diese befragten Unternehmen sich für einen deutlich höheren Anteil der überfachlichen Qualifikation während des Studiums aussprechen (vgl. ebd.: 9, Abb. 4).

Auch in einer jüngeren Erhebung im Jahre 2009 unter Augsburger Unternehmen bestätigt sich dieser Trend. Alle befragten Klein-, mittelständische und Großunternehmen geben an, dass Berufspraktika und die fachliche Ausbildung zwar die Basis darstellen, aber „personale Kompetenzen, eine positive Einstellung zur Arbeit und kommunikative Kompetenzen die ausschlaggebenden Kriterien bei der Personalauswahl sind“ (Lödermann/Scharrer 2010: 86). Darüber hinaus sehen sie einen weiteren Entwicklungsbedarf für die universitäre Ausbildung, indem durch integrative Ansätze „eine Verbindung von fachlicher und überfachlicher Kompetenzentwicklung“ (ebd.: 88) geschaffen wird.

Dass wissenschaftliches Schreiben in der universitären Ausbildung zunehmend als Schlüsselkompetenz anerkannt wird, zeigen zum einen Veröffentlichungen, die sich genau mit dieser Funktion des Schreibens auseinandersetzen, z.B. Frank/Haacke/Lahm (2007) oder auch Arnold (2011). In den mittlerweile zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen zur Komplexität wissenschaftlicher Schreibprozesse wird zum anderen deutlich, welche vielfältigen kognitiven und affektiven Leistungen ein Schreibender während eines umfangreichen Schreibprojekts vollbringt (siehe z.B. die Überblicke über Forschungen zu Schreibprozessen in Kruse/Ruhmann 2006, Girgensohn/Sennwald 2012). Aber auch der berufliche Alltag von Akademiker:innen zeichnet sich durch hohe Anforderungen an schriftliche Leistungen aus, die sowohl die Quantität der zu erbringenden Texte als auch deren Qualität betrifft (Lehnen/Schindler 2010: 235). Schon in früheren Arbeiten stellt z.B. Jakobs (2005; 2007) die Notwendigkeit der Vorbereitung von Studierenden auf das Schreiben im beruflichen Kontext heraus.

Insbesondere die Schlüsselkompetenz Schreiben bietet ein großes Potential um die Employability schon bei Studierenden auszubauen. Die von Rump/Eilers (2005) entwickelten Dimensionen von Employability finden sich in diversen Teilkompetenzen und -strategien des Schreibens wieder (s. Tab. 2). Schreiben kann hierbei als Instrument zur Entwicklung dieser Dimension von Beschäftigungsfähigkeit gelten oder als Möglichkeit gesehen werden, diese zu üben. Zwei Dimensionen, in denen die Schlüsselkompetenz Schreiben einen Beitrag zur Employability leistet, sollen nun zur Illustration genauer ausgeführt werden.

Die Dimension Fachkompetenz spiegelt sich in der Schlüsselkompetenz Schreiben unter anderem im fachspezifischen Textartenwissen wieder. Dieses umfasst ebenso Fragen des sprachlichen Stils wie auch inhaltliche und textstrukturelle Aspekte. Auch kann der kompetent Schreibende die Adressatenspezifika seines zu schreibenden Textes bewerten und den Text entsprechend verfassen. Darüber hinaus kennt er sich mit den Besonderheiten bestimmter Medien aus, in denen schriftliche Texte veröffentlicht werden, und kann sein Schreiben daraufhin auslegen. In Bezug auf das berufliche Schreiben zeigt

sich, dass relevante Textarten kaum oder gar nicht Gegenstand der universitären Ausbildung sind. Für den Lehrer_innenberuf hat beispielsweise Lehnen (2008) herausgestellt, dass bestimmte Textarten, wie das Gutachten oder auch Elternbriefe, eine große Herausforderung für Novizen im Lehrer_innenberuf darstellen, da sie weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase hinreichend thematisiert werden.

Um ein zweite Teilkompetenz der Schreib-Employability darzustellen, wird die Reflexionsfähigkeit aufgegriffen: Kompetent Schreibende denken über ihre Schreibtätigkeit bewusst nach und entwickeln kontinuierlich ihre (meta-)kognitiven Strategien weiter. So können sie sich veränderten Bedingungen, wie Arbeitssituation oder Zeitaufwand für eine geforderte Textart, anpassen. Sie entwickeln auf diese Weise ein reflektiertes Schreibprozesswissen.

Einen Überblick über Teilkompetenzen bzw. Strategien der Schlüsselkompetenz Schreiben bietet Tab. 2. Die Dimensionen von Rump/-Eilers (2005: 21f; vgl. Tab. 1 im vorliegenden Artikel) bezogen auf berufliche Schreibkompetenzen können dabei zusammengefasst werden.

Tab.2: Teilkompetenzen und Strategien der Schlüsselkompetenz Schreiben in Bezug auf Employability

Schlüsselkompetenz Schreiben	Dimensionen von Beschäftigungsfähigkeit (Rump/Eilers 2005:21f.)
- Fachspezifisches Textartenwissen - Wissen über Adressatenspezifik - Wissen über Besonderheiten von Medien	Fachkompetenz
- Initiative zur Verschriftlichung von Gedanken (z.B. Vorschläge zur schriftlichen Ergebnissicherung) - Schreiben fördert intensives Nachdenken über Inhalte, Zielsetzungen und Lösungswege - Schreiben fördert strukturierte, nachvollziehbare, durchdachte Zielfindung - Schreibprojekte müssen sorgfältig geplant werden	Initiative, Unternehmerisches Denken und Handeln, Engagement

Schlüsselkompetenz Schreiben	Dimensionen von Beschäftigungsfähig- keit (Rump/Eilers 2005:21f.)
- neue Textsorten kennenlernen und ausprobieren - eigene Schreibroutinen erkennen und evtl. zielange- messsen verändern	Lernbereitschaft, Offenheit, Veränderungs- bereitschaft
- im Schreibprozess werden ständig Ziele gesetzt und überprüft - der Schreibende ist für seinen Text voll verantwort- lich - Schreiben größerer Projekte erfordert Durchhalte- vermögen - zeitökonomisches Schreiben	Eigenverantwortung, Belastbarkeit
- kooperatives und kollaboratives Schreiben - schriftlicher Ausdruck - Geben und Annehmen von Textfeedback - Absprachen im Schreibprozess	Teamfähigkeit, Kommunika- tionsfähigkeit
- das Lösen komplexer Schreibaufgaben übt den Um- gang mit schwierigen Situationen und (Teil-) Miss- erfolgen - Geben und Annehmen von Textfeedback	Empathie, Einfüh- lungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Frustrations- toleranz
- Bewusstes Schreiben regt zum Nachdenken über das eigene Tun an - Nachdenken über die eigene Schreibkompetenz und Erkennen von Möglichkeiten zu ihrer Weiterent- wicklung	Reflexionsfähigkeit

Mit dem Zertifikat ProText wird die Ausbildung der Schlüsselkompe-
tenz zum beruflichen Schreiben gefördert und den Studierenden eine
Qualifizierung geboten, die ihre Employability stärkt, indem sie die
Studierenden auf die Anforderungen im beruflichen Schreiben vor-
bereitet.

Das Zertifikat ProText - Professionell Texten im Beruf

Obwohl Studierende während ihres Studiums und der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Textarten relevante Teilkompetenzen für eine Employability erlernen, bleiben einige Teildimensionen unberücksichtigt bzw. könnten stärker miteinander verknüpft werden, wie wir im vorigen Abschnitt vorgestellt haben. Genau an dieser Lücke setzt das Zertifikat ProText an. Es verhilft den Teilnehmenden zu einem reflektierten Wissen über berufliches Schreiben, thematisiert berufsrelevante Textarten in ihren authentischen Zusammenhängen und ermöglicht den Teilnehmenden Schreiberfahrungen in zukünftigen beruflichen Kontexten.

In Kooperation mit dem Studiendekan der Philosophischen Fakultät, der einen Lehrstuhl im Seminar für Deutsche Philologie innehat, bietet das Internationale Schreibzentrum eine linguistische Grundlagenveranstaltung an. Diese bietet Studierenden nicht-philologischer Fachrichtungen einen Einblick in linguistische Themen, die für das berufliche Schreiben relevant sind. Auf diskurspragmatischer Grundlage lernen die Teilnehmenden text- und soziolinguistische Grundlagen schriftlicher Kommunikation in beruflichen Kontexten kennen und setzen sich mit berufsrelevanten Textarten und -gestaltungen auseinander.

Mit der anschließenden Teilnahme an Workshops zum berufsorientierten Schreiben bauen die Studierenden ihr berufsspezifisches Schreibprofil aus, so dass sie passend zu ihren Studiengängen und ihren Berufsvorstellungen ihre beruflichen Schreibkenntnisse vertiefen. Für den Aufbau der Schreibprofile bietet das Internationale Schreibzentrum z.B. Workshops zum Schreiben im Lehrer_innen-Beruf, zum journalistischen Schreiben oder auch zum Texten im Web an. Experten aus verschiedenen Berufssparten runden diese Profilbildung ab, indem sie in Gastvorträgen und vertiefenden Workshops den Studierenden einen authentischen Einblick in das Schreiben an den vorgestellten Arbeitsplätzen bieten. Im momentanen ersten Durchgang des Zertifikatprogramms bietet die linguistische Unternehmensberatung Sprachwerk e.V., die ein weiterer Kooperationspartner im Rahmen von ProText ist, einen Workshop zum Keywording von Homepages an.

Ein selbst gewähltes Praktikum schließt die Praxiserfahrung zum Schreiben im Beruf im Rahmen des Zertifikats ab: Die Studierenden absolvieren ihr Praktikum in Berufssparten, in denen sie sich vorstellen können zu arbeiten und wenden das Erlernte an. Sie wirken in einem beruflichen Alltag mit und tragen ihre Erfahrungen zurück in das Zertifikatsprogramm, indem sie von ihrem Schreiben am Arbeitsplatz berichten und ihre Tätigkeiten schriftlich reflektieren. Neben dieser Praxiserfahrung, dem Knüpfen von Kontakten in einem potentiellen Berufsfeld und Einblicken in Abläufe professionellen Schreibens und Textens, schärfen die Teilnehmenden ihr Profil als professionelle Schreibende und Texter_innen. Insofern kann das Zertifikat ProText bei Bewerbungen gerade die überfachlichen Schlüsselkompetenzen im Bereich des berufsorientierten, professionellen Schreibens und Textens bescheinigen.

Ausblick

Da das Zertifikatsprogramm erst in diesem Semester gestartet ist, können wir derzeit noch keine Aussagen über die Annahme von Seiten der Studierenden oder potentiellen Arbeitgebern treffen. Daher wissen wir noch nicht, inwiefern wir mit dem Zertifikat ProText die Teildimensionen von Employability bezüglich des Schreibens aus Sicht zukünftiger Berufseinsteiger_innen und potentieller Arbeitgeber tatsächlich abdecken.

Von Seiten des Bildungsträgers - der Universität Göttingen - wird dieses integrative Programm begrüßt, da es eine berufsrelevante Qualifizierung von Studierenden bedeutet, in der sie Inhalte aus ihrem Fachstudium mit überfachlichen Schlüsselkompetenzen verknüpfen und zugleich ihr reflektierendes, kritisches Denken üben. Aber auch wenn Studierende mit diesem Zertifikatsprogramm berufsrelevantes Wissen und Handlungsfähigkeit erworben haben, bedeutet dies im Sinne eines kontinuierlichen Lernens, dass im Berufsleben Räume für eine vertiefende Kompetenzentwicklung vorhanden sein sollten.

Literatur

Arnold, Sven (2011): Schreiben im Beruf. Überlegungen zur Kooperation von Schreibzentren und Career-Einrichtungen an Hochschulen. In: *Journal der Schreibberatung* 02/2011, 27-32.

Briedis, Kolja/Fabian, Gregor; Kerst, Christian; Schaeper, Hildegard (2008): *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*. 11 Bände (HIS: Forum Hochschule, Band 11).

Frank, Andrea/Haacke, Stephanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenz Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curriculärer und hochschuldidaktischer Perspektive - Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (14). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml. (Zugriff: 17.12.12).

Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at Work. In: Jakobs, Eva-Maria et al. (Hg.) *Schreiben am Arbeitsplatz*. Frankfurt/M.: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-40.

Jakobs, Eva-Maria (2007): „Das lernt man im Beruf...“ Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In: Werlen, Erika/Tissot, Fabienne (Hg.) *Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 27-42.

Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hg.) *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Erfahrungszentrierter Schreibunterricht in Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 13-38.

Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien-spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hg.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M.: Lang, 83-102.

Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010): Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 233-256.

Löderrnann, Anne-Marie/Scharrer, Katharina (2010): Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen - Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32 (4), 72-91.

Matthies, Anna (2006): *Welche Schlüsselqualifikationen erwarten Arbeitgeber/innen derzeit von Hochschul-/Fachhochschulabsolventen/innen?* Online verfügbar unter http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/arbeitsblaetter-downloads/files/studie_kurz-31-03-06_1_.pdf. (Zugriff: 17.12.12.)

Rump, Jutta/Eilers, Silke (2005): Employability als Erfolgsfaktor. In: Rump, Jutta/Sattelberger, Thomas/Fischer, Heinz (Hg.) (2005) *Employability Management*. Wiesbaden: Gabler, 19-73.

Zu den Autorinnen



Irina Barczaitis, M.A., ist als Schreibberaterin und Workshopleiterin im internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen tätig. Zudem unterrichtet sie an der Abteilung für interkulturelle Germanistik in Göttingen und arbeitet an ihrer Dissertation zur deutsch-russischen Wissenschaftskommunikation.

© Irina Barczaitis



Melanie Brinkschulte leitet das Internationale Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen, arbeitet seit 2001 als Schreibberaterin und Schreibdidaktikerin mit einem Schwerpunkt für mehrsprachiges Schreiben, Vorsitzende der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V., promovierte in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics.

© Melanie Brinkschulte

Die 5. Peer-Schreibtutor/innen Konferenz in Jena: Ein kurzer Werkzeugkasten mit Anwendungsideen

♣ *Marco Linguri und Mirjam Steinebach*

Drei Tage, hunderte von Gesprächen, tausende Ideen, viele Inspirationen. Vom 5. – 7. Oktober 2012 lud das Schreibzentrum Jena Peer-Tutoren aus dem ganzen deutschsprachigen Raum ein, sich in Konferenzbeiträgen und Diskussionen über die Arbeit als Schreibberater/in auszutauschen. Die Friedrich-Schiller-Universität bot uns Raum, um aus einem vielseitigen Angebot – von studentischen Schreibberater/innen für studentische Schreibberater/innen organisiert – diverse 'Werkzeuge' kennenzulernen, die wir in unseren heimischen 'Werkzeugkasten' aufnehmen wollen oder schon aufgenommen haben.

Mit Werkzeug meinen wir hier Methoden und Konzepte, die wir zum Teil unseres Know-Hows als Peer-Tutor/in für unsere Schreibberatungspraxis machen wollen. Einige der Werkzeuge bzw. Methoden, die uns besonders interessant erschienen, möchten wir im Folgenden näher beschreiben.

