

JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 03 - Oktober 2011

**Die neue Zeitschrift für
alle Themen rund um
die Schreibberatung
mit Beiträgen von**

**Constanze Alpen
Lisa Breford
Nadja Buoyardane
Anja Poloubotko
Hans Ruoff
Sebastian Schönbeck
Alexandra Socher
Jana Zegenhagen**



Inhaltsverzeichnis

2 Vorwort

Methoden und Techniken der Schreibberatung

6 Ein Aufruf!

Redaktionsteam

Forschungsdiskurs Schreiben

7 The Sooner We Fall Behind, the More Time We Have to Catch Up - How to Fight Procrastination in Writing

Anja Poloubotko

18 Verdichtung im Kunsterleben - Schreibzentrumsarbeit und Fachlehre?! Versuch einer sowohl kreativen als auch curricularen Zusammenführung

Alexandra Socher, Jana Zegenhagen

Erfahrungsberichte/Austausch

35 Peer Tutoring: Through the Eyes of the Student Tutor

Lisa Breford, Constanze Alpen

42 Die Welt auf einer DIN-A4-Seite

Hans Ruoff

48 Schreibberater.info

Nadja Bouyardane

Rezensionen

54 Schreiben - ein wunderbares Verbrechen

Sebastian Schönbeck

58 Leserbriefe

60 Termine

62 Impressum

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

Lieber Leserinnen und Leser,

JoSch geht mit dieser Ausgabe in die dritte Runde. Dies nehmen wir zum Anlass, um ein Resümee zu ziehen.

JoSch ist Text und JoSch ist, wie alles Geschriebene, ein Prozess. Viele von Euch kennen diesen Prozess als ein Wechselspiel zwischen dem Sammeln und Strukturieren von Ideen sowie dem Entwerfen erster Versionen. Durch wiederholtes Ordnen, Ergänzen und Polieren dieser Versionen entwickeln sich schließlich reifere, pointiertere Texte. Schreibende benötigen während dieses Prozesses eine Gemeinschaft. Eine Gemeinschaft, die wohlwollend mit dem Schreibenden umgeht, konstruktive Kritik äußert, Fragen stellt und Lücken aufweist. Solch eine Gemeinschaft ist auch für diese Fachzeitschrift unabdingbar - um sich weiter zu entwickeln und um aktuell und kritisch zu bleiben.

Vor einem Jahr hat sich JoSch mit einer ersten Rohfassung in der Öffentlichkeit gezeigt. Der Begriff der Rohfassung bezieht sich selbstverständlich nicht auf die in JoSch veröffentlichten Texte. JoSch als Rohfassung meint all dasjenige, was sich um die veröffentlichten Texte herum befindet - von der Auswahl der Rubriken bis zum Zurechtlegen erster redaktioneller Strukturen. Die erste Ausgabe umfasste neun Beiträge. In dieser Zeit war das Umfeld von JoSch noch klein und die Gesichter waren bekannt.

Vor einem halben Jahr erschien dann die zweite Ausgabe mit elf Beiträgen. Für diese Ausgabe gab es tatkräftige Unterstützung von Reviewern. Sie ermöglichten es, dass Blind-Peer-Review-Verfahren zu verfeinern, um allen AutorInnen ein konstruktives Feedback zu geben. Damit hatte sich ein wei-

teres wichtiges Zahnrad in die Redaktionsarbeit eingefügt. Mit der zweiten Ausgabe erweiterte sich das Umfeld der LeserInnen. Auch die redaktionelle Arbeit nahm zu. Die vielen positiven Rückmeldungen und die steigende Zahl von LeserInnen und AutorInnen zeigten, dass JoSch auf dem richtigen Weg ist. Dies motivierte und motiviert uns als Redaktion nach wie vor, JoSch mit Euch gemeinsam weiter zu entwickeln.

2012 möchten wir das Journal noch leserfreundlicher gestalten - mit einem neuen Layout, mit mehr Bildern und Gesichtern. Als Redaktionsteam möchten wir bereits in dieser Ausgabe Gesicht zeigen und uns vorstellen.

Wir vier haben alle die Ausbildung zur SchreibberaterIn und SchreibtrainerIn am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (EUV) Frankfurt (Oder) absolviert:



Patrick Kowal ist Masterstudent des Studiengangs Intercultural Communication Studies an der EUV. Im Bachelor studierte er Kulturwissenschaften. Am Schreibzentrum der Universität arbeitete er zwei Jahre als studentischer Schreibberater. Darüber hinaus organisiert er internationale Jugend- und Kulturprojekte.



Franziska Liebetanz leitet seit 2011 das Schreibzentrum der EUV. Zuvor hatte sie dort über fünf Jahre als studentische Schreibberaterin für das wissenschaftliche Schreiben und als Koordinatorin gearbeitet. Als Schreibtrainerin arbeitete sie an verschiedenen Hochschulen und Schulen. Studiert hat sie Kulturwissenschaften (BA) an der EUV und Biographic and Creative Writing (MA) an der Alice- Salomon Hochschule in Berlin.



Nora Peters ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal, wo sie auch Schreibberatung für Studierende anbietet. Sie studierte Kulturwissenschaften (BA) und Intercultural Communication Studies (MA) an der EUV. An der TU Berlin war Nora zwei Jahre als studentische Schreibberaterin tätig. Danach beriet sie an der EUV ein Jahr Promovierende bei ihren Schreibprojekten und führte verschiedene Schreibworkshops an der TU Berlin durch.



Simone Tschirpke absolviert derzeit ihren Master in Intercultural Communication Studies an der EUV. Nach ihrer Ausbildung zur studentischen Schreibberaterin leitete sie im Schreibzentrum der EUV vier Jahre lang Schreibgruppen für Studierende mit Abschlussarbeiten an. Seit 2009 ist sie Mitarbeiterin im Projekt „Schreibberatung und Schreibworkshops von Schülern für Schüler“, in welchem sie SchülerInnen in der Schreibberatung schult und gemeinsam mit ihnen Schreibworkshops konzipiert und durchführt.

Schreiben ist für uns ein nicht zu unterschätzendes Denkwerkzeug und Kommunikationsmittel und Schreibberatung eine Möglichkeit für jedermann und jederfrau, sein/ihr individuelles Denk- und Kommunikationspotenzial auf professionelle und gesellige Art auszubauen. Aus diesem Grund ist es uns ein besonderes Anliegen, dass in JoSch neben erfahrenen Schreibenden auch junge AutorInnen ihre Texte publizieren und dabei ihre Schreiberfahrungen erweitern.

In dieser Ausgabe zeigt sich wieder, wie wichtig und vielfältig das Thema der Schreibberatung und die damit verbundenen Aspekte Schreiben in der Hochschule, im Beruf oder im Alltag sind. Diese Vielfalt präsentiert sich auch im Titelbild dieser Ausgabe. Das Foto stammt aus dem SchreibCenter der TU Darmstadt und zeigt Schreibberaterinnen mit unterschiedlichen Schreibgeräten. So verschieden die Schreibwerkzeuge sind, so verschieden sind die Gründe, weshalb das Schreiben aufgeschoben wird. So zeigt Anja Poloubotko in ihrem Beitrag zur Prokrastination, warum Studierende ihre Schreibprojekte oft aufschieben und wie sie dem leidigen Aufschieben und dem Zeitdruck, der dadurch entsteht, entgegenzutreten können. Auch im Berufsleben gibt es neue Schreibherausforderungen. Wie dieser „Praxisschock“ aussieht und welche speziellen Herausforderungen hier bestehen, erfahren wir von Hans Ruoff. Jana Zegenhagen und Alexandra Socher zeigen anhand des Beispiels einer interdisziplinären Lehrveranstaltung wie Angebote von Schreibzentren in der aktuellen Lehre verankert werden können und welches Potential solch eine Verknüpfung besitzt. Einblicke in die nationale und internationale Vernetzung von SchreibberaterInnen erhalten wir als erstes von Lisa Bredford und Constanze Alpen. Die beiden berichten von dem

Keynote Panel der internationalen Konferenz der European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW), an welchem zum ersten Mal studentische SchreibtutorInnen beteiligt waren. Als zweites stellt uns Nadja Buoyardane ihr Projekt „Schreibberater.Info“ vor, eine Homepage, die mehr Öffentlichkeit für das Thema Schreibberatung herstellen, Schreibberater vernetzen und mögliche Klienten anwerben möchte. Zu guter Letzt stellt uns Sebastian Schönbeck in seiner Rezension das Buch „66 Schreibnächte“ vor.

Wir bedanken uns bei den AutorInnen für die wertvollen Beiträge und bei den FeedbackgeberInnen und Korrekturlesern für ihre tatkräftige Unterstützung.

Wir wünschen allen viel Freude beim Lesen!

Eure JoSch-Redaktion

JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Ein Aufruf!

Leider können wir in dieser Ausgabe keinen Text in der Rubrik ‚Methoden und Techniken der Schreibberatung‘ präsentieren. Wir möchten daher diesen Platz nutzen, um noch einmal auf diese Rubrik aufmerksam zu machen und um Euch zu ermutigen, dazu Beiträge einzusenden.

‚Methoden und Techniken‘ können sich beispielsweise auf Gesprächsmethoden/-techniken oder Schreibmethoden/-techniken beziehen: Ansätze bzw. Übungen, die sich auf die Beratungssituation oder das Schreiben beziehen. Hier könnt Ihr Ratschläge geben, Probleme darstellen, zu denen Ihr noch keine passende Lösungsstrategie gefunden habt und Euch so über die verschiedenen Methoden austauschen. Diese Kategorie soll AutorInnen und LeserInnen eine Möglichkeit bieten, konkrete Anwendungen zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen.

Beiträge für die nächste Ausgabe können bis zum **16. Januar 2012** eingereicht werden.

Euer Redaktionsteam

Die Redaktion/Ein Aufruf!

JoSch

Journal der Schreibberatung *Forschungsdiskurs Schreiben*

The Sooner We Fall Behind, the More Time We Have to Catch up – How to Fight Procrastination in Writing?

Anja Poloubotko

Folgende Aussage bekamen Studenten der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) sinngemäß am Ende eines Masterseminars im Sommer 2011 von ihrem Professor zu hören:

Ich gebe euch so viel Zeit, wie ihr für eure Hausarbeit benötigt. Es gibt keinen festen Abgabetermin. Gebt mir die Arbeit, sobald ihr fertig seid. Ich lese lieber gute Texte als schlechte Arbeiten, die unter Zeitdruck geschrieben wurden.

Es gibt sicherlich einige Dozierende, die diese Meinung vertreten würden, und auf den ersten Blick ist aus studentischer Perspektive nichts daran auszusetzen. Doch im Zusammenhang mit der studentischen Prokrastination stellt sich mir die Frage, ob eine „offene Deadline“ sinnvoll ist oder nicht doch mehr Schaden als Nutzen für das Fertigstellen von Hausarbeiten bringt.

Der vorliegende Artikel basiert auf einem Workshop, der im Juni 2011 im Rahmen der EATAW-Konferenz in Limerick von Franziska Liebetanz (Leiterin des EUV Schreibzentrums) und Anja Poloubotko (Schreibtutorin am EUV Schreibzentrum) durchgeführt wurde. Ich beginne den Artikel mit theoretischen Ausführungen zum Thema „Academic Procrastination“¹, die auch den neun Workshopteilnehmern kurz präsentiert wurden.

¹ In diesem Artikel verwende ich für den englischen Begriff *academic procrastination* die deutsche Übersetzung *akademische Prokrastination*.

Im Mittelpunkt dieses theoretischen Teils stehen die Fragen: Was sind das überhaupt für Studierende, die ihre Schreibprojekte aufschieben? Aus welchen Gründen prokrastinieren sie und welche Probleme, Konsequenzen ergeben sich daraus?

Anknüpfend an diese theoretischen Ausführungen werden im zweiten Teil dieses Artikels die Strategien gegen studentische Prokrastination, wie sie während des Workshops erarbeitet wurden, näher beleuchtet. Die TeilnehmerInnen bearbeiteten dabei die Frage: Wie können die drei Akteure – Schreibzentrum, Dozenten und die Studenten selbst – agieren, damit dieses Problem weniger häufig auftritt und somit nachhaltige Konsequenzen wie Depressionen, Verlängerung des Studiums oder gar der Studienabbruch ausbleiben?

1. Ursprung und Definition

Der Begriff Prokrastination stammt von dem lateinischen Wort „procrastinare“ und bedeutet, eine Aufgabe aufzuschieben, zu verschieben, zu verlängern oder hinauszuschieben. In den psychologischen Studien umfasst der Bereich akademische Prokrastination meist alle Aufgaben, mit denen Studenten in ihrer Studienlaufbahn konfrontiert werden und bei denen die Studenten stark dazu tendieren, diese aufzuschieben. Das sind vor allem Seminararbeiten, die Vorbereitung für eine Prüfung und wöchentliche Hausaufgaben (vgl. Onwuegbuzie et al. 2000: 46).

Solomon und Rothblum (1984) haben in ihrer Studie *Academic Procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates* das Aufschiebeverhalten bei Bachelorstudenten untersucht. Sie definieren dieses Phänomen als „the act of needlessly delaying tasks to the point of experiencing subjective discomfort“ (ebd.: 503). In einer weiteren Studie, zwei Jahre später, wird akademische Prokrastination noch konkreter charakterisiert: als „the tendency to a) always or nearly always put off academic tasks, and b) always or nearly always experience problematic anxiety associated with this procrastination“ (Rothblum/Solomon/Murakami zitiert in Senecal et al. 1995: 603). Dieses Verständnis betont die problematische Seite und setzt die negativen Aspekte von Prokrastination in den Vordergrund. Auf dieser Grundlage wird sie ebenfalls von anderen Psychologen behandelt.

Bereits 1977 bezeichneten Tice und Baumeister (1977) akademische Prokrastination als ein „self-defeating behavior pattern marked by short-term benefits and long-term costs“ (ebd.: 454). Hier wird zwar ein positiver Aspekt der Prokrastination angesprochen, jedoch wird betont, dass dieser nur kurzfristig ist und die langfristigen Konsequenzen negativ erscheinen und auch überwiegen. Gleichzeitig räumt Steel (2007) ein, dass Prokrastination gelegentlich im positiven Sinne verwendet wird, und führt ein Zitat von Bernstein (1998) an, welches den „Nutzen“ akademischer Prokrastination verdeutlicht: „Once we act, we forfeit the option of waiting until new information comes along. As a result, no-acting has value. The more uncertain the outcome, the greater may be the value of procrastination“ (Bernstein zitiert in Steel 2007: 66).

Hauptaugenmerk dieses Artikels liegt jedoch auf dem negativ konnotierten Phänomen „akademische Prokrastination“, welches Steel (2007) als eine verbreitete und schädliche Form von „self-regulatory failure“ (ebd.: 65) bezeichnet, die somit zu einer ungeplanten (Burka/Yuen zitiert in Rosario 2009: 119) und auf irrationalem Verhalten basierende (Steel 2007: 66) Herausforderung für Studierende während ihrer akademischen Laufbahn wird.

2. Häufigkeit der Prokrastination

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse einiger Studien dargestellt, um einen theoretischen Rahmen herzustellen, der das Fundament für die Workshopergebnisse liefern soll. Dabei handelt es sich immer um sogenannte „self-reported procrastination“, da das Aufschiebeverhalten nicht von den Forschern beobachtet wurde, sondern sich aus den im Rahmen der jeweiligen Studien von den Befragten angekreuzten Antworten generiert.

Bezogen auf das sehr verbreitete Phänomen der akademischen Prokrastination haben Ellis und Knaus bereits 1977 herausgefunden, dass 95 % der Collegestudenten akademische Aufgaben aufschieben (vgl. Ellis/Knaus zitiert in Onwuegbuzie et al. 2000: 45). Eine sehr hohe Zahl, die in weiteren Studien abgeschwächt wird, jedoch weiterhin einen hohen Wert erreicht. Nach Solomon und Rothblum (1984) sind 30-46% der Studenten von akademischer Prokrastination betroffen. Dabei nimmt das Anfertigen von Hausarbeiten, also großen Schreibprojekten, den höchsten Häufigkeitswert an. Interessant

ist außerdem, dass 21-24% es als Problem ansehen, aber eine viel höhere Zahl (55-65%) der Studienteilnehmer ihr Prokrastinationsverhalten zu reduzieren wünschen (vgl. ebd.: 505).

Studien aus dem Jahre 2004 von Onwuegbuzie und 2005 von Ferrari et al. zeigen ebenfalls eine hohe Prokrastinationsfrequenz. Ferrari et al. stellen fest, dass für 70 % der Studenten akademische Prokrastination ein „common phenomenon“ ist (vgl. Ferrari et al. zitiert in Rosario et al. 2009: 119). Mit dieser ähnlich hohen Prozentzahl wird an das Ergebnis von Ellis und Knaus (1977) angeknüpft. In der Studie von Onwuegbuzie (2004) wird das Aufschiebeverhalten von „graduate students“, also Masterstudenten untersucht. Es zeigen sich folgende Häufigkeiten (vgl. ebd.: 8):

- 41,7% verschieben immer oder fast immer das Schreiben einer Seminararbeit
- 39,3% schieben die Vorbereitung auf eine Prüfung hinaus
- bei 60% zeigt sich das akademische Aufschiebeverhalten im Kontext der wöchentlichen Hausaufgaben
- 65-75% wollen das Aufschiebeverhalten reduzieren

Mehrere Wissenschaftler wie Onwuegbuzie (2004: 46) oder Semb et al. (1979 zitiert in Solomon/Rothblum 1984: 503) haben belegt, dass die Tendenz zum Aufschieben bei graduate students höher ist als bei undergraduate students, somit also steigt, je länger die Studenten an der Hochschule eingeschrieben sind. In den von mir gesichteten Studien werden keine Gründe dafür genannt. Mit Hilfe der nachfolgenden Abschnitte, lassen sich einige Überlegungen anstellen und Schlüsse ziehen.

3. Gründe

In diesem Abschnitt gehe ich auf einige Gründe für das Aufschiebeverhalten von Studenten im akademischen Kontext ein und beginne mit einem Zitat von Burka und Yuen (1983): „Procrastination is not just a bad habit but a way of expressing internal conflict and protecting a vulnerable sense of self-esteem“ (Burka/Yuen zitiert in Senecal et al. 1995: 608). Es verdeutlicht, dass das Aufschiebeverhalten eine Form des Schutzes für das Selbstwertgefühl bei einem inneren Konflikt sein und dadurch eine sinnvolle Funktion er-

füllen kann. Das Prokrastinationsverhalten gilt insgesamt als sehr komplexes Verhalten, bei dem mehrere Faktoren ihre Wirkung entfalten. Die Gründe für Prokrastination unter Studierenden lassen sich nicht eindeutig benennen. Es kann verschiedene Ursachen haben und sogar ein und derselbe Student kann zu unterschiedlichen Zeiten aus verschiedenen Gründen aufschieben. Allerdings können einige Indikatoren genannt werden:

In der Literatur wird vielfach betont, dass Prokrastination eher die Folge eines Motivationsproblems darstellt als ein Zeitmanagementproblem oder gar eine Form der Faulheit (z.B. Senecal et al. 1995: 608). Ein Faktor, der die Motivation hemmt, ist die Versagensangst (fear of failure), die eng mit Perfektionsