

# Auf dem Weg zum LeseSchreibZentrum<sup>1</sup>

## Genese des Kompaktworkshops „Wissenschaftliches Schreiben“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

*Alfred Reumüller & Stephanie Stegfellner*

Der folgende Beitrag beschreibt die Entstehung einer Beratungseinrichtung für Studierende zum Themenfeld akademisches/wissenschaftliches Schreiben von den ersten Ansätzen eines Kompaktworkshops bis hin zur Gründung eines LeseSchreibZentrums.

### Rahmenbedingungen

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Kärnten bietet allen Studierenden im Rahmen der dreijährigen Qualifikation eine Lehrveranstaltung mit der Bezeichnung „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ an, welche im 1. und 2. Ausbildungssemester stattfindet. Die abwechselnden personellen Besetzungen dieser Lehrveranstaltungen ergaben häufig eine bunte Mischung der Schreibkompetenz der Studierenden.

Um eine hochschulinterne Einheitlichkeit zu gewährleisten, gibt es seit einigen Jahren das Bestreben, ein gemeinsames Verständnis dessen, was denn akademisches/wissenschaftliches Schreiben im hochschulischen Kontext meint, zu erreichen. Als erstes Ergebnis dieser Bemühungen wird von den Verfassern dieses Beitrags ein Kompaktworkshop mit dem Titel „Wissenschaftliches Schreiben“ konzipiert und installiert mit dem Ziel, Studierende des 4. (5.) Semesters so weit zu begleiten, dass sie formale, strukturelle und inhaltliche Kompetenzen im Hinblick auf die selbstständige Gestaltung einer Bachelorarbeit entwickeln.

### Schreibsetting

Formal wurde in Absprache zwischen dem Institut der Primar-/Sekundarstufe und dem Rektorat ein Arrangement getroffen, das, dem Prinzip der Freiwilligkeit entsprechend, den Studierenden eine Möglichkeit der Zusatzqualifikation anbietet. Dabei werden ihnen vier Blockveranstaltungen mit jeweils vier Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, aufgeteilt in zwei Gruppen (G1-Volkschule und Sonderschule, G2-Neue Mittelschule/Sekundarstufe I) offeriert.

<sup>1</sup> Die Schreibung des Begriffs mit Binnenversal begründet sich in der Verwendung des hochschulinternen Akronyms LSZ.

Zu berücksichtigen galten drei Parameter: Das Vorwissen der Teilnehmer\*innen, das Verständnis über eine gemeinsame wissenschaftstheoretische Grundlage und das Verständnis über den pragmatischen Ansatz (Prozess- bzw. Produktionsorientierung) des Workshops. Die Prozess- bzw. die Produktionsorientierung dieses Konzeptes verweist auf Haas (1997) im Kontext der Anthropologie, die davon ausgeht, dass der Mensch auf der Suche nach Wiederfindung bzw. Aufarbeitung eigener Erfahrungen ist und zugleich die Ansätze der Kreativitätsforschung berücksichtigt, die von der Fähigkeit des Menschen ausgeht, aus Vorhandenem Neues zu schaffen. Im Speziellen bieten sich dabei Unterrichts- bzw. Vermittlungsmethoden an, die sich an Schreib- und Spielverfahren orientieren, welche auch bildlich-künstlerische Darstellungen verschiedenster Medien einbeziehen. In diesem Sinne wurde das Vorwissen der Teilnehmer\*innen mittels Kärtchenabfrage mit differenzierten Fragestellungen erfasst und gruppenintern ausgewertet. Diese wissenschaftstheoretische Grundlage verfolgt den Ansatz, über Erfahrungswissen Bewusstsein bei den Studierenden zu schaffen und einen theoretischen Zugang zur Problematik des Schreibens zu eröffnen, wobei dem „erfahrungskreativen Einstieg“ (vgl. Piepho 1974) besonderes Augenmerk gewidmet wurde. Der Verweis auf Piepho erscheint an dieser Stelle angebracht, weil durch seinen Ansatz der so genannten „Kommunikativen Wende“ (ebd.) die Authentizität der Kommunikation der Beteiligten und die Lebendigkeit der Lernvorgänge in den Mittelpunkt des seminaristischen Tuns gerückt werden. Zugleich werden die Qualität der Inhalte, die Ursprünglichkeit der Sprechabsicht der Teilnehmer\*innen und die Entwicklung der Reflexionskompetenz in den Fokus gerückt. Als Folge dieses pragmatischen Ansatzes steht, unter Berücksichtigung der zuvor genannten Parameter, das aktive und handlungsorientierte Tun im Mittelpunkt. Die konkret geschaffenen und gestalteten Produkte sollen im Sinne des Reflexionskreislaufes (Altrichter/Posch 1998<sup>3</sup>: 22) die Prozesse sowohl bei den Einzelnen als auch in der Gruppe stimulieren und vertiefen.