Werkzeug 1: Vom Tellermaler zum Millionär

Gib einer Gruppe von Schreibberater/innen je einen Pappteller und du wirst schon sehen, dass diese Essuntensilien bestimmt nicht nur zum Grillen erfunden worden sind. Statt davon zu essen wurden beim Workshop des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina Zutaten darauf geschrieben, die ein gutes Schreibzentrum ausmachen: Team, Zuverlässigkeit, Organisation, Unterstützung, Rat-suchende, Räumlichkeiten – am Ende hatte jede/r einen Teller beladen mit guten Ideen. Diese Ergebnisse konnten dann zunächst in Kleingruppen reflektiert werden. Im gemeinsamen Austausch wurde schnell deutlich, dass es Faktoren gibt, die für verschiedene Schreibzentren unterschiedliche Prioritäten haben. Doch dass ein gutes Team das Salz in der Suppe ist – darüber waren sich alle einig. Die Kunst war es nun, den Weg zum perfekten Schreibzentrums-Menü auf einem Plakat darzustellen. Mit einer Extra-Portion Kreativität konnten dann letztendlich auch Rezepte entstehen, die durchaus das Zeug dazu haben, 'Omas gutes Hausrezept' zu werden.

Solch eine Art des Ideensammelns ist aber bestimmt nicht nur hier nützlich. Bei diesem Sammeln von Begriffen werden spielerisch der Ideenentwicklungsprozess und die eigene Kreativität angeregt. Kommen also Ratsuchende in die Beratung, könnten diese abwechselnd mit den Beratenden den Pappteller beschriften und die Ratsuchenden so ermuntern, noch mehr, noch speziellere Gedanken zu entfalten. Auch als Übung zu Beginn einer längeren Schreibphase kann der Pappteller nützlich sein, denn sowohl die Ideenproduktion als auch der Schreibfluss wird angekurbelt.

Inspiziert vom Workshop „Kitchen Stories“ des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder

Werkzeug 2: Deine Herkunft auf dem Packpapier

Von wegen gemütlich einen Vortrag hören! Kurz zum Thema hingeleitet, ging es an das gegenseitige Abzeichnen der Körperrumrisse auf Packpapier. Dann folgten 15 Fragen zur eigenen Herkunft, zur Bedeutung von verschiedenen Sprachen für einen selbst und zur eigenen Schreibbiographie, deren Antworten man in die Umrisszeichnungen eintragen sollte. Und als schließlich das fertig bemalte Strichmännchen vor einem lag und man schon eine eigenartige Bindung dazu aufgebaut hatte, sah man sich selbst in einem ganz neuen Licht.

Die Fragen waren jedoch gar nicht so leicht zu beantworten und für manch einen bestimmt einen Essay oder eine Kurzgeschichte wert. Ein Beispiel hierfür ist „In welcher Sprache träumst du?“ – über solche Fragen hatten wir uns bisher kaum Gedanken gemacht, vor allem aber auch nicht darüber, was die Antwort für unsere Schreibbiographie bedeuten kann. Hat man nun einige seiner Antworten schwarz auf weiß vor Augen, zeigt einem dies das eigene Potential und die eigenen Schwächen auf, die man möglicherweise so noch nicht kannte und aus denen heraus man sich beispielsweise in einer Schreibberatung für ein bestimmtes Verhalten entscheidet. Tauscht man sich anschließend gemeinsam mit den anderen Mitgliedern des eigenen Schreibzentrums oder wie hier, mit teils fremden, teils bekannten Peer-Tutor/innen, darüber aus, kann dies auch schnell zu einer noch interessanteren Reflexion führen und vielleicht sogar zu einer fabelhaften Teambuilding-Erfahrung werden. Sehr an-

regend waren z.B. die anschließenden Gespräche über Gemeinsamkeiten, die zuvor unbekannte Personen miteinander teilten.

Inspiriert vom Workshop „Schreibbiographie und Diversität“ des SchreibCenters der Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt

Werkzeug 3: Ich sag’s dir als Pecha-Kucha

Vier Autorinnen. 287 Seiten. Eine Powerpoint-Präsentation. 20 Sekunden pro Folie. Die Verfasserinnen des Buchs „Zukunftsmodell Schreibberatung“ wählten eine Vortragsform, genannt Pecha-Kucha, die nicht nur kurz, sondern vor allem spannend und anregend war. In gerade mal sieben Minuten wurde, nur mit den nötigsten Worten, deutlich, wie elementar das Buch für die studentische Schreibberatung ist. Wer könnte schließlich bessere und hilfreichere Tipps zu Gesprächs-, Feedback-, und Schreibtechniken geben als erfahrene Schreibberaterinnen, die selbst mal als Peer-Tutorinnen angefangen haben? Zudem gaben die Autorinnen eine Menge über den nicht immer einfachen Entstehungsprozess des Buches preis. Allein schon die Schwierigkeiten bei Zeitabsprachen legen offen, dass gemeinsames Schreiben nicht ganz so einfach ist wie man vielleicht denken könnte.

So wurde der Vortrag nicht nur in seiner ungewohnten Weise, sondern auch inhaltlich zu einem informativen und inspirierenden Teil der Konferenz. Er hat uns motiviert, über den Tellerrand hinauszuschauen und die Kenntnisse, die wir uns in der Ausbildung angeeignet haben, durch noch mehr Wissen über Schreiben und Schreibberatung zu erweitern.

Übrigens ist ein Pecha-Kucha eine sehr effiziente Methode, einen Vortrag kurz und prägnant zu gestalten. Zumindest für diesen konkreten Vortrag sprechend, lässt sich sagen, dass dabei spürbar die Aufmerksamkeit des Publikums stieg und trotz der begrenzten Anzahl der Worte alle wichtigen Informationen vermittelt wurden.

Inspiriert vom Pecha-Kucha-Vortrag der Autorinnen zu Grieshammer, E.; Liebetanz, F.; Peters, N.; Zegenhagen, J.(2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH.

Werkzeug 4: Wenn die Kritik auf Bäumen wächst

Und plötzlich war dort ein hübsch gemalter Apfelbaum vor uns und in unseren Händen fanden sich jeweils eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte. Zunächst verbindet wohl kaum einer diese Worte mit einer Feedbackmethode, aber dieser Baum ist eben ein besonderer! Feedback gibt es dort nämlich so: rote Karten sind reife Äpfel, also reife Ideen zum 'mit nach Hause nehmen', gelbe Karten sind faule Äpfel, d.h. unbrauchbare Gedanken, die man lieber nicht (schon wieder) gehört hätte und lieber 'da lässt' und grüne Karten sind unreife Äpfel, die man gerne noch für sich reifen lassen möchte. Letztere Ideen sind übrigens recht schwierig auf dieser grünen Karte festzuhalten, wie wir feststellten, denn allzu unreif möchte man seine Apfelkarten dann doch nicht für alle sichtbar an den Baum kleben!

Beispielsweise könnte man dieses Werkzeug am Ende von Workshops verwenden um detaillierteres Feedback zu erhalten. Positiver Aspekt dieser Methode ist dabei, dass die Teilnehmenden ihre persönlichen Wertungen einfließen lassen können und nicht nur in die üblichen Kategorien wie schlecht und gut einordnen müssen. Allerdings könnte dem einen oder anderen die dritte Option der grünen Karten sehr ungewohnt vorkommen und zu Verwirrung führen, da möglicherweise nicht allen Teilnehmende alle Farben und Bedeutungen sofort klar sind. Die Vortragenden wirkten dem berechtigterweise entgegen, erklärten mehrmals die Vorgehensweise und boten später Platz, um genau diese Karten zu besprechen. So wurde schließlich klar, dass der grüne Apfel eine gute Möglichkeit zum Austausch bietet. Im Plenum können ganz neue Wege gefunden werden, auf welche Art und Weise die Idee eines einzelnen reifen kann.

Inspiziert vom Workshop „Wie wirken Fragen in der Peer-Schreibberatung?“ des Schreibzentrums der Universität Bielefeld

Ein Deckel für den Werkzeugkasten

Die Konferenz in Jena war in vielerlei Hinsicht ein großer Gewinn für uns. Wir konnten uns jede Menge 'Werkzeug' aneignen und somit unseren Horizont als Peer-Tutor/innen um einiges erweitern. Neben

organisatorischen Anstößen konnten wir, wie bereits erwähnt, Anregungen für unsere Beratungstätigkeit mitnehmen, die somit wiederum unseren Ratsuchenden zu Gute kommen werden.

Darüber hinaus haben wir uns auch außerhalb der Workshops mit Peer-Tutor/innen vieler verschiedener Hochschulen über eben diese Themen austauschen können: Ausbildung, Organisation, Beratungstechniken, aber auch vieles andere. Es war spannend zu sehen, dass einige Schreibzentren offene Beratungen anbieten, andere nur nach Absprache. Außerdem war es sehr aufschlussreich, welche Methoden andere Tutor/innen bei Schreibblockaden anwenden. Doch nicht nur das Andere ist uns begegnet. Es war auch schön und bestätigend, dass mehrere Schreibzentren die gleichen Methoden anwenden und wir letztendlich weitgehend dieselben Grundlagen haben. Auf diese Weise hatten wir alle eine wohl kaum zu übertreffende Möglichkeit für eine tiefgreifende und weitreichende Reflexion der eigenen Tätigkeit. Auf ein Wiedersehen im nächsten Jahr!

Zu den Autor/innen



Marco Linguri, Student der Romanistik und Betriebswirtschaftslehre, 6. Semester, Peer-Tutor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

© Marco Linguri



Mirjam Steinebach, Studentin der Evangelischen Theologie, 4. Semester, Peer-Tutorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

© Mirjam Steinebach

Schreibbiographie und Diversität - ein Workshop von Tutorinnen für Tutor_innen

▲ *Aina Sandrini und Mirëinda Shala*

Im Rahmen der 5. Peer-Tutor_innen-Konferenz der Schreibzentren an deutschen Universitäten, die im Oktober 2012 an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena stattgefunden hat, haben wir – als Vertreterinnen des einzigen österreichischen Schreibzentrums – das Thema der Diversität¹ und Interkulturalität² in der Schreibberatung zum Anlass genommen, um einen Workshop abzuhalten. Die Absicht des Workshops bestand darin, die Teilnehmer_innen zu einer Reflexion über ihre kulturellen Hintergründe und Einflüsse anzuregen. Das so geschaffene Bewusstsein sollte das Verständnis für Menschen mit anderer kultureller Herkunft stärken und die Entwicklung von effektiven Handlungsstrategien für interkulturelle Schreibberatungen fördern.

Die kreative Gestaltung von Schreibbiographie-Poster diene als Ausgangspunkt, um darüber nachzudenken, wie wir kulturelle Grenzen überwinden und gleichzeitig die eigene(n) kulturellen Identität(en) als Berater_innen stärken können. Die Workshop-Ergebnisse waren von Kleingruppen formulierte Statements, die uns in der Rolle als Schreibberater_innen einerseits als Erfahrungswerte und andererseits als Arbeitsstrategien dienen können.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, diesen Workshop zu rekonstruieren und anderen Schreibberater_innen in der Ausbildung für Intervisionen³ ein Workshopmodell anzubieten, mit dem sie ih-

¹Wie sich zeigen wird, verwenden wir den Begriff „Diversität“ als Synonym für kulturelle Vielfalt. Dabei verzichten wir auf eine rahmensprengende theoretische Begriffsdefinition. „Kultur“ verstehen wir im vorliegenden Zusammenhang als eine Manifestation von Phänomenen wie (Aus-)Bildung, Alter, Geschlecht, Sprache sowie nationale, ethnische, religiöse und soziale Herkunft von Individuen.

²Der Begriff „Interkulturalität“ gewinnt in den letzten Jahrzehnten nicht nur in der Wissenschaft immer mehr an Bedeutung und wird schließlich - wie der Kulturbegriff selbst - dem inflationären Gebrauch ausgeliefert (vgl. u. a. Engel/Lewicki 2005). Interkulturalität verstehen wir als Zwischenraum von zwei oder mehreren unterschiedlichen Lebenswelten, die sich gegenseitig in vielfältiger Weise beeinflussen können.

³Intervisionen sind kollegiale Beratungen (z. B. zwischen Schreib-

re eigene kulturelle Schreibbiographie offenlegen und reflektieren können. Darüber hinaus ist es unser Bestreben, die persönlichen Erfahrungen in der Vorbereitung sowie in der Abhaltung des Workshops bzw. in der praktischen Arbeit am SchreibCenter einfließen zu lassen.

Interkulturelle Schreibberatung

Im Zuge unserer Vorbereitung auf den Workshop setzten wir uns mit Studien über das wissenschaftliche Schreiben im interkulturellen Kontext auseinander. Wir fragten uns zunächst, welche Problemfelder in der Schreibforschung und Schreibdidaktik bekannt sind, und überlegten daraufhin, wie sich die gesichteten Studienergebnisse auf die Schreibberatungspraxis auswirken können.

Aus den Studien, die im Sammelband von Konrad Ehlich und Angelika Steets (2003) zusammengetragen sind, geht hervor, dass Texte von Studierenden durch ihre Herkunftskulturen und -disziplinen geprägt sind. Beispielsweise hat Kaiser (2003) anhand einer kontrastiven Textanalyse von studentischen Hausarbeiten aus Venezuela und Deutschland festgestellt, dass diese Studierenden sehr verschiedenartig mit der Verarbeitung von eigenem und fremdem Wissen umgehen. Die vielfältigen Formen der Darstellung einer eigenen Position im Text und des Umgangs mit externen Wissensquellen lassen darauf schließen, dass in den beiden Ländern das wissenschaftliche Schreiben anders angeleitet wird bzw. die tradierten Schreibkulturen unter den Studierenden nicht dieselben sind. Unterschiedliche Anforderungen werden an studentische Textsorten⁴ gestellt. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass Schreibschwierigkeiten ausländischer Studierender alternative Handlungskonzepte benötigen. Kaiser betont die Relevanz, auf bestehende Differenzen in den kulturspezifischen Wissenschaftstraditionen aufmerksam zu machen.

Da sich Studierendentexte häufig an den Schreibnormen der jeweiligen Herkunftskultur orientieren, verlangt die Arbeit mit Studie-

berater_innen). Es wird über konkrete Fälle bzw. Probleme diskutiert und gemeinsam an Handlungs- bzw. Lösungsstrategien gearbeitet.

⁴Die Kulturspezifik von Textsorten als Forschungsfeld wird u. a. für die Textlinguistik zunehmend relevant. Insbesondere die Sprachwissenschaftlerin Ulla Fix (2001, 2008) beschäftigt sich mit Texten als kulturelles Phänomen.

renden, die einen interkulturellen Hintergrund aufweisen, besondere Aufmerksamkeit und auch besondere Aufgabenstellungen ab. Für die Arbeit als Schreibberater_innen bedeutet das, den Ratsuchenden produktiv zu vermitteln, dass es Unterschiede zwischen den Wissenschaftskulturen gibt. Deshalb setzen wir uns zum Ziel, den Studierenden Anforderungen an deutschsprachige Wissenschaftstexte aufzuzeigen und zu erklären, und sie gegebenenfalls mit anderssprachigen Wissenschaftstexten (z. B. englisch- oder russischsprachigen) zu vergleichen. Den Ratsuchenden wird somit ermöglicht, sich über die Vielfalt der Wissenschaftskulturen bewusst zu werden, sowie die Ursachen für ihre Schreibschwierigkeiten möglicherweise auch in diesen bisher nur implizit wahrgenommenen Unterschieden der Wissenschaftskulturen zu finden. Sie erfahren, sich selbst, die Schreibziele und die Textstrategien besser einzuschätzen und können im neuen Umfeld entsprechend ressourcenorientierte Copying-Mechanismen entwickeln.

Besonders relevant erscheint dieser Aspekt in der Beratung von Studierenden, die in ihrer Studienzeit (z. B. aufgrund eines Auslandssemesters oder eines Studienwechsels u. Ä.) in eine neue, ihnen bis dahin unbekannte Wissenschaftskultur eintreten. Durch die Erfahrung von Differenz können Erkenntnisse über die eigene, aber auch über die fremde Wissenschaftskultur gewonnen werden.

Folglich sind wir zu dem Schluss gekommen, dass Schreibberater_innen der Herkunfts- und Wissenschaftskultur sowie der Lebensgeschichte der Ratsuchenden gegenüber offen und unvoreingenommen sein sollen. Aus diesen Erfahrungen und Betrachtungsweisen lässt sich ableiten, dass Schreibberater_innen oft als Vermittler_innen zwischen den Kulturen fungieren.

Nach diesen Ausführungen zum Einfluss interkultureller Aspekte beim wissenschaftlichen Schreiben gehen wir nun zur genaueren Beschreibung unseres Workshops bei der 5. Peer-Tutor_innen-Konferenz und zu den dabei gesammelten Ergebnissen über. Um zur Nachahmung des Workshops zu motivieren, stellen wir dessen Anleitung in den Anhang unseres Artikels.

Gestaltung und Durchführung des Workshops

Als Einstieg in unseren Workshop, an dem insgesamt dreizehn Per-

sonen teilnahmen, bereiteten wir einen fünfminütigen Vortrag über unsere Praxis am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und die im Abschnitt *Interkulturelle Schreibberatung* des vorliegenden Artikels angeführten Überlegungen vor.

Danach regten wir die Teilnehmer_innen an, über ihre eigene kulturelle Prägung zu reflektieren. Sie wurden aufgefordert, im Team ein Schreibbiographie-Poster zu gestalten. Hierbei zeichneten sie auf Packpapierbögen gegenseitig die Umrisse ihrer Körper nach und fügten in Einzelarbeit eine Beschreibung ihrer persönlichen und wissenschaftlichen kulturellen Prägung ein. Als Hilfestellung teilten wir ein Handout mit Fragen (vgl. Anhang) aus, das den Teilnehmer_innen als Inspiration dienen sollte. Gestellt wurden Fragen nach der kulturellen Herkunft, nach bekannten und erfahrenen Schreibkulturen (z. B. wissenschaftliches, journalistisches und/oder literarisches Schreiben u. Ä.) und nach den Erfahrungen mit interkulturellen Schreibberatungen. Den Teilnehmer_innen stand frei, wie sie diese Aspekte in ihr Porträt integrieren wollten.



Abb. 1: Kreative Gestaltung der Schreibbiographie-Poster
(Foto: Mirëlinda Shala)

JoSch Ausgabe 6/April 2013

Während einige die von uns vorbereiteten Fragen systematisch Punkt für Punkt beantworteten und in dieser linearen Folge in ihr Porträt einzeichneten, gingen andere eher assoziativ vor und verbanden die einzelnen Fragen mit verschiedenen Teilen ihres Körpers. Die anschließende Präsentation der Schreibbiografie-Poster in den Kleingruppen setzte den Austausch über persönliche Erfahrungen mit interkulturellen Schreibberatungen in Gang. Die im Verlauf der Gruppendiskussionen gesammelten Erfahrungswerte und Arbeitsstrategien werden im Anschluss zusammenfassend dargestellt.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Workshop

Die Teilnehmer_innen hoben bei der Sammlung von *Erfahrungswerten* hervor, dass die eigenen Kenntnisse unterschiedlicher Sprachen und Kulturen grundlegend für die effektive Gestaltung von interkulturellen Schreibberatungen (gewesen) sind, da diese Erfahrungen das Verständnis für kulturelle Vielfalt fördern. Hilfreich für die Ausarbeitung von Beratungskonzepten sei zudem die Reflexion eigener Probleme, Erfolge und Strategien, die man selbst beim Erlernen einer Fremdsprache erlebt und entwickelt hat.

Besprochen wurde außerdem die Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen Schreibberatung und Lektorat. Laut den Schreibberater_innen, die den Workshop besucht haben, kommen viele Ratsuchende mit Erwartungen, die in der Beratungssituation nicht erfüllt werden können. Sie verstehen häufig unter Schreibberatung ein Korrekturlesen ihrer Texte.

Einige der innerhalb des Workshops entwickelten *Handlungsstrategien* können als Prinzipien für das Vorgehen von Schreibberater_innen in Beratungssituationen gesehen werden. Zentral sind hier die Grundsätze von Inklusion, nämlich Vielfalt als ein Geschenk an uns alle zu erleben, als positiv wahrgenommene, normale und reguläre Gegebenheit, die uns reflexiv über uns und unser individuelles und kollektives Handeln nachdenken lässt. Dazu gehört, ein vorschnelles Denken in Stereotypen ('Schubladendenken') nicht zuzulassen. Deshalb ist es notwendig, den Ratsuchenden stets auf Augenhöhe zu begegnen und sich empathisch in ihre Lage zu versetzen. Nur mit einer offenen Haltung kann sich die Schreibberatung vom einseitigen Ratgeben zu einem wechselseitigen Wissenskulturr-

austausch entwickeln.

Als Vermittler_innen zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen sollten Schreibberater_innen die Konventionen der eigenen Wissenschaftskultur hinterfragen und diese den Ratsuchenden erläutern. Dabei ist es wichtig, das *Warum* von Konventionen in den Beratungen zu erläutern und nicht nur das *Wie*. Auf diese Weise können Ratsuchende die Funktion der Konventionen in der fremden Wissenschaftskultur verstehen und einen selbstständigen Umgang damit erlernen.

Eine gelungene interkulturelle Beratung setzt voraus, dass sich der/die Berater_in nicht nur auf die Defizite, sondern auch auf den Inhalt und die Stärken des Textes konzentriert. Dadurch können Berater_innen einer Demotivation entgegenwirken und die Ressourcen der/des Ratsuchenden stärken.

Die Workshop-Teilnehmer_innen diskutierten auch über die Rolle der Sprache in der Beratung. Sie entwickelten die Idee, sich mit der/dem Ratsuchenden in einer Sprache zu unterhalten, die für beide eine Fremdsprache darstellt. Auf diese Art würden sich Schreibberater_in und Ratsuchende/r auf einer gleichwertigen sprachlichen Ebene begegnen. Eine weitere Überlegung bestand darin, die Erstsprache des/der Ratsuchenden zu nutzen. Beispielsweise könnte ein Freewriting in der Muttersprache des/der Ratsuchenden helfen, eine Schreibblockade in der Fremd-/Zweitsprache zu lösen.

Interkulturalität in der Schreibberatung rückt immer mehr in den Fokus der Schreibdidaktik. Die Ergebnisse unseres Workshops verdeutlichen die Bedeutung des Themas. Wir konnten damit unterstreichen, wie wichtig die Reflexion über die eigene kulturelle Herkunft und Schreibbiographie ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung kann Verständnis für Fremdes schaffen und die Entwicklung von effektiven Handlungsstrategien für interkulturelle Schreibberatungen fördern. So kann es gelingen, als Schreibberater_in zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen eine vermittelnde Rolle einzunehmen.

In der Folge stellen wir unsere Schreibberatungspraxis am Schreib-Center der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt dar, um zu zeigen, in welchen Bereichen Interkulturalität eine Rolle spielt. Anschließend fassen wir im Fazit zusammen, welche Anregungen wir für unse-

re Tätigkeit als Schreibberater_innen aus dem Workshop gewinnen konnten.

Diversität am SchreibCenter⁵ der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Die am SchreibCenter angebotenen Lehrveranstaltungen, Tutorien, Schreibberatungen und Schreibwerkstätten richten sich nicht nur an Studierende und Mitarbeiter_innen der Universität, sondern auch an interessierte Privatpersonen sowie außeruniversitäre Einrichtungen, die an ihrer Textqualität und -produktion - in deutscher oder englischer Sprache - arbeiten wollen. Einerseits wird für Studierende nicht-deutscher Muttersprache eine Lehrveranstaltung⁶ angeboten, andererseits nehmen diese Studierenden ebenso das allgemeine Angebot in Anspruch.

Auch Tutor_innen und Berater_innen bringen selbst unterschiedliche kulturelle Prägungen mit - Prägungen, die bestimmt werden von der persönlichen Herkunft (derzeit: Deutschland, Italien, Kosovo und Österreich), von Vorqualifikation (momentan: Abitur in Deutschland, Matura und Studienberechtigungsprüfung in Österreich, Schulerfahrung in Italien und im Kosovo), von Studienfach (im Moment: Angewandte Kulturwissenschaft, Anglistik, Betriebswirtschaft, Geographie, Germanistik, Gruppendynamik, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Slawistik, Sprachwissenschaft), Wissenschaftssprachen und -kulturen (derzeit: Albanisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowenisch).

Andererseits beraten die Tutor_innen und Berater_innen Studierende, die an ihrem Geburtsort studieren, Studierende mit Migrationshintergrund, Austauschstudierende oder Menschen auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg, genauso wie Menschen, die nach einem Studium in ihrer Heimat nun in einem fremden Land ihr Studium wieder aufnehmen oder ein neues beginnen. In Klagenfurt sind das vor allem Studierende aus den USA, Slowenien, Bosnien, Kroatien

⁵Das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt ist die erste universitäre Einrichtung dieser Art in Österreich, die seit 2004 zu wissenschaftlichem, professionellem und kreativem Schreiben forscht und lehrt.

⁶Die Lehrveranstaltung „Schreiben lässt sich lernen. Schreibstrategien und Schreibübungen für Studierende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache“ wird von Mag. Ursula Esterl geleitet.

tien, Serbien und insbesondere Menschen mit hybriden Identitäten, die viele Jahre ihres Lebens in anderen Ländern gelebt haben. Dazu zählen unter anderem Menschen mit österreichischer Nationalität, die außerhalb Österreichs und nicht in deutschsprachigen Schulen sozialisiert worden sind. Auch hörbehinderte und gehörlose Menschen, deren Erstsprache die Gebärdensprache ist, zählen zu den Ratsuchenden.

Vor allem in der von den Autorinnen abgehaltenen *Offenen Schreibwerkstatt*, einer Gruppenberatung, zu der wöchentlich alle Studierenden der Alpen-Adria-Universität eingeladen sind, ist die Diversität der Teilnehmer_innen und Berater_innen ein häufiges Thema, das sich unter anderem aus dem Zusammentreffen verschiedener Disziplinen ergibt. Unter diesem Gesichtspunkt werden Wissenschafts- und Herkunftskulturen diskutiert und dabei in der Gruppe immer wieder explizit zur Sprache gebracht.

Aufgeräumt wird mit der Erwartungshaltung, dass es ein Richtig und ein Falsch geben müsste, z. B. in Hinblick auf Textaufbau oder Argumentationsstrategien. Die Berater_innen stellen viele verschiedenen Ansatzpunkte nebeneinander dar, vergleichen sie und diskutieren die dahinterstehenden Vorannahmen, die Funktionen bestimmter Kommunikations- bzw. Textmuster in den jeweiligen Kulturen sowie deren Konsequenzen. Dabei wird bewusst versucht, vielfältige Schreiblernstrategien vorzustellen, methodisch offen zu bleiben und keine Universalrezepte gegen 'Schreibkrankheiten' zu verschreiben.

Das Konzept der Inklusion setzen wir in der Gruppenberatung, die sich dazu besonders eignet, so um, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft ihre persönlichen Erfahrungen und Ressourcen in den Gruppenprozess einfließen lassen und wir über kulturelle Grenzen hinweg voneinander lernen. Die Teilnehmer_innen der Offenen Schreibwerkstatt werden ermuntert, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken und sich selbstständig für bestimmte Schreibstrategien zu entscheiden, diese auszuprobieren und sie gegebenenfalls wieder zu verwerfen. Wir zeigen bewusst unsere eigene Herkunft und unsere wissenschaftliche Herkunft, um darüber hinaus gehen zu können und anderen Traditionen und Konzepten gegenüber verständnisvoll und unvoreingenommen zu sein. Damit verbunden ist auch

die offene Haltung von uns Schreibberater_innen, die sich vorbildhaft auf das Gruppengeschehen auswirkt.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Teilnahme an der 5. *Peer-Tutor_innen-Konferenz* und der Durchführung des Workshops *Schreibbiographie und Diversität* können wir sehr gut in unsere Beratungspraxis umsetzen.

Unser Fazit

Die Teilnahme an der 5. *Peer-Tutor_innen-Konferenz* ermöglichte uns mit Kolleg_innen anderer Schreibzentren über Themen der Interkulturalität und Schreibberatung in Diskussion zu treten und uns auszutauschen.

Der von uns abgehaltene Workshop *Schreibbiographie und Diversität* hat unser eigenes Verständnis für Interkulturalität in Schreibberatungen vertieft und unseren Blick auf dieses Thema geschärft. Durch den Austausch über Erfahrungswerte und Arbeitsstrategien mit anderen Schreibberater_innen ist uns stärker bewusst geworden, dass die eigenen Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache ein Ideenpool für die Entwicklung von Arbeitsstrategien für interkulturelle Schreibberatungen sind. Die Reflexion eigener Probleme und Lösungsstrategien beim Fremdsprachenerwerb ist notwendig, um sich in die Lage der Ratsuchenden hineinzuversetzen und effektive Lösungen für Schreibschwierigkeiten zu finden. Darüber hinaus hat uns der Workshop zu vertiefenden Überlegungen angeregt, wie die Erstsprache des/der Ratsuchenden in den Schreibprozess in der Fremd-/Zweitsprache eingebunden werden könnte. Wir haben im Workshop erkannt, wie wichtig es ist, kulturelle Vielfalt als Chance für gegenseitige professionelle und persönliche Bereicherung zu sehen und darüber regelmäßig zu reflektieren. Wir hoffen, dass wir die Teilnehmer_innen für ein in der Schreibforschung und Schreibdidaktik aktuelles und wichtiges Thema sensibilisieren konnten und danken ihnen für die aktive Teilnahme!

Literatur

Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter.

Engel, Christine/Lewicki, Roman (Hg.) (2005): *Interkulturalität: Slawistische*

Fallstudien. Innsbruck: Institut für Sprachen und Literaturen der Universität Innsbruck.

Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten - sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.

Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.) (2001): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenberg.

Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ - Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. S. 305-324.

SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (2013). Online im WWW. URL: www.uni-klu.ac.at/sc (Zugriff 04.02.2013).

Zu den Autorinnen



Aina Sandrini Ausbildung zur Schreibberaterin am SchreibCenter und Bachelorstudium der Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ausbildung zur Themenzentrierten Interaktion am Ruth-Cohn-Institut für TZI, Österreich. Seit 2010 als Schreibberaterin und Tutorin am SchreibCenter tätig.

© Aina Sandrini



Mirëlinda Shala, Bakk. phil., Ausbildung zur Schreibberaterin am SchreibCenter und Masterstudium der Angewandten Kulturwissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ausbildung zur Themenzentrierten Interaktion am Ruth-Cohn-Institut für TZI, Österreich. Schreibberaterin und Tutorin am SchreibCenter seit 2010. Kulturwissenschaftliche Studie zur Darstellung kultureller Identität in kosovarischen Medien.

© Mirëlinda Shala

Anhang

Aufbau des Workshops Schreibbiografie und Diversität

Benötigte Materialien:

- Packpapier
- Zwei Flipchart-Bögen
- Filzstifte
- Klebeband
- Handout „Fragen zur Schreibbiografie“

Dauer	Inhalt
5 Min.	Kurzer Vortrag zur Einführung in das Thema
5 Min.	Erklärung der Übung Schreibbiographie-Poster Was ist genau zu tun? - Zu zweit: Eine Person legt sich hin, die andere zeichnet den Umriss des Körpers, und umgekehrt - Anschließend kann jede_r die eigene Figur mit besonderen Merkmalen (z. B. Haare, Brillen, [...]) und mit dem eigenen Namen ausstatten
12 Min.	Reflexion über die eigenen Erfahrungen mit Interkulturalität und Schreiben: Austeilen des Handouts mit den Fragen zu den eigenen Erfahrungen in Bezug auf Interkulturalität und Schreiben. Jede_r liest sich die Fragen für sich selbst durch und wählt die aus, die für sie/ihn besonders interessant sind. Die Antworten darauf schreibt jede_r auf das eigene Poster: in den Körper, von den Füßen (= Kindheitsalter) zum Kopf (= aktuelles Alter), im Bauch spiralförmig, [...]. Jede beliebige Form ist erlaubt.
20 Min.	Präsentation der Poster in Kleingruppen und Diskussion über eigene kulturelle Erfahrungen: Wir teilen die Teilnehmer_innen mittels Durchzählen in Gruppen zu jeweils max. fünf Personen ein. Jedes Gruppenmitglied hängt das eigene Poster auf und stellt es den Gruppenkolleg_innen vor.
15 Min.	Herausfiltern von Arbeitsstrategien für die Schreibberatung: Die Teilnehmer_innen diskutieren in den Gruppen über bisherige Erfahrungswerte in interkulturellen Schreibberatungen und ergänzen sie um persönliche Erfahrungen, die sich aus ihren Schreibbiografie-Poster ablesen lassen. Sie notieren sie auf Kärtchen. Anschließend arbeiten sie aufgrund dieser Erfahrungswerte Arbeitsstrategien für ihre Schreibberatungspraxis aus und schreiben diese ebenfalls auf Kärtchen auf. Damit die Teilnehmer_innen die beiden Diskussionspunkte im Auge behalten, werden zwei Poster mit den Titeln „Erfahrungswerte“ und „Arbeitsstrategien“ im Raum aufgehängt.

-
- 15 Min. Jede Gruppe präsentiert die herausgefilterten Erfahrungswerte und Arbeitsstrategien im Plenum und klebt die Kärtchen auf den zuvor im Raum angebrachten Poster mit den Titeln „Erfahrungswerte“ und „Arbeitsstrategien“ auf.
-

Fragen zur Schreibbiographie

1. In welchem Land/in welcher Stadt bist du geboren und/oder aufgewachsen?
2. Was ist/sind Deine Muttersprache/n (Erstsprache/n), evtl. Zweitsprache/n; beherrschst du auch weitere Sprachen?
3. In welchen Sprachen träumst Du?
4. In welchen Sprachen schreibst Du privat?
5. In welchen Sprachen hast Du in der Schule/im Studium geschrieben?
6. Was waren Schwierigkeiten/Hindernisse beim Schreiben in den verschiedenen Sprachen?
7. In welchen unterschiedlichen Schreibkulturen bewegst Du Dich (z. B. literarisches/journalistisches/wissenschaftliches Schreiben; Drama, Lyrik, Poetry Slam etc.)?
8. Durch welche Länder/Kulturen hat Dich Dein Bildungsweg geführt?
9. Was waren prägende kulturelle Erfahrungen im Laufe Deines Lebens?
10. In welcher/welchen Sprache/n hältst Du die Schreibberatung ab?
11. Für Studierende welcher Muttersprachen hast Du die Schreibberatungen abgehalten?
12. Welche Unterschiede lassen sich in der Schreibberatung zwischen Muttersprachler_innen und Nicht-Muttersprachler_innen feststellen?
13. Welche sind Schwierigkeiten/Herausforderungen in Schreibberatungen mit interkulturellem Kontext?
14. Hast Du einen Unterschied zwischen den verschiedenen Wissenschaftskulturen (Textsorten, Zitation, Textaufbau, Argumentationslinien, Schreibstil etc.) herausgefunden?
15. Welche Chancen ergeben sich aus interkulturellen Schreibberatungen?

Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren

✎ *Esther Breuer*

Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren

Seit 2007 gibt es an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln das Kompetenzzentrum Schreiben, in dem Studierende von Studierenden beraten werden, wenn sie Fragen oder Probleme beim wissenschaftlichen Arbeiten haben. Als Leiterin des Zentrums fiel mir beim Mithören der Beratungsgespräche auf, dass viele der Ratsuchenden vor allen Dingen deshalb Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Arbeiten haben, weil sie nur wenig theoretisches und praktisches Wissen über die Methoden des wissenschaftlichen Schreibens besitzen. Sie wissen nicht, wie und wo man recherchiert, warum sie Fremdtex te nutzen (und kenntlich machen) müssen und wie sie Hausarbeiten eine Struktur geben können. Dies hat mich verwundert, weil es an unserer Universität ein großes Angebot an Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben gibt. Auf Nachfragen gaben die Studierenden an, entweder nie von diesen Kursen gehört zu haben oder aber dafür keine Zeit innerhalb ihrer Stundenpläne zu finden, da Seminare meistens wöchentlich stattfinden. In den Fachseminaren, die sie besuchen, bekommen sie - anders als an vielen Universitäten in den U.S.A. oder in England - selten Informationen zum Thema „wissenschaftliches Arbeiten“ vermittelt. Die Inhalte beschränken sich rein auf das Fachliche, oft weil die Lehrenden meinen, ihre eigenen Kompetenzen in der Schreibpädagogik seien zu begrenzt, um darin richtig einzusteigen.

Aus diesem Grund habe ich überlegt, wie wir das Angebot des Schreibcoachings stärker in die Lehre integrieren könnten und es entstand unser Konzept der Kooperativen Lehre, das eine Kollegin der Anglistik und ich im Wintersemester 2008/2009 zum ersten Mal ausprobierten.

Konzept der Kooperativen Lehre

Anders als im klassischen Sinn der "kooperativen Lehre", in der Lehrende und Lernende kooperieren, geht es in unserem Konzept um die

Kooperation von Fachlehrenden und Methodenlehrenden: Innerhalb des Fachkurses übernehmen Kolleg/innen oder ich bis zu drei Sitzungen. Darin vermitteln wir die kursrelevanten wissenschaftlichen Arbeitsprozesse. In einem Kurs, in dem der Leistungsnachweis mithilfe von Klausuren erbracht wird, sind dies also Inhalte zum Thema Klausuren-/Essayschreiben, in einem Kurs, in dem Hausarbeiten geschrieben werden, Inhalte zu Themenfindung, Strukturierung etc. Die Konzentration der vermittelten Methoden und Strategien in Bezug auf die im Seminar verwendeten Textsorten ist deshalb sinnvoll, weil viele Studierende psychologisch derart unter Druck stehen, dass sie nicht in der Lage sind, auf „lange Sicht“ zu lernen, sondern sich immer nur auf die unmittelbaren Ziele konzentrieren. Zum Beispiel erklärten uns zahlreiche Besucher/innen, dass sie Tutorien innerhalb ihrer Fächer besucht hätten. Allerdings hätten die Tutor/innen da über das Schreiben von Hausarbeiten gesprochen. Weil die Teilnehmer/innen in diesem Semester aber nur Referate halten mussten, hätten sie einfach abgeschaltet.

Das Pilotprojekt führten wir in einem Proseminar des Englischen Seminars zum Thema *Semantics* durch. Dieses Seminar erschien mir passend, da zum einen die Kooperation mit der Dozentin schon in der Vergangenheit gut funktioniert hatte, zum anderen das Thema eines ist, in dem ich - die Methodenlehrende - mich selbst recht gut auskenne, sodass fachliche Fragen nicht zu Verwirrung führen sollten. Mit der Fachdozentin hatte ich abgesprochen, welche Leistungen die Studierenden im Semester zu erbringen hatten. Daran habe ich das Konzept für die zu vermittelnden Fertigkeiten angelehnt: Es gab entsprechend eine Sitzung zum Thema *Referate* halten, eine zum Thema *Lesetechniken* und eine zum Thema *Hausarbeiten schreiben*.

Bei der Konzeption der Sitzungen, der Unterlagen und der Präsentationen hatte ich mir überlegt, dass es gut wäre, wenn wir - so das Konzept denn gut ankäme - Materialien hätten, die wir immer wieder verwenden könnten. Aus diesem Grund wollte ich keine fach- und seminarabhängigen Beispiele nutzen, sondern Beispiele, von denen ich dachte, dass sie für jeden verständlich und nachvollziehbar wären. Beim Methodenthema „Hausarbeiten“ im Kurs war die Beispielhausarbeit etwa die „Frauenfrage bei Goethes 'Faust' am

Beispiel vom Gretchen“, da ich davon ausging, dass alle zumindest einmal vom *Faust* gehört hatten. Außerdem sind Gender-Fragen in den Geistes- und Kulturwissenschaften recht beliebt, sodass sich die Teilnehmenden eventuell schon einmal mit wissenschaftlichen Texten in dieser Richtung auseinandergesetzt hatten.

Pilotprojekt und Überarbeitung des Konzepts

Das Gute an drei Sitzungen im Pilotprojekt war, dass ich im letzten Teil - *Hausarbeiten schreiben* - auf die vorangegangenen Einheiten verweisen und darum einige Punkte verkürzt darstellen konnte (z.B. die Lektürerecherche, das Eingrenzen des Themas etc.), während ich andere Dinge (z.B. Strukturierung, Stil) ausführlicher präsentieren konnte. Der Nachteil dieses Konzepts war, dass die Vermittlung der fachlichen Inhalte dadurch drastisch gekürzt werden musste, weil drei inhaltliche Sitzungen fehlten. Das hatte vor allen Dingen darum einen negativen Beigeschmack, als das Seminar im Sommersemester an einem Donnerstag stattfand, in dem in Nordrhein-Westfalen aufgrund von Feiertagen zwei Sitzungen ohnehin entfallen. Dennoch schaffte die Fachkollegin es, die Inhalte sinnvoll zu vermitteln, indem sie diese ballte, einige Dinge verkürzt darstellte und für Interessierte auf weiterführende Literatur verwies.

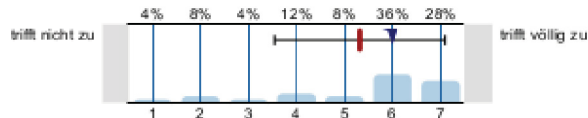
Anfangs waren die Studierenden skeptisch, was den Methodenteil des Seminars anging. Trotzdem war die Beteiligung angenehm hoch. Zwar erklärten mir einige der Studierenden, dass Schreiben eine Eigenschaft wäre, die man entweder beherrschte oder eben zeitlebens nicht - eine Meinung, die häufig von Dozent/innen vertreten wird -, aber dieses Vorurteil konnte ich gut nutzen, um die Aufmerksamkeit zu wecken und einen Einstieg zu finden. Zudem halfen hier prominente Schreiber, die ebenfalls Schreibprobleme thematisierten. Schöne Worte fanden Mark Twain mit: „Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen dem Blitz und dem Glühwürmchen“, oder Wolf Schneider mit: „Beim Text muss sich einer quälen - der Absender oder der Empfänger. Besser ist, der Absender quält sich“. Schreiben ist schwierig, aber es ist lernbar, wenn man es in kleinen Schritten angeht. Das war es, was ich erfahrbar machen wollte.

Dass die Teilnehmer/innen dies am Ende ähnlich sahen, spiegelte sich in dem Fragebogen wider, in dem das Qualitätsmanagement der Universität die Studierenden nach ihrer Beurteilung der Sinnhaftigkeit des Projekts und der Bewertung der Art des Unterrichts etc. befragte. Generell bewerteten die Studierenden das Konzept der kooperativen Lehre als durchaus zielgerichtet und für ihre Arbeit wertvoll (Abb. 1). 72% hielten das Konzept für sinnvoll bis sehr sinnvoll, die Aufgabenteilung der Dozentinnen wurde von 91.6% als angemessen angesehen. 60% fühlten sich gut auf die Hausarbeit vorbereitet.

Allerdings gab es Punkte, die weniger Beifall fanden: So beurteilte zwar die Mehrheit der Studierenden die Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte zugunsten der Methodenschulung als vorwiegend sinnvoll (56.5%), aber hier gab es eine größere Anzahl von Teilnehmer/innen, die dies nicht tat (30.4%). Zudem merkten wiederholt die Teilnehmer/innen in den Anmerkungen an, dass die vermittelten Inhalte allgemein sicherlich nicht uninteressant wären, dass sie aber leider nur für Literaturwissenschaftler/innen wirklich nützlich wären und bei denen im Grunde nur für die Germanisten. Die Rückmeldungen machten also deutlich, dass die Studierenden zum Teil die Methoden eng mit den Beispielen verknüpften. Die Strukturfindungsstrategien für die Hausarbeit über Faust nahmen einige nicht als übertragbar wahr, weshalb dann die Sinnhaftigkeit des Ganzen für sie eher gering war. Meine pragmatisch-praktische Herangehensweise - „eine Folie für alle“ - war also an den Studierenden vorbeigeplant.

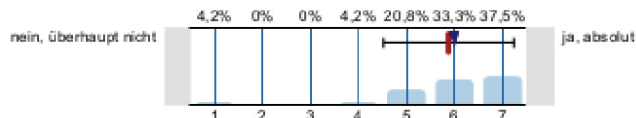
Aus diesem Grund überarbeitete ich das Konzept für das inhaltlich gleiche Seminar im folgenden Semester. Die Beispiele waren nun solche, die themenrelevant waren. Das exemplarische Referatsthema, der Titel der möglichen Hausarbeit und die für die Lesetechniken verwendeten Beispieltexte stammten alle aus dem Bereich *Semantics*. Die tatsächlich vermittelten Methoden und Strategien waren die Gleichen.

Erachten Sie das kooperative Lehren ("team teaching" durch zwei Dozentinnen) insgesamt als sinnvoll?



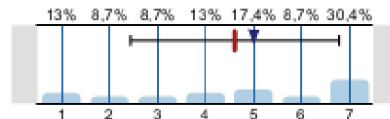
n=25
mw=5,3
md=6
s=1,8

Erschien Ihnen die Aufgabenteilung zwischen den beiden Dozentinnen angemessen?



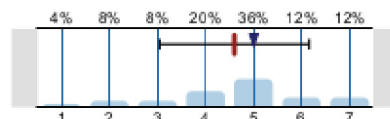
n=24
mw=5,9
md=6
s=1,4

Haben Sie die Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte zugunsten der Methodenschulung als sinnvoll empfunden?



n=23
mw=4,6
md=5
s=2,2

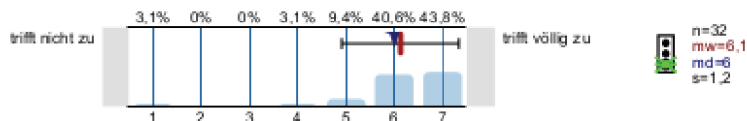
Fühlen Sie sich gut auf die Anfertigung Ihrer Hausarbeit vorbereitet?



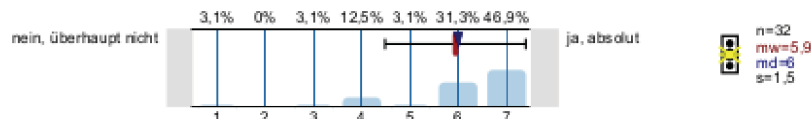
n=25
mw=4,8
md=5
s=1,8

Abb. 1 Auszug aus dem Evaluationsbogen für das Pilotprojekt 1

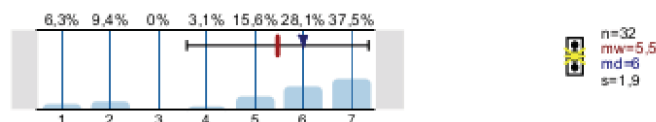
Erachten Sie das kooperative Lehren ("team teaching" durch zwei Dozentinnen) insgesamt als sinnvoll?



Erschien Ihnen die Aufgabenteilung zwischen den beiden Dozentinnen angemessen?



Haben Sie die Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte zugunsten der Methodenschulung als sinnvoll empfunden?



Fühlen Sie sich gut auf die Anfertigung Ihrer Hausarbeit vorbereitet?

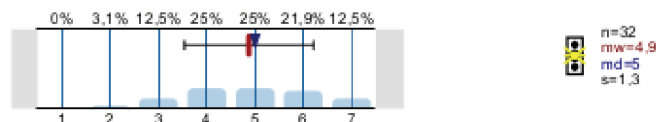


Abb. 2 Auszug aus dem Evaluationsbogen für das Pilotprojekt 2

Die Umstellung des Konzepts hat die Rückmeldung der Studierenden deutlich verbessert (Abb. 2). Nun hielten 94% der Teilnehmenden das Konzept für sinnvoll und 82% fanden die Reduktion der Fachinhalte zugunsten der Methoden gut bis sehr gut. Wieder hielten sich 60% für gut auf die Hausarbeit vorbereitet, 25% beurteilten ihre Vorbereitung als „mittig“ und nur 16% hatten nicht das Gefühl, ihre Hausarbeit relativ problemlos angehen zu können.

Ergebnisse in den Hausarbeiten

Die positive Haltung hat einen Effekt auf die später erstellten Hausarbeiten gehabt. Das wichtigste (und positivste) Ergebnis dabei war die Anzahl der eingereichten Hausarbeiten: Im Seminar ohne kooperative Lehre gaben 43.6% der Teilnehmer/innen eine Hausarbeit ab, im Seminar mit der (fachunspezifischen) kooperativen Lehre 52.4% und in dem Semester, in dem wir fachspezifische Beispiele verwendet haben, 60%. Die Studierenden erwarben also im Allgemeinen häufiger das Gefühl, dass Hausarbeiten machbar waren, und sie erhielten eine gewisse Sicherheit im *Wie* des wissenschaftlichen Arbeitens, d.h. im Zeitmanagement und in dem Erkennen der zentralen Aufgaben. Die Angst vor dem leeren Blatt scheint bei mehr Teilnehmer/innen gebannt worden zu sein.

Diese positive Einstellung hatte aber nur bedingt Auswirkungen auf die Qualität der Arbeiten. Tabelle 1 zeigt die Noten der Teilnehmenden aus den drei Semestern.

Tabelle 1: Ergebnisse der Hausarbeiten in den unterschiedlichen Kursen

Noten	Sehr gut (1.0-1.3)	Gut (1.7-2.3)	Befriedigend (2.7-3.3)	Ausreichend (3.7-4.0)
Ohne Methodenvermittlung		14	5	5
Mit fachspezifischer Methodenvermittlung	1	8	8	5
Mit fachspezifischer Methodenvermittlung (Beispiele aus Fachbereich)	1	8	8	4

In der obersten Zeile stehen die Noten der Hausarbeiten aus dem inhaltlich gleichen Seminar ohne kooperative Lehre, in der zweiten

Zeile die aus dem mit den fachunspezifischen Beispielen und in der dritten Zeile die aus dem mit den fachspezifischen Beispielen. Das Fazit: Die Noten werden durch die kooperative Lehre nicht unbedingt besser. Im Seminar ohne kooperative Lehre war der Notendurchschnitt 2.6, in beiden Seminaren mit der kooperativer Lehre lag der Notendurchschnitt bei 2.7.

Die Anzahl der Arbeiten mit Noten im Zweierbereich nahm sogar deutlich ab. Dies deutet darauf hin, dass gerade solche Studierenden, die über wenig bis gar kein Wissen über das wissenschaftliche Schreiben und/oder über mangelndes Selbstbewusstsein in diesem Bereich vor dem Kurs verfügten, sich nach der kooperativen Lehre eher trauten, eine Arbeit zu erstellen. Die eher schwachen Studierenden scheinen daher am meisten von dem Konzept zu profitieren. Zudem ist es möglich, dass die Reduktion der Fachinhalte den Teilnehmenden die thematische Auseinandersetzung mit den Fragen, die sie in den Hausarbeiten bearbeiteten, erschwerte. Andererseits gibt es jeweils eine sehr gute Arbeit in den beiden Seminaren mit der kooperativen Lehre, sodass ohnehin gute Studierende die Tipps, die ihnen vermittelt wurden, ebenfalls anwenden konnten.

Fazit

Die Pilotstudie (und unsere weitere Arbeit in der kooperativen Lehre) hat gezeigt, dass die zielgruppenfokussierte Vermittlung von Schreibmethoden und Strategien in Fachseminaren sinnvoll und erfolgreich ist. Mittlerweile findet die kooperative Lehre in ca. vierzig Seminaren pro Semester statt. Die Rückmeldung der Lehrenden sowie der Studierenden ist meist positiv. Die Studierenden reichen ihre Hausarbeiten pünktlich ein und verwirklichen sie häufiger gemäß den Anforderungen. Die Studierenden selbst haben über die Kooperative Lehre eine positivere Einstellung zum Schreiben gewonnen und das Selbstbewusstsein ist gewachsen. Das funktioniert am besten, wenn wir Fachwissen und Schreibmethode miteinander in Einklang bringen und die konkreten Bedürfnisse der Studierenden im Auge behalten. Eine 'einfache', allgemeine Vermittlung der Inhalte (ähnlich wie in einem Buch zum wissenschaftlichen Arbeiten) ist weniger effektiv.

Für uns gilt es nun, Konzepte zu finden, die die Vermittlung des

Fachinhalts nicht stark einschränken. Wie oben gesehen, haben zwar mehr Studierende ihre Arbeiten abgegeben, die Bewertungen dieser Arbeiten waren aber nicht oder nur zum Teil besser. Da die niedrigere Anzahl von guten Noten daher kommen kann, dass wir bei der kooperativen Lehre die Fachinhalte stark gekürzt haben, wäre es ideal, wenn wir ein Konzept finden könnten, bei der das nicht nötig wäre. Eine Alternative könnte sein, die Methodensitzungen an separaten Terminen anzubieten, wobei wir dabei mit dem Problem kämpfen müssen, wie wir diese in die ohnehin straffen Stundenpläne der Studierenden integrieren. Diese Strategie hätte aber den Vorteil, dass wir einem Kritikpunkt entgegenwirken könnten: Einzelne Studierende bekommen nämlich in unterschiedlichen Seminaren die methodisch gleichen Inhalte vermittelt, wenn sie in zwei (oder mehr) Veranstaltungen an einer Sitzung zum Thema *Hausarbeit* teilnehmen. Wenn dies geschieht, haben sie zwar anhand unterschiedlicher Beispiele gelernt, dass das vermittelte Wissen übertragbar ist, aber hier das Interesse hoch zu halten ist für uns Lehrende zum Teil schwierig - wobei ein „Nochmalhören“ durchaus zu weiteren Aha-Erlebnissen führen kann.

Eine vielversprechende Erweiterung des Konzepts der kooperativen Lehre ist die Einrichtung einer „Fragestunde“ in einem Fachseminar, in der die Studierenden alle Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben, die sie ihren Dozent/innen nicht unbedingt stellen wollen, einer/m Mitarbeiter/in von unserem Team stellen dürfen. Diese Fragestunden bieten wir seit zwei Semestern an. Spannend für uns ist, dass die Studierenden oft Fragen bzw. Probleme in Bereichen haben, in denen die Lehrenden - weder die vom Fach noch wir von den Methoden - sie gar nicht vermutet hätten. So ist für viele Studierende das Plagiat eine Art Damoklesschwert über ihrem Studium, das ihnen große Angst macht („Kann es nicht immer schon sein, dass irgendwer den gleichen Gedanken wie ich gehabt hat, ich es aber nicht weiß?“). Auch die Kommunikation mit den Dozent/innen selbst („Wie spreche ich sie/ihn an?“) ist für einige Studierende schon eine elementare, kritische Frage.

Abschließend kann ich für mich feststellen, dass die kooperative Lehre eine sehr effektive Methode ist, Schreibstrategien zu vermitteln. Wir müssen dabei aber darauf achten, diese Kenntnisse so zu

vermitteln, dass die Studierenden das Gelernte einfach auf die eigene Arbeit anwenden können und dass wir als Lehrende selbst nicht nur unsere eigenen potenziellen Problembereiche angehen. Die neue Generation der Studierenden hat neue Schwierigkeiten - z.B. durch ihr durch die Medien umgeformtes Lese- und Schreibverhalten, das nicht mit dem klassischen wissenschaftlichen Arbeiten konform geht - und diese müssen wir flexibel angehen. Wenn wir das schaffen, können wir dabei helfen, mehr Studierenden ein erfolgreiches Schreiben (im Idealfall sogar mit Spaß) zu ermöglichen.

Zu Autorin

Esther Breuer, M.A., ist Gründerin und Leiterin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Ihr derzeitiges (Haupt-)Projekt ist die Dissertation zum Thema: „FL versus L1: Fluency, errors and revision in FL academic writing“, die gerade in der Bewertungsphase ist. Danach plant sie ein Projekt zum Thema: Multimodalität und ihr Nutzen beim Schreiben in der Fremdsprache.

Notieren als Schreibübung, Notieren als literarische Kunst

▀ *Nadja Sennewald*

Ortheil, Hanns-Josef (2012): Schreiben dicht am Leben. Notieren und Skizzieren. Reihe: Kreatives Schreiben. Mannheim: Dudenverlag.

Ein Buch, kleiner als A5, abgerundete Seiten in festem Einband. Riecht nach gutem Papier und Druckerschwärze. Schwarz auf rot im Duden-Design „Schreiben dicht am Leben. Notieren und Skizzieren. Von Hanns-Josef Ortheil“. Umrahmt von weißem Skizzengewirr auf schwarzem Grund - Buch, Schirm, Kaktus, Vogel, Fahrrad, Wörtern wie Liebe oder Erinnerung. Rot wieder die Vorsatzblätter, die Überschriften, das seidige Lesebändchen.

Die Aufgabe, einen Gegenstand präzise zu beschreiben, findet sich auf S. 76 des ersten Bandes der seit 2012 im Dudenverlag neu erscheinenden Reihe „Kreatives Schreiben“. Der Kunst des literarischen Notierens und Skizzierens widmet sich Hanns-Josef Ortheil in „Schreiben dicht am Leben“. Jedes der 19 Kapitel nimmt sich einer Funktion des Notierens an - zum Beispiel der des Registrierens, Recherchierens, Portraitierens, Präzisierens oder Erinnerns - und beginnt mit einem Zitat, das für eine ganz bestimmte Herangehensweise an das Notieren steht. Dann werden kurz die Motivationen dargestellt, aus denen heraus der jeweilige Autor oder die jeweilige Autorin Notizen anfertigte und die Funktionen der Notate innerhalb des literarischen Werks dargestellt. In knappen, aber eingängigen Analysen werden außerdem Machart und Wirkung der literarischen Notizen offengelegt - ein Verfahren, das Ortheil die 'Präsentationen von Schreibwerkstätten' nennt. Jedes Kapitel schließt mit einigen

Schreibaufgaben, deren Durchführung immer neue, auf das jeweilige Kapitel bezogene, Aspekte des Notierens schult.

Das Spektrum der 'Schreibwerkstätten' reicht von den kleinen, in sich funktionierenden literarischen Miniaturen der japanischen Hofdame Sei Shonagon (ca. 966 - ca. 1025), bis zu den sprachlichen Fotografien des Autors Peter K. Wehrli, der 1974 begann, Bilder in wenigen Zeilen festzuhalten, als er auf einer Reise seine Kamera vergessen hatte:

„15. das Blättern

das suchend unsichere Blättern des Schalterbeamten im Bahnhof Zürich in Preislisten und Streckenverzeichnissen, weil er nur selten eine solche Fahrkarte ausstellen muss.“ (Wehrli 1999: 13 zitiert nach Ortheil 2012: 34)

Drei von insgesamt vier Teilen des Bandes beziehen sich ausschließlich auf literarisches Schreiben - mit ein bisschen schreibdidaktischer Kreativität können viele Übungen allerdings auch für akademische Kontexte nutzbar gemacht werden. So ist das Notieren ein wichtiges Forschungswerkzeug - etwa das Schreiben von 'Memos' in der qualitativen Sozialforschung oder das Erstellen von 'Feldnotizen', etwa in der Pädagogik oder der Ethnologie. Hier könnte das Notieren als 'Registrieren', 'Webcam', 'Fotografieren', 'genaues Zeichnen' oder 'Recherchieren' in akademische Schreibaufgaben umgewandelt werden und dem Einüben der sprachlich präzisen Umsetzung von Beobachtungen oder Überlegungen dienen.

Besonders gut lässt sich der vierte Teil zum 'klassischen Notieren' in der akademischen Schreibpraxis umsetzen. So wird beispielsweise die Exzerpiertechnik des Philosophen Walter Benjamin (1892-1940) offen gelegt, der lose Blätter nutzte, um einen möglichst beweglichen Wissensspeicher zur Hand zu haben. An Benjamins Notizen führt Ortheil vor, wie das Abschreiben von Textteilen, die für die Fragestellung wichtig sind, zur Entwicklung neuer Gedanken zum Thema führt.

Besonders interessant ist, dass einige der Methoden, die in der heutigen Schreibdidaktik als Standard gelten, bereits vor längerer Zeit von Schriftstellern entdeckt und präzise beschrieben wurden. So

nannte der Mathematiker und Schriftsteller Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799) seine Notizbücher 'Sudelbücher' - im schreibdidaktischen Jargon würde man sie als Schreibjournal oder akademisches Journal bezeichnen. Lichtenberg empfahl sogar: „Man soll alle Menschen gewöhnen von Kindheit an in große Bücher zu schreiben [*ldots*]“ (Lichtenberg 2005: 654 zitiert nach Ortheil 2012: 124). Diese Bücher sollten keine Tagebücher sein, sondern dem Aufzeichnen spontaner Gedanken und Ideen dienen, denn „Man soll seinem Gefühl folgen und den ersten Eindruck, den eine Sache auf uns macht, zu Wort bringen“ (Lichtenberg 2005: 441 zitiert nach Ortheil 2012: 123).

Auch das 'Notieren am frühen Morgen' ist nicht erstmalig von Julia Cameron erfunden worden, die mit der Methode der 'Morgenseiten' bekannt geworden ist, sondern wurde bereits vom französischen Schriftsteller Paul Valéry (1871-1945) praktiziert. Beide schildern die Wirkungsweise des frühmorgendlich festgehaltenen Bewusstseinsstroms sehr ähnlich: So spricht Valéry von einer „seelischen Morgengymnastik“ (Valéry 1987: o. S. zitiert nach Ortheil 2012: 140).

'Schreiben dicht am Leben' will die Lesenden zu Schreibenden machen und das (literarische) Repertoire der Schreibenden durch die kleine, ständige, flüchtige und/aber/oder präzise Übung des Notierens erweitern. Viele der Übungen des vorgestellten Bandes sind, wie dargestellt, auch auf die akademische Schreibpraxis übertragbar.

Weitere Bände der von Ortheil herausgegebenen Duden-Reihe 'Kreatives Schreiben' sind auf spezifische Genres (Krimi, Tagebuch, Online-Medien) oder Situationen (Reisen) hin ausgerichtet. Bereits erschienen sind 'Schreiben Tag für Tag' von Christian Schärf, das sich mit dem Schreiben von Journal und Tagebuch beschäftigt, und, vom gleichen Autor, 'Spannend schreiben: Krimi, Mord- und Schauergeschichten'. 'Schreiben unter Strom' von Stephan Porombka dreht sich um das Schreiben in den neuen Medien und um literarische Experimente mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. In 'Schreiben auf Reisen' unternimmt Hanns-Josef Ortheil Wanderungen, kleine Fluchten und große Fahrten. Im gleichen ansprechenden Design (abgerundete Seiten, riecht nach gutem Papier) ist außerdem ein Blanko-Notizbuch erhältlich.

Alle Bände folgen einem ähnlichem Aufbau: Am Textbeispiel, also dem 'Blick in die Werkstatt', werden literarischen Verfahrensweisen zuerst offengelegt und können dann mit der Bearbeitung der Schreibaufgaben selbst nachvollzogen werden. Dabei geht es nicht um eine stilistische Imitation der vorgestellten Autoren und Autorinnen, sondern um eine Schulung des Blicks, der Reflexionsfähigkeit, des sprachlichen Repertoires, der dramaturgisch geschickten Darstellung von Ereignissen - kurz: der bewussten Gestaltung von Texten. Schreiben ist Handwerk, und dieses legt die Reihe 'Kreatives Schreiben' offen.

Und zum Schluss die Erkenntnis: Natürlich muss man notieren! Anders kann es ja gar nicht möglich sein, zu denken und zu schreiben!

Literaturverzeichnis

Ortheil, Hanns-Josef (2012): *Schreiben dicht am Leben. Notieren und Skizzieren*. Mannheim: Dudenverlag.

Zur Autorin

Nadja Sennewald Dr. phil., leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen (Schreib-)Kompetenzentwicklung, angewandte Schreibforschung, Schreib- und Mediendidaktik.

Rezension zu *Schreiben lehren, Schreiben lernen*

♣ Tim Wersig

Wird die Schreib(-didaktik)forschung in Deutschland und vor allem an deutschen Hochschulen betrachtet, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich diese aktuell rasant entwickelt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bisher eine Publikation fehlte, welche die deutsche Schreib(-didaktik)forschung systematisch nachzeichnet. Genau diese beschriebene Lücke, wird mit der vorliegenden Veröffentlichung geschlossen. Beide Autorinnen sind als Leiterinnen von hochschulangehörigen Schreibzentren beispielgebende Protagonistinnen dieses aufstrebenden Forschungs- und Praxisfeldes. So können Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald auf vielfältige Tätigkeiten in der Schreibforschung und Praxis sowie Schreibdidaktik zurückblicken und bieten damit beste Voraussetzungen einen fundierten und umfangreichen Überblick über zentrale Ansätze der Schreibforschung und der Schreibdidaktik zu geben. Die Ausführungen haben neben einem nachvollziehbaren und benötigten referierenden Charakter auch Anteile, in denen mehr als deutlich wird, dass beide Autorinnen ausgewiesene Praktikerinnen sind.

Einleitende Annäherung

Innerhalb der einleitenden Gedanken und Zusammenhangsdarstellungen wird u.a. die Bedeutung des vorliegenden Einführungsbandes beschrieben. Aufgrund einer sich erfreulicherweise deutschlandweit entwickelnden interdisziplinären Schreib(-didaktik)forschung prognostizieren Girgensohn und Sennewald eine immer steigende Relevanz der Schreibforschung in Bezug auf verschiedene Studienfächer. Daher versteht sich diese Publikation vorwiegend als Einstiegslektüre „[...] über dieses spannende wissenschaftliche Feld [...]“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 9). Als Zielgruppe werden Studierende und Lehrende vielfältiger Disziplinen beschrieben. So eignet sich dieser Band u.a. für Studierende sowie Lehrende, welche sich selbst in der Schreibberatung engagieren (möchten). „Dieses Buch vermittelt Grundlagenwissen, dass nach Belieben selbstständig vertieft werden kann [...]“ (ebd.). Die inhaltliche Schwerpunktsetzung liegt hierbei im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens in der Hochschulpra-

xis.

Im Folgenden soll nun genauer der Aufbau sowie Inhalte der einzelnen Kapitel beschrieben werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass diese beispielgebende Vorstellung schwerpunktsetzend erfolgt, sodass den Leser_innen ein erster und hoffentlich neugierig machender Einblick gegeben wird. Dementsprechend ist der Rezensent der Überzeugung, dass *Schreiben lehren*, *Schreiben lernen* vor allem durch die gebotenen Inhalte überzeugt. Es wurde sich auch bewusst dafür entschieden, nicht jeden einzelnen Aspekt vertiefend auszuführen, sodass der eigenen Lektüre dieser Veröffentlichung nicht zu viel vorweg genommen wird.

Modelle und Theorien des Schreibens

Die Autorinnen beginnen ihre Ausführungen mit einer historischen Perspektive auf die Schreibprozessforschung, um darauf aufbauend Modelle und Theorien des Schreibens zu erläutern. Einführend wird auf ausgewählte Schreibprozessmodelle (u.a. Hayes/Flower) eingegangen. Diese sind vorwiegend Modelle, welche, „[...] die Komplexität von Schreibprozessen zu veranschaulichen [versuchen].“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 16) Bedeutend hierbei ist auch die re-troperspektivisch entstandene Feststellung, dass der Schreibprozess selbst aus vielfältigen *Subprozessen* besteht, welche wiederum einzeln beschrieben werden können. So wird nachfolgendend u.a. das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower ausführlich betrachtet. Sennewald und Girgensohn zeigen anhand einer vereinfachten Visualisierung des Hayes/Flower-Modells, dass der Prozess des Schreibens Einflüssen unterliegt, welche innerhalb sowie außerhalb der schreibenden Person verortet sind. (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 17) Diese Einflüsse werden in den darauffolgenden Passagen differenziert betrachtet. So folgen diesen Ausführungen auch mit dem Schreibprozess zusammenhängende Thematiken: u.a. Motivation, Affekte, Langzeit- und Arbeitsgedächtnis, kognitive Prozesse und Belastungen.

Aufbauend auf die beschriebenen Schreibprozessmodelle werden weiterführend Schreibentwicklungsmodelle thematisiert. So werden Modelle von Bereiter und Kellogg dargestellt, welche zwar vorwiegend beim Schriftspracherwerb ansetzen, jedoch „bis zu einem pro-

fessionellen Niveau [weiter gedacht werden können].“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 28) So wird die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen mit der Beschreibung von Schreibkompetenzmodellen abgeschlossen. Dabei führen die Autorinnen eine, wie sie selbst schreiben, gängige Definition von Kompetenzen (nach Weinert) an. Kompetenzen seien demnach, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002: 27f zitiert nach Girgensohn/Sennewald 2012: 32) Darauf aufbauend werden die Schreibkompetenzmodelle nach Otto Kruse und Anne Beaufort vertiefend und erweiternd betrachtet.

In Erweiterung etwaiger Modelle und Theorien werden im folgenden Kapitel unterschiedliche Funktionen des Schreibens aufgegriffen. Das Wissen um sie hilft Schreibprozesse zu erforschen und zu verstehen. *„Dementsprechend hängt Schreibkompetenz ebenfalls damit zusammen, auf welche Funktionen des Schreibens sie sich bezieht, und wie gut es Schreibenden gelingt, verschiedene Funktionen des Schreibens zu integrieren.“* (Girgensohn/Sennewald 2012: 36) Eine Betrachtung des Funktionenbegriffs zeigt, dass die Schreibenden verschiedene Ziele, Absichten und Effekte mit dem Schreiben verbinden. So verwenden die Autorinnen dafür beispielgebend den Brief (als Mittel der Kommunikation) und konstatieren mit diesem, dass ein/e Sender_in dem/die Empfänger_in Informationen übermitteln möchte. Zudem ziehen die Autorinnen bereits beschriebene Typologien von Funktionen des Schreibens (u.a. nach Ludwig, Britton, Emig, Girgensohn) heran.

Als ein weiteres Thema werden nun die zehn Schreibstrategien des Linguisten Hanspeter Ortner beschrieben und diskutiert. Diese sind: nicht-zerlegendes Schreiben, ein Text zu einer Idee, mehrere Versionen, redaktionelle Arbeit am Text, planendes Schreiben, im Kopf ausarbeiten, Schritt für Schritt, synkretisch Schreiben, Produkt zerlegen und das Puzzle-Prinzip (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 38ff.). Dabei wird zugleich festgehalten, dass beim Schreiben nicht nur die *eine* Strategie verfolgt wird.

Abgerundet werden die Ausführungen zu Theorien und Modelle des Schreibens mit einem Einblick in Schreibstörungen und Schreibblockaden. Vorerst wird hierbei zwischen Schreibschwierigkeiten und Schreibstörungen unterschieden, eine Thematik, mit welcher sich bereits verschiedene Forschungsarbeiten beschäftigt haben. So stellen die Autorinnen zwei Arbeiten (Rose und Keseling) genauer vor. Damit einhergehend werden folgende Aspekte andiskutiert: kognitive Störungen, Ursachen für Schreibblockaden sowie Emotionen und sozialer Kontext. (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 42ff.)

Methoden der Schreibprozess- und -didaktikforschung

Der zweite Schwerpunkt der Publikation stellt die Einführung in Methoden der Schreibprozessforschung und der Schreibdidaktikforschung (im Folgenden zusammenfassend als Schreibforschung bezeichnet) dar. So besteht das Ziel darin, verschiedene methodische Ansätze aufzuzeigen. Zu Beginn wird festgehalten, dass es sich bei der Schreibforschung um eine empirische Wissenschaft handelt, welche mit Hilfe quantitativer, qualitativer und mixed methods versucht, etwaige Fragestellungen zu bearbeiten. Hierbei werden u.a. die Labor- von der Feldforschung differenziert und Schreibende als Forschungssubjekte betrachtet. Als Forschungsmethoden werden einführung sowie gegenüberstellend beschrieben: allgemeine Interviews, narrative Interviews, problemzentrierte Interviews, Leitfadeninterviews, biografische Interviews, Expert.innen-Interviews, Gruppendiskussionen sowie verschiedene Aufzeichnungsmethoden. Weiterführend werden Analysemethoden beschrieben. In Verbindung mit den quantitativen, qualitativen und mixed methods-Verfahren werden im anschließenden fünften Kapitel ausgewählte Schreibforschungsprojekte (z.B. die NSSE-Studie sowie die Freiburger Studie zu Schreibproblemen im Studium) behandelt (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 58ff.).

Schreibdidaktik

Innerhalb einer weiteren Perspektive werden historische Aspekte der Schreibdidaktik, auch in Verbindung mit der Geschichte des universitären Schreibens im deutschsprachigen Raum thematisiert. Nach diesem Streifzug in die Geschichte der Schreibdidaktik, stellen die

Autorinnen im siebten Kapitel die Schreibdidaktik in der Hochschulpraxis vor. Hierbei wird festgehalten, dass das Schreiben selbst auch in der Hochschule (in allen Disziplinen) bedeutend ist. So wird dieses Kapitel dafür verwendet, bewährte Möglichkeiten (Schreibzentren, Peer Tutoring, Schreibworkshops, Schreibgruppen sowie die Portfolioarbeit) aufzuzeigen, schreibdidaktische Elemente im Hochschulrahmen zu etablieren (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 90ff.).

Nachdem bisher ein „*Überblick über die wichtigsten Entwicklungen in der Schreibprozessordnung*“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 36) gegeben sowie die daraus resultierende Empfehlungen für die Schreibdidaktik herausgestellt wurden, ist das Ziel des abschließenden achten Kapitels schreibdidaktische Anregungen und Impulse für den Hochschulalltag zur Verfügung zu stellen. So wird u.a. aufgezeigt, wie Schreibprojekte Schritt für Schritt angegangen werden und wie mit der Unterstützung von Freewriting und Clustering etwaige Ideen generiert werden können. Weitere thematische Schwerpunkte sind: Journalarbeit für das Studium, Adressat_innengerechte Texte durch Genreanalysen, Feedback geben und nehmen, produktive Schreibgruppen organisieren, Schreiber_innen-Typen sowie Tipps im Umgang mit Schreibschwierigkeiten und Schreibblockaden. (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 101ff.)

Abschließende Betrachtung

Schreiben lehren, Schreiben lernen hält, was es verspricht. Die Leser_innen erwartet ein sehr kompetenter Einblick in die hochschulfokussierte Schreibforschung und Schreibdidaktik. So ist die Publikation vorwiegend interessant für Studierende, (angehende) Peer-Tutor_innen sowie Lehrende etwaiger Disziplinen und Fachrichtungen. Hierbei kann besonders die Zielgruppe der (angehenden) Lehrer_innen, vor allem im Fach Deutsch hervorgehoben werden. Besonders überzeugend erscheint die äußerst gelungene Verbindung von theoretischen Auseinandersetzungen und praktischen Anregungen für die Umsetzung in der (Hoch)schulpraxis. Auch die einzelnen aufgeführten Kapitelfazits machen es möglich, das Gelesene zu reflektieren sowie die einführend betrachtenden Themen ggf. selbstständig zu vertiefen.

Fazit: Das Besondere der vorliegenden Publikation wird an den vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten sowie auch an der breit angelegten Zielgruppenorientierung deutlich. So ist dieser Einführungsband sowohl für Einsteiger_innen als auch für bereits gestandene Praktiker_innen sehr wertvoll, da sowohl Schreibprozessmodelle, zentrale Ergebnisse der Schreibforschung, bedeutende didaktische Perspektiven erläutert sowie der Praxisteil selbst zum Üben und ausprobieren einlädt.

Literatur

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zum Autor



Tim Wersig, Studium der Sozialen Arbeit (B.A./M.A.) in Berlin sowie Promovend an der Universität Kassel, zertifizierter Schreibberater (PH Freiburg im Breisgau) und Gründer der studentischen Initiative Wissenschaftspaten, zur Förderung der Schlüsselkompetenzen „wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben im Studium“ - www.wissenschaftspaten.de

© Tim Wersig

Das Buch *Schreiben lehren, Schreiben lernen* aus der Perspektive einer Studentin

✍️ Lina Mayer

Das Schreiben nimmt in unserer Kultur einen wichtigen Stellenwert ein. Dies stellen Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald in ihrem Werk *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung* (2012 erschienen bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, WBG in Darmstadt) heraus. Ein Leben ohne Schrift wäre heutzutage gar nicht mehr vorstellbar. Schreiben begleitet uns überall: in Form des Einkaufs- oder Notizzettels im Alltag, als Aufsatz in der Schule und Hausarbeit im Studium oder als Buch in der Wissenschaft (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 7). Gerade wenn es, wie in der Wissenschaft, darum geht, komplexe Texte zu verfassen, stoßen viele an ihre Grenzen. Schreiben ist selbstverständlich oder doch nicht?

Seit einigen Jahren beschäftigt sich die deutsche Schreibforschung mit dem Schreiben, dem Prozess des Schreibens und mit dessen Vermittlung. Das Lehrbuch *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung* von Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald bietet einen ausführlichen Überblick über die Erkenntnisse und Methoden der Schreibforschung. Es ist als erste deutsche Einführung in die Schreibforschung und die Schreibdidaktik zu sehen. Die Autorinnen Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald selbst sind namhafte Vertreterinnen der deutschen Schreibforschung. Katrin Girgensohn hat das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) gegründet und ist dort als wissenschaftliche Leiterin tätig. Nadja Sennewald leitet das Schreibzentrum an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Das Lehrbuch richtet sich an Lehrende, Studenten sowie an alle, die ihre Schreibfähigkeit verbessern wollen oder sich einfach nur für das wissenschaftliche Schreiben insgesamt interessieren.

Einem Einführungswerk in die Schreibforschung entsprechend stellen die Autorinnen zum einen wichtige Forschungserkenntnisse, Schreibmodelle und Schreibtechniken verschiedener Schreibforscher zusammen und bereiten diese dem Leser detailliert und leicht verständlich auf. Zum anderen wird auch Grundlagenwissen über den Bereich des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt. Nimmt das Wissen über den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens zu, kann

das zu einem neuen Umgang mit dem Komplex „Schreiben“ führen.

Die einzelnen Kapitel

Bevor nun näher auf ausgewählte Inhalte eingegangen wird, soll im Folgenden der Aufbau des Werks in einem kurzen Überblick aufgezeigt werden. Insgesamt bietet das Lehrbuch acht Kapitel. In den Kapiteln eins *Einleitung* und zwei *Die Geschichte der Schreibprozessforschung* bieten die Autorinnen eine Einführung in den aktuellen Stand der Schreibforschung sowie einen pointierten Abriss der Geschichte dieses Forschungsfelds. In Kapitel drei *Modelle und Theorien des Schreibens* stellen die Autorinnen verschiedene Modelle für den Schreibprozess, die Schreibentwicklung und die Schreibkompetenz vor. Zudem führen sie grundsätzliche Funktionen des Schreibens, einzelne Schreibstrategien sowie mögliche, beim Schreibprozess auftretende Schreibstörungen und Schreibblockaden an. Kapitel vier *Einführung in Methoden der Schreibprozessforschung und der Schreibdidaktikforschung* und fünf *Schreibforschungsprojekte* schließen an das Kapitel zur Schreibprozessforschung an und führen deren Methoden sowie wichtige Schreibforschungsprojekte in den letzten Jahren auf. Die beiden darauffolgenden Kapitel sechs *Die Geschichte der Schreibdidaktik* und sieben *Schreibdidaktik in der Hochschulpraxis* befassen sich vor allem mit der Schreibdidaktik, ihrer geschichtlichen Entwicklung in den USA und Deutschland sowie der Darstellung der Konzepte in Schreibzentren, Workshops und Schreibgruppen im Hochschulkontext. Für alle, welche selbst Probleme mit dem Schreiben haben oder sich weiterentwickeln möchten, bieten die Autorinnen vor allem im letzten Kapitel *Schreibdidaktische Anregungen und Impulse* hilfreiche Tipps an.

Um sowohl dem Aspekt des Einführungswerkes als auch dem des Lehrbuches gerecht zu werden, habe ich mich im nun Folgenden auf ausgewählte Inhalte beschränkt. Als erstes stelle ich wichtige Theorien und Modelle aus der Schreibforschung vor, welche die Komplexität des Schreibens und des Schreibprozesses verdeutlichen. Danach beziehe ich mich auf das letzte Kapitel, in welchem die Autorinnen Tipps und Tricks für das Schreiben zusammengestellt haben. Diese Kapitelauswahl ist keinesfalls als wertend zu verstehen, sondern erfolgte durch mein Interesse an diesem Werk als Studentin.

Die Komplexität des Schreibens und des Schreibprozesses

In Kapitel drei führen die Autorinnen eine Reihe wichtiger Modelle und Theorien aus der amerikanischen Schreibforschung auf, welche die Komplexität des Schreibens illustrieren. Die wichtigste Erkenntnis innerhalb der Schreibforschung ist, dass der Schreibprozess weder einheitlich ist noch linear verläuft (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 16f.). Im Gegenteil, beim Schreiben laufen viele kleine Schritte und einzelne Teilprozesse ab, die parallel verlaufen, sich gegenseitig bedingen und den kognitiven Schreibprozess in unterschiedlichem Maße beschäftigen. Hierfür beschreiben die Autorinnen das Schreibprozessmodell der amerikanischen Wissenschaftler John Hayes und Linda Flower aus den 1980er Jahren (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 17-22). Dieses Modell ist eines der grundlegenden Modelle der Schreibdidaktik.

Laut Hayes und Flower ist der Schreibprozess nicht nur in Subprozesse unterteilt, sondern unterliegt zudem verschiedenen Einflüssen, denen der Schreibende ausgesetzt ist. Diese Einflüsse lassen sich unterteilen in externe und interne Faktoren. Zu den externen Faktoren zählen vor allem das soziale Umfeld, in welchem sich der Schreibende befindet, sowie Kulturzugehörigkeit und Sozialisation. Diese haben maßgeblichen Einfluss auf die Art und Weise des Schreibens beziehungsweise auf die Vorstellung, die der Schreibende vom Schreiben hat. Zudem spielen eigene (positive oder negative) Schreib Erfahrungen eine wichtige Rolle. Interne Faktoren beziehen sich vor allem auf die Person des Schreibenden selbst: Was motiviert eine Person zum Schreiben? Welche Gefühle treten im Zusammenhang mit dem Schreiben auf? (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 17-21).

Am wichtigsten ist laut Hayes und Flower aber wohl der Blick auf die Abläufe im Gedächtnis: Inwieweit kann auf Wissen in Bezug auf den Text, das Thema etc. zurückgegriffen werden? Welche Schreibstrategien können automatisch abgerufen werden? Welche müssen erlernt werden? (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 21-22). Insbesondere wenn es darum geht, Schreibstörungen und Blockaden zu untersuchen, rücken die kognitiven Prozesse und Belastungen zunehmend in den Fokus der Schreibforschung. Die Autorinnen führen hierfür die Untersuchungen des Amerikaners Mike Rose auf,

welcher als erster Wissenschaftler Schreibblockaden nicht nur auf emotionale oder psychische Belastungen zurückführte, sondern "deren kognitive Dimension in den Blick nahm" (Girgensohn/Sennewald 2012: 42). In seiner Studie stellte Rose bei den teilnehmenden Studenten unterschiedliche Stärkegraden von Blockaden fest (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 42f.). Rose zufolge hängt die Stärke der Blockade vor allem von der Flexibilität des Studenten in Bezug auf die vorgegebenen Schreibregeln ab (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 44). Eine zu starke Fixierung auf bestimmte Regeln und eine zu feste Vorstellung vom Endergebnis führten zu einer kognitiven Überforderung und dadurch zu Blockaden (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 44).

In Anlehnung an Roses Studie kommt der deutsche Germanist Gisbert Keseling zu der Ansicht, dass viele Schreibstörungen lediglich auf Anfängerschwierigkeiten zurückzuführen sind (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 46). Wissenschaftlich zu schreiben muss erst gelernt werden. Da Schreiben lange Zeit als selbstverständlich galt, wurde und wird an vielen Universitäten nicht genügend Zeit investiert, um Studenten die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 46). Viele Studenten haben das wissenschaftliche Schreiben also nie wirklich gelernt und wissen daher nicht, wie anfangen und wo aufhören, wodurch es häufig zu Schreibstörungen und Blockaden kommt. Die Ursachen von Schreibstörungen und Blockaden sind Keseling zufolge multipel und vielen Studenten sicher nur zu gut bekannt. Zu frühes Anfahren führt zu einer baldigen Motivationslosigkeit, der Enthusiasmus des anfänglichen Schreibflusses lässt bald nach und es kommen keine neuen Ideen. Zu spätes Anfahren hingegen führt zu Stress und unkoordiniertem Arbeiten, da man unter Zeitdruck zu viel auf einmal macht (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 46-48). Hinzu kommt, dass Regeln, welche für das wissenschaftliche Schreiben gelten, auf Grund von unzureichendem Wissen falsch angewandt werden und dadurch zum Hindernis für den Schreibenden werden können. Und natürlich der eigene Perfektionismus: der Schreibende stellt zu hohe Anforderungen an sich selbst und ist mehr damit beschäftigt, das bisher Verfasste zu kritisieren und zu überarbeiten, anstatt mit neuen Ideen den Text weiterzuführen (vgl.

Girgensohn/Sennewald 2012: 43-45).

Die Tipps, welche die Autorinnen im achten und letzten Kapitel aufzeigen, schließen an diese Ausführungen an. Auf der Basis der verschiedenen Schreibmodelle und Schreibtheorien wurde am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina ein Modell weiterentwickelt, welches als idealtypisch für den Verlauf eines Schreibprozesses bei Hausarbeiten gesehen werden kann (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 101). Dieses Modell besteht aus fünf Stufen und dient zum einen vor allem dazu, den gesamten Arbeitsprozess des Schreibens für den Schreibenden auf einen Blick darzulegen. Zum anderen sind auch die einzelnen Teilprozesse innerhalb des Gesamtprozesses sichtbar. Die verschiedenen Stufen (1. Orientierung und Planung, 2. Auswertung, Datenerhebung, Gliederung, 3. Schreiben einer Rohfassung, 4. Überarbeiten des Rohtextes, 5. Korrektur und Layout des fertigen Textes) haben zum Ziel, dem Schreibenden einen Rahmen zu bieten, innerhalb dessen er seine Arbeitsweise und seinen Schreibprozess strukturieren kann, um unter anderem Schreibblockaden von vornherein entgegen zu wirken. Zudem werden auf jeder Stufe des Modells die drei Tätigkeiten, Schreiben, Lesen und Reden explizit miteinbezogen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 101-104).

Des Weiteren beschreiben die Autorinnen verschiedene Schreibstrategien, welche den Arbeits- und Schreibprozess gleichzeitig erleichtern und beschleunigen. Bekannte Techniken wie Free-Writing und Cluster sollen nicht nur dazu genutzt werden Ideen zu gliedern und festzuhalten. Durch die bewusste und stetige Bewegung der Schreibhand entstehen zudem neue Ideen und neues Wissen wird generiert (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 104-105).

Hilfreich ist sicher auch der Vorschlag, ein sogenanntes Journal anzulegen, in welches der Schreibende alle seine Ideen und Notizen überall und zu jeder Zeit aufschreiben und darauf zurückgreifen kann. Ein Journal kann zu einem wichtigen Bestandteil des Schreibprozesses selbst werden, da es durch die festgehaltenen Informationen die Basis für den späteren Text bilden kann (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 106-107).

Die Autorinnen betonen außerdem die Wichtigkeit von Feedback. Sie ermutigen die Schreibenden dazu, sich auch auf unfertige Textteile Feedback zu holen. Hierzu können auch Schreibgruppen

hilfreich sein, welche in kleinen Gruppen selbstorganisiert und sozusagen auf Augenhöhe unter Studenten selbst geführt werden (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 110-116).

Wie kann man aber nun konkret Schreibstörungen und Blockaden lösen, sollte doch einmal dieser Fall eintreten? Auch hierfür halten die Autorinnen, in Anlehnung an Rose und die Homepage des Schreibzentrums der Universität Bochum, verschiedene Tipps bereit. Das Wichtigste in diesem Fall ist wohl, sich bewusst zu machen, dass Schreibstörungen und Blockaden lösbar sind (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 119). Die Autorinnen selbst sagen dazu: „Der Trick besteht nun darin, zu erkennen, wo es 'hakt' und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 119) Um die „richtigen“ Maßnahmen ergreifen zu können, bieten die Autorinnen eine Tabelle mit unterschiedlichen Schreibtypen an. Diese soll den Schreibenden dazu anregen, sein Schreiben zu reflektieren und sich möglicherweise mit einem Schreibtyp zu identifizieren (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 119). In der Tabelle finden sich für jeden Schreibtyp anregende Tipps, welche zum Ausprobieren einladen.

Zudem sollte man sich bewusst werden, welche Umgebung man benötigt um produktiv zu sein (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 120). Braucht man absolute Ruhe oder darf es auch mal etwas lauter sein? Außerdem wäre es hilfreich, wenn der Schreibende auch an sich selbst arbeitet. Falsche Vorstellungen vom fertigen Text sowie der Hang zu übermäßigem Perfektionismus können oftmals dafür sorgen, dass man sich beim Schreiben selbst im Weg steht (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 119-121). Welche dieser zahlreichen Tipps und Maßnahmen der Leser erproben möchte, bleibt ihm dabei selbst überlassen.

Abschließende Betrachtung

Als Studentin setze ich mich selbst regelmäßig mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten auseinander. Vieles von dem, was die Autorinnen in ihrem Werk angesprochen haben, hat mich zum Nachdenken angeregt. Insbesondere die Feststellung, dass Schreiben als nicht so selbstverständlich an- oder hingenommen werden sollte. Man ist nicht zu „dumm“ nur weil man nicht weiß, wie man bei einer wissenschaftlichen Arbeit vorgehen soll. Vieles an Methoden

und Strategien muss erst noch erlernt werden, manches dauert sogar Jahre, bis es richtig beherrscht wird.

Ich selbst habe das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten nie richtig gelernt. Es war mehr ein auf-gut-Glück-Schreiben, in der Hoffnung es richtig zu machen. Mit diesem Einführungsbuch gibt es meiner Meinung nach nun ein sehr gutes und empfehlenswertes Werk, nicht nur für Studenten und Lehrende, sondern für alle, die sich mit dem Schreiben beschäftigen und sich verbessern oder etwas Neues lernen wollen.

Die Autorinnen bieten sehr viel Information über die Entwicklungen in der Schreibforschung, stellen wichtige Methoden, Theorien, Modelle etc. vor und benennen explizit Verbesserungsmöglichkeiten für das Schreiben im Hochschulkontext sowie Tipps und Tricks für den Fall, dass es beim Schreiben mal hakt. Der Aufbau des Lehrbuches selbst ist ebenfalls gelungen. Die einzelnen Kapitel sind logisch aufgebaut, der Inhalt wird sehr gut und leicht verständlich dargestellt. Es gibt immer wieder stichpunktartige Seitenüberschriften neben dem Fließtext, was das Lesen vereinfacht. Die gewählten Modelle und Graphiken werden sehr gut erklärt und ein Fazit am Ende eines jeden Kapitels schließt das Ganze nochmals ab.

Fazit: Da ich selbst viel aus diesem Buch gelernt und mitgenommen habe, würde ich es jedem empfehlen, egal ob Student, Dozent, Wissenschaftler oder auch einfach nur Schreibinteressierter. Ein Blick hinein lohnt sich auf jeden Fall. Es gibt vieles zu entdecken und noch mehr mitzunehmen. Sehr empfehlenswert!

Literatur

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zur Autorin

Lina Mayer ist Masterstudentin der Intercultural Communication Studies an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder).

JoSch

Journal der Schreibberatung

***Im Schreibgespräch mit Melanie Brinkschulte
und Katrin Girgensohn***

Im Januar 2013 wurde die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. gegründet. Es handelt sich dabei um den ersten deutschen Verein, der die Interessen aller im Bereich der wissenschaftlichen und beruflichen Schreibdidaktik Tätigen zu bündeln versucht, also von studentischen Schreib-Peer-Tutor:innen über freiberuflich Arbeitende bis hin zu Forschenden. Den Vorsitz haben Melanie Brinkschulte (Vorsitz), Katrin Girgensohn (Stellvertreterin) und Jana Zegenhagen (Schatzmeisterin) inne. Weitere Gründungsmitglieder und Beisitzende sind: Andrea Frank (Bielefeld), Ella Grieshammer (Göttingen), Ulrike Lange (Bochum), Eva-Maria Lerche (Paderborn), Daniela Liebscher (Berlin), Annett Mudoh (Göttingen) und Maike Wiethoff (Bochum). Melanie Brinkschulte und Katrin Girgensohn berichten im Schreibgespräch von den Hintergründen und aktuellen Entwicklungen.



© Melanie Brinkschulte und
Katrin Girgensohn

**Liebe Melanie, liebe Katrin,
könnt ihr uns kurz etwas
zum neugegründeten Verein
sagen? Wie kam es zur Idee,
diesen Verein zu gründen?**

Die Idee zur Gründung eines Vereins, der die Möglichkeit zur Vernetzung von Schreibdidaktiker:innen im Bundesgebiet bietet, haben wir schon seit einigen Jahren immer wieder in unseren Arbeitskreisen zur Schreibdidaktik diskutiert. Aber so richtig spruchreif und konkret ist es dann erst auf dem Open Space des Schreibzentrums der Universität Bochum im März 2012 geworden. Dort hat sich eine Arbeitsgruppe gefunden, die die

Gründung eines Vereins ernsthaft weiterverfolgt hat: Wir haben mögliche Inhalte, Schwerpunktsetzungen und Zielgruppen überlegt, um die Ausrichtung des Vereins zu konkretisieren. In monatelanger Online-Arbeit haben wir gemeinsam die Satzung des Vereins entworfen und so lange diskutiert, bis eine Fassung stand, die alle mittragen konnten. Mitgemacht haben über den aktuellen Vorstand hinaus noch einige Menschen mehr, zum Beispiel Otto Kruse. Für die zukünftige Arbeit haben wir bereits die Zusage einer Unterstützung von einigen bekannten Schreibdidaktiker_innen, wie zum Beispiel Gerd Bräuer und Katrin Lehnert. An der Namensgebung haben sich viele Kolleg_innen beteiligt, weil wir dazu per Blog öffentlich im Internet aufgerufen hatten. Die Gründung fand dann schlussendlich am 23.01.2013 im Göttinger Schreibzentrum statt und war für uns ein aufregender Start in die Vereinsarbeit.

Was ist die Mission des Vereins? Wofür steht er?

Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung möchte einen Zusammenschluss aller derjenigen ermöglichen, die

im weiten Feld wissenschaftlicher und beruflicher Schreibdidaktik tätig sind: angefangen bei studentischen Schreib-Peer-Tutor_innen über Schreibberater_innen in Schreibzentren oder freiberuflich Tätigen bis hin zu Forschenden. Wir möchten ein Forum bieten, in dem sich die Interessen der verschiedenen Zielgruppen bündeln lassen - nicht zuletzt um eine größere Transparenz zu schaffen. Seit der Gründung des ersten Schreiblabors in Bielefeld vor 20 Jahren hat sich einiges getan - vieles davon aber erst in den letzten Jahren. Mittlerweile gibt es ca. 30 Schreibzentren in Deutschland. Wieviele Menschen als freiberufliche Schreibberater_innen im Bundesgebiet arbeiten, kann wohl derzeit keiner genau bestimmen. Daher gibt es vielfältige Entwicklungen und Erkenntnisse über Schreibberatung und wissenschaftliche Schreibdidaktik, die wir gern allen Schreibdidaktiker_innen zur Verfügung stellen möchten. Zudem setzen wir uns für Vernetzung über Disziplingrenzen hinweg ein und möchten Angebote zur Aus- und Weiterbildung schaffen, damit wir sowohl den Nachwuchs fördern als auch Fortbildungen zu spezifischen schreibdidaktischen The-

men anbieten können. Dies steht in engem Zusammenhang mit weiteren Zielen unserer Gesellschaft, nämlich beizutragen zu einer Qualitätssicherung und der Darstellung der Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft in der Öffentlichkeit. Mit der Gesellschaft haben wir ein Organ, um unsere Ideen zur Didaktisierung und Beratung von Schreibprozessen in der Öffentlichkeit zu vertreten und ein größeres Verständnis zu erreichen.

Wer kann Mitglied im Verein werden und wie und ab wann kann man dem Verein beitreten?

Jede_r ist willkommen, die_der eine Schreibberaterausbildung absolviert (hat) und/oder eine schreibdidaktische Ausbildung besitzt oder über Erfahrungen als Schreibberater_in verfügt bzw. im Gebiet wissenschaftlicher Schreibprozessforschung oder -didaktik publiziert. Derzeit erarbeiten wir eine Mailingliste, um Mitglieder und Interessierte über Aktivitäten der Gesellschaft und über aktuelle Ereignisse in der Schreibdidaktik zu informieren. Wir hoffen, dass sie im April 2013 starten kann. Ebenso ist die Erstellung einer ersten Homepage in Arbeit: Die URL-Adresse

gibt es schon, die ersten Informationen werden in Kürze zu finden sein:

www.schreibdidaktik.de

Wer schon vorab Informationen oder Mitgliedsanträge haben möchte, kann sich per E-Mail an uns wenden:

info@schreibdidaktik.de

Wie geht es nun nach der Gründung weiter? Was sind die nächsten Schritte?

Die nächsten Schritte sind jetzt erst einmal unseren Auftritt in der Öffentlichkeit vorzubereiten, also neben der Einrichtung der Mailingliste und der Homepage die Fachwelt und breitere Öffentlichkeit über unsere Gründung zu informieren. Am 26.9.2013 wird die erste Mitgliederversammlung im Vorfeld der Schreib-Peer-Tutor_innen-Konferenz in Bochum stattfinden. Hierzu sind nicht nur Mitglieder, sondern auch an der Gesellschaft Interessierte herzlich willkommen. Bei diesem Treffen sollen weitere konkrete Schritte überlegt werden, welche Schwerpunkte die Gesellschaft in näherer Zukunft einschlagen soll. Stimmberechtigt bei anstehenden Abstimmungen sind jedoch nur Mitglieder. Diese Mitgliederver-

sammlung möchten wir gerne einbetten in ein Format wie den Open Space letztes Jahr in Bochum, um produktiv und kreativ miteinander arbeiten zu können und die richtigen Leute zusammenzubringen. Für die Zukunft planen wir aber auch wissenschaftliche Tagungen, vielleicht auch mit den Organisationen Forum Schreiben in der Schweiz und GeWiss (Gesellschaft für Wissenschaftliches Schreiben) in Österreich zusammen.

Was wünscht ihr euch für die weitere Arbeit des Vereins?

Viele engagierte Mitglieder, die konstruktive Ideen einbringen – Vertreter_innen aus jeder Zielgruppe: Schreib-Peer-Tutor_innen, Mitarbeiter_innen in Schreibzentren, freiberufl-

che Schreibberater_innen und Forschende aus der Schreibwissenschaft, die sich ernsthaft und intensiv auseinander setzen möchten. Wir freuen uns über alle, die ihre Interessen und Fähigkeiten einbringen – zum Beispiel Web 2.0-Begeisterung, Organisationstalent, Spaß an Öffentlichkeitsarbeit, Lust auf kooperative Forschungsprojekte und vieles mehr. Wir hoffen, dass wir durch die Gesellschaft ein besseres Verständnis für unsere Arbeit an Hochschulen und in der Öffentlichkeit erreichen, damit wir Schreibzentren nachhaltig etablieren, Freiberufler_innen stärken und kompetenten Nachwuchs gewinnen können.

Katrin und Melanie, wir bedanken uns bei Euch für das Schreibgespräch!

Mitmachen und Mitreden: Konferenzen und Veranstaltungen

FLOW 3 - Foreign Language Opportunities in Writing

9.-11. Juni 2013

Ort: Lodz, Polen

Die Konferenz setzt sich mit der Theorie, Praxis und Didaktik fremdsprachlichen Schreibens auseinander. Kontakt: ipsalski@uni.lodz.pl

Weitere Informationen: flow@uni.lodz.pl

Schreiben in den Fächern - Chancen für ein vertieftes Studium

19.- 21. Juni 2013

Ort: Bielefeld

Die Jubiläumskonferenz anlässlich des 20jährigen Bestehens des Schreiblabors Bielefeld soll dazu dienen, die Chancen, die das Schreiben in den Fächern für ein gutes Studium bietet, gemeinsam auszuloten.

Weitere Informationen: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/slab/tagung2013/

Teaching Writing across Languages and Cultures

27.- 29. Juni 2013

Ort: Budapest, Ungarn

Die siebte Konferenz der EATAW (European Association for the Teaching of Academic Writing) findet an der Central European University im ungarischen Budapest statt. Die Konferenz ist inhaltlich auf Fragen des mutter- und fremdsprachlichen Schreibens, der Mehrsprachigkeit und des Englischen als akademische lingua franca ausgerichtet.

Weitere Informationen: <http://www.eataw2013.eu/>

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung

26. September 2013

Ort: Bochum

Im Januar wurde die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung gegründet und ihre erste ordentliche Mitgliederversammlung findet am 26.09.13 an der Ruhr Universität Bochum statt.

Weitere Informationen: <http://schreibzentrum.wordpress.com/tag/gesellschaft-fur-schreibdidaktik-und-schreibforschung/>

Schreiben - Beraten - Austauschen

27.-29. September 2013

Ort: Bochum

Die sechste Peer-TutorInnen-Konferenz findet 2013 in Bochum statt. Der Konferenztitel spiegelt die Erfahrungen vergangener Konferenzen wider, denn der Austausch der studentischen SchreibberaterInnen über das Schreiben und Beraten steht bei der PTK im Vordergrund.

Darüber hinaus möchten das Organisationsteam eine Übersicht aller Schreibeinrichtungen, -projekte, etc. auf ihrer Homepage erstellen. Dabei ist Mithilfe gefordert, deshalb schaut auf folgender Seite, ob ihr euch angemessen dargestellt findet: <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/intern/service/links/index.html>

Kontakt: ptk2013@rub.de

Weitere Informationen: <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/ptk2013/index.html>

Mitschreiben

Scribere – Schreibwettbewerb für Studierende

Scribere lädt Studierende aller Fachrichtungen dazu ein, Texte zu eben diesem Thema zu verfassen: WAS BEDEUTET SCHREIBEN? Ihr könnt einen Text für eine von drei Kategorien einreichen - je nach persönlicher Vorliebe: journalistische Artikel (Erfahrungsberichte über euer persönliches Schreiben, das Schreiben anderer, besondere Schreibanlässe u.ä.), literarische Artikel (Kurzgeschichten zum Thema: Was bedeutet Schreiben?) oder wissenschaftliche Artikel (Wie wird Schreiben erforscht? Welche Erkenntnisse gibt es in Psychologie, Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, in der

Schreibdidaktik etc. ?)

Die besten Texte werden in einem Sammelband des OPTIMUS Verlags veröffentlicht. Der Erstplatzierte erhält außerdem drei Freiemplare des Sammelbandes, der Zweitplatzierte wird mit zwei Exemplaren ausgezeichnet, der Drittplatzierte mit einem. Kontakt: dkreitz82@googlemail.com (David Kreitz) Weitere Informationen: <http://www.optimus-verlag.de>

Beiträge für ein Sammelband

Arlene Archer und Esther Breuer suchen Beiträge für den Sammelband „Multimodality in Writing. The state of the art in theory, methodology and pedagogy“ in der Reihe Studies in Writing (Editor Gert Rijlaarsdam: <http://www.emeraldinsight.com/products/books/series.htm?id=1572-6304>). Ein Exposé von 1000 Wörtern sowie eine Kurzbiographie sollten bis 30. April den Herausgeberinnen zugehen. Kontakt: arlene.archer@uct.ac.za (Arlene Archer, University of Cape Town), ebreuer1@uni-koeln.de (Esther Breuer, University of Cologne)

Für JoSch-LeserInnen interessante Termine & Informationen zu Konferenzen, Weiterbildungen, Veranstaltungen & Sonstiges können jederzeit bei der JoSch-Redaktion unter journal.der.schreibberatung@gmail.com mit dem Betreff „Termine“ für die Veröffentlichung eingereicht werden. Bitte den Titel, Angaben zum Ort und zur Zeit, eine kurze Beschreibung sowie Kontaktdaten beifügen.

JoSch

Journal der Schreibberatung

Impressum

JoSch - das Journal der
Schreibberatung erscheint 2x
jährlich ISSN: 2191-4613

Preis: 5 € (Versand zuzüglich
1,50 €)

**Herausgeber-/Redaktions-
team:**

David Kreitz
Franziska Liebetanz
Nora Peters
Simone Tschirpke

Anschrift:

Kowal, Liebetanz, Peters,
Tschirpke GbR
c/o Tschirpke
Marchlewskistr. 106
10243 Berlin

Kontakt/Bestellungen:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

AutorInnen der Ausgabe:

Irina Barczaitis
Esther Breuer
Melanie Brinkschulte
Rosaria Chirico
Winnie-Karen Giera
Ingrid Kollak
Nils Lahmann
Marco Linguri

Katharina Luther
Isabelle Mahler
Lina Mayer
Astrid Neumann
Aina Sandrini
Tobias Seidl
Nadja Sennewald
Mirëlinda Shala
Mirjam Steinebach
Tim Wersig

Titelbild: Simone Tschirpke

Layout: Stefan Jahns und
Simone Tschirpke

Druck: RICOH
DEUTSCHLAND GmbH
DocuLounge Hannover
Welfengarten 1
30167 Hannover

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernimmt JoSch keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor_innen.

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Beiträge für die 7. Ausgabe können bis zum **15. Mai 2013** eingereicht werden.

Beim Einsenden des Textes bitte folgende Informationen übermitteln:

Angaben zur Rubrik: Mögliche Rubriken sind Methoden und Techniken der Schreibberatung, Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung, Erfahrungsbericht & Austausch, Re-

zensionen & Buchemfehlungen.

Kurze Zusammenfassung des Textes: Den Text in 2-4 Zeilen kurz zusammenfassen.

Angaben zur Person: Kurzbeschreibung in max. 3 Zeilen: Vorname Name, akademischer Grad, beruflicher schreibdidaktischer Kontext, aktuelles Studium/ aktuelles Projekt.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für AutorInnen, LeserInnen und Interessierte rund um JoSch - Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com/>

JoSch ist eine Fachzeitschrift zur Schreibberatung

JoSch ermöglicht SchreibberaterInnen und SchreibdidaktikerInnen Artikel zu veröffentlichen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Forschungen zu präsentieren, Erfahrungen weiterzugeben und Schreibthemen neu zu betrachten.

Dabei bietet JoSch vor allem den studentischen SchreibberaterInnen eine Plattform, um sich aktiv in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Darüber hinaus fördert JoSch den generationsübergreifenden Austausch zwischen SchreibdidaktikerInnen.