Parallel zum Workshop wurde die Möglichkeit zur Einzelschreibberatung angeboten, um auf individuelle Schreibprobleme von Studierenden eingehen zu können.

## Workshopdesign

Nach dem Konzept des „rückwärtigen Lerndesigns“ (Westfall-Greiter 2012) werden in vier Blöcken die theoretischen Überlegungen und die praktischen Durchführungen von den Workshopleitern in Form eines Leitfadens festgelegt. Dahinter steht die Idee, ausgehend von einer Frage- oder Problemstellung eine konkrete Zielvorstellung festzulegen, die am Ende einer Arbeitsphase erreicht werden soll. Für die konkrete Arbeit im Workshop bedeutet das: WER organisiert WIE mit welchen MITTELN und METHODEN den Arbeitsverlauf, um das konkrete Ziel des jeweiligen Arbeitsblocks zu erreichen?

Die besondere Herausforderung bestand darin, ein ausgewogenes Design zu schaffen und zwar zwischen einem Kompaktseminar, welches dicht und konzentriert akademisch-wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenz vermittelt einerseits und dem Design der

Offenheit, das den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen und deren kreativem Gestalten Freiraum ermöglicht, andererseits.

In der Folge werden die einzelnen Blöcke des Workshops nach dem Prinzip des rückwärtigen Lerndesigns aufgelistet und beschrieben. Abschließend wird das spezifische, für den Workshop angewandte Lehr-/Lernarrangement des Lehrlingslernens (Cognitive Apprenticeship) (Helmke 2010<sup>3</sup>: 207f) näher beleuchtet.

### **Ziele des ersten Workshopblocks:**

- Dauer, Prozess und Probleme bei der Erstellung einer Bachelorarbeit mit Hilfe des 9-Monatsplans nach Wolfsberger (Wolfsberger 2013: 53–67) vorstellen und für die Studierenden zum Thema machen.
- Vorstellungen, Wünsche und Befürchtungen der Teilnehmer/-innen mittels Freewriting, Kärtchenabfrage und Zwiebelmethode visualisieren (vgl. Mit Methoden lernen 2002).
- Themen für den Workshop sammeln, diskutieren und nach Gruppenrelevanz reihen. Näheres zu den Bereichen: Themenfindung, Erkenntnisinteresse, methodologische Positionierung, Forschungsfeld und Methode (siehe Przyborski/Wohlrab-Sahr 2013: 14–24).

### **Ziele des zweiten Workshopblocks:**

- Akademisch-wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte von pseudowissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Texten anhand von Beispielen unterscheiden lernen.
- Akademisch-wissenschaftliche Quellenarbeit kritisch hinterfragen und belegen.

### **Ziele des dritten Workshopblocks:**

- Die Bachelorarbeit als Textsorte mit Schreibvarianten vermitteln, verstehen und reflektieren (spezifische Literatur dazu siehe z. B. Mertlitsch 2010; Bünting/Bitterlich/Pospiech 2002).
- Die Verbindung von Cluster, Mindmap (Beinke et al. 2011<sup>2</sup>: 10–26) als Methode verstehen.
- Anhand eines allgemein relevanten Themas, hier zum Beispiel „Fast Food“ (vgl. Zöllner 2006: 215–235), Strukturierungsmethoden anwenden, ein Thema isolieren, eine (Forschungs-)Frage formulieren und eine numerische Gliederung erstellen. Feedback zu den Ergebnissen durch den Critical Friend (Hofmann 2008: 55).

### **Ziele des vierten Workshopblocks:**

- Den Unterschied zwischen guten und schlechten Forschungsfragen erkennen und begründen sowie Alternativen diskutieren.
- Wissenstransfer hin zur eigenen Forschungsfrage.
- Methode Auflistungstechnik (Beinke 2011<sup>2</sup>: 26–33) als weitere Strukturierungsidee für die eigene Arbeit.

- Anwenden bisher gelernter Strukturierungstechniken zur Gliederung der eigenen Arbeit.
- Textlupe (Bobsin 1996: 49) als Methode kollegialen Gruppenfeedbacks nutzbar machen.

Im Folgenden wird das Cognitive Apprenticeship-Modell dargestellt und mit den Workshopzielen verknüpft. Im Kern des Ansatzes steht die Idee, dass Expert\*innen die Studierenden in diverse Lernsituationen bringen, wobei diese durch Interaktion, Reflexion und sozial-kommunikativen Austausch in verschiedene Aggregatstufen (*modelling* bis *reflection*) gebracht und von den Expert\*innen begleitet werden. Helmke (2010<sup>3</sup>) empfiehlt für die optimale Gestaltung von Lernsituationen in Gruppen das siebenteilige Durchschreiten und Erleben eines Lernprozesses, den er in Anlehnung an Reinmann/Mandl als „*Instruktionsprinzipien*“ (Reinmann/Mandl 2006: 632) benennt. Diese sieben Schritte sind in Tabelle 1 verknüpft mit den Workshopzielen dargestellt.

Tabelle 1

## Instruktionsprinzipien

<i>modelling</i>	<p><i>Beim kognitiven Modellieren macht der*die Lehrende sein*ihr Vorgehen zunächst vor und erläutert ausführlich, was er*sie im Einzelnen macht und was er*sie sich dabei denkt. Auf diese Weise werden mental ablaufende kognitive Prozesse für Lernende beobachtbar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Zeitplan einer Bachelorarbeit nachvollziehbar visualisieren.</li> <li>• Den Unterschied zwischen wissenschaftlichen – akademischen – populärwissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Texten anhand von Beispielen aufzeigen.</li> <li>• Den Unterschied zwischen direkter und indirekter Zitation aufzeigen und auf die Problematik des Plagiats hinweisen.</li> <li>• Den Unterschied zwischen Cluster und Mindmap anhand eines konkreten Beispiels nachvollziehbar machen.</li> </ul>
<i>coaching</i>	<p><i>Nach der Modellierung befassen sich Lernende selbst mit einem Problem und werden dabei von der Lehrperson betreut und bei Bedarf durch Tipps und Hinweise gezielt unterstützt.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte unterschiedlicher Qualität begutachten, beurteilen und im Plenum diskursiv begründen.</li> <li>• Anhand von Visualisierungstechniken (Cluster und Mindmap) eine allgemeine Thematik mit Unterstützung der Lehrgangsleiter*innen umsetzen.</li> <li>• Die Einschätzung und Begründung der Qualität von Forschungsfragen diskursiv argumentieren. (Diskurs: siehe Adorno 1993<sup>21</sup>: 82 ff und Habermas 1971: o. S.)</li> </ul>
<i>scaffolding</i>	<p><i>Der*die Lehrende sorgt dadurch, dass er*sie die Durchführung der Aufgabenstellung verantwortlich betreut, für ein Gerüst (scaffold), das die Aktivitäten der Lernenden strukturiert, lenkt und unterstützt.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine aktuelle Textstelle (Mayring 2002<sup>5</sup>: 68) kriteriengestützt mit Vorschlägen zu Hilfsformulierungen paraphrasieren, die Ergebnisse diskutieren und überarbeiten.</li> </ul>

(Fortsetzung Tab. 1)

<i>scaffolding</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Dialog mit den Lehrgangsleiter*innen die Vielfalt der Gliederungsmöglichkeiten eines Themas sichtbar machen.</li> <li>• Den Studierenden Hilfestellung bei der Suche nach einer Forschungsfrage in einem fokussierten Forschungsfeld geben und deren Ausformulierung semiotisch unterstützen.</li> </ul>
<i>fading</i>	<p><i>Im Verlauf des Lernprozesses erwerben die Lernenden zunehmend Kompetenzen und gewinnen Selbstvertrauen und Kontrolle, sodass zunehmend selbständiger gearbeitet werden kann. Der*die Lehrende blendet Hilfestellungen allmählich aus.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anhand analoger Textstellen (Selle 1991) die Studierenden einladen, selbstständig eine Paraphrasierung mit anschließender fakultativer Kontrolle vorzunehmen.</li> <li>• Anhand einer weiteren Technik (Auflistungstechnik nach Beinke et al. 2011) die Struktur und Gliederung der eigenen Thematik inklusive der Forschungsfrage mit anschließender fakultativer Kontrolle entwickeln.</li> </ul>
<i>articulation</i>	<p><i>Immer wieder werden die Lernenden im Verlauf des Lernens aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Sinne des dialogischen und diskursiven Lernens und Arbeitens werden die Studierenden stetig aufgefordert und eingeladen, nachträglich laut zu denken (NLD). (vgl. Wagner et al. 1981: 339 ff)</li> </ul>
<i>reflection</i>	<p><i>Die ablaufenden Prozesse beim Lernen werden mit anderen diskutiert und reflektiert. Reflexion bedeutet, dass Lernende eigene Strategien mit denen anderer vergleichen. Durch Artikulieren und Reflektieren erwerben Lernende generelle Konzepte, deren Verständnis aber auf ihrer Anwendung beruht.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch Visualisierungstechniken (Blitzeinschätzung, Kärtchenabfrage, Ratingskala, Textlupe) den Prozess von Aktion, Reaktion und Reflexion (Altrichter/Posch 1998<sup>3</sup>: 22) sichtbar machen.</li> </ul>
<i>exploration</i>	<p><i>Das Ausblenden der Unterstützung endet mit dem aktiven Explorieren und selbständigen Problemlösen der Lernenden.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Teilnehmer*innen nach Absolvierung der Workshops in das selbstständige Tun und Arbeiten entlassen und bei spezifischen Fragen und Problemen die Einzel-schreibberatung empfehlen.</li> </ul>

## Erkenntnis und Ergebnis

Aus inhaltlicher Sicht ist anzumerken, dass ein Kompaktworkshop nicht in der Lage sein kann, die Vielfalt der Themen des akademisch-wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zufriedenstellend abzudecken. Weiter ergibt sich die Einsicht, dass ein Schreibzentrum mit all seinen Möglichkeiten und Angeboten zum selbstverständlichen Alltag einer hochschuldidaktischen Schreibkultur gehören sollte, was mit der Neuinstallierung des Lese-SchreibZentrums im November 2014 umgesetzt wurde. Die Positionierung des neu gegründeten Zentrums im Eingangsbereich erfolgte im Sinn von Michel Foucaults „Die

Sprache des Raumes“ (1963). Die zentrale Positionierung unterstreicht die Wichtigkeit der neu geschaffenen Einrichtung für die gesamte Institution. Außerdem konnte dem vielfachen Wunsch von Studierenden nach individueller Beratung entsprochen werden, indem Einzelschreibberatungen als Teil des neuen Gesamtkonzepts etabliert wurden. Mit der Installation der Beratungseinrichtung wurde die Idee des Kompaktworkshops durch Themenworkshops abgelöst. Deren Vorteile liegen in Kleingruppen, in der zielorientierten Betreuung der Studierenden und in der Möglichkeit einer besseren Abstimmung mit dem studentischen Zeitbudget.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1993<sup>21</sup>): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1998<sup>3</sup>): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beinke, Christine/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2011<sup>2</sup>): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Weimar et al.: Böhlau (UTB).
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. H.137. 45–49.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2002): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen.
- Foucault, Michel (2001): *Dits et Ecrits*. Schriften in vier Bänden; Band I/1954–1969. Aus dem Französischen von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek und Hermann Kocyba. Berlin: suhrkamp.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmayer.
- Habermas, Jürgen (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd.1. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Berlin: suhrkamp tb. Wissenschaft.
- Helmke, Andreas (2010<sup>3</sup>): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hofmann, Franz (2008): *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/-innen und Studierende*. Reihe özeps im Auftrag des bm:ukk. Wien: Eigendruck.
- Mayring, Philipp (2002<sup>5</sup>): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Wien: BMBF Eigenverlag.
- Niedersächsischer Bildungsserver (Hrsg.): *Mit Methoden lernen. Ein Angebot für Interessierte* (2002). Online-Dokument. [http://www.nibis.de/~bbsfbt/u\\_hilfen/didaktische\\_jahresplanung\\_bau/methodensammlung\\_bbsll\\_han.pdf](http://www.nibis.de/~bbsfbt/u_hilfen/didaktische_jahresplanung_bau/methodensammlung_bbsll_han.pdf) (Zugriff: 13.6.2014).

- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010<sup>3</sup>): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006<sup>5</sup>): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 613–658.
- Selle, Gert (1991): *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Mit Beiträgen von Studierenden der Universität Oldenburg*. Reinbek: Rowohlt (rororo Tb.).
- Wagner, Angelika C./Maier, Susanne/Uttendorfer-Marek, Ingrid/Weidle, Renate H. (1981): *Unterrichtspsychogramme: was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Zugang zur subjektiven Unterrichtswirklichkeit*. Reinbek: rororo.
- Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Das Haus der NMS. Rückwärtiges Lerndesign*.  
Online-Dokument: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464>  
(Zugriff: 16.4.2014).
- Wolfsberger, Judith (2013): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Weimar et al.: Böhlau (UTB).
- Zöllner, Nicole (2006): Wissenschaftliches Schreiben als Orientierungshilfe für internationale Studierende. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

## Angaben zu den Personen

**Dr. Alfred Reumüller** ist Professor an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Kärnten mit den Schwerpunkten Pädagogisch-Praktische-Studien, Unterrichtswissenschaften, Fachdidaktik Deutsch und Schreibberatung.

**Stephanie Stegfellner, Mag.** ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Kärnten mit den Schwerpunkten Deutsch- und Musikdidaktik sowie Schreibberatung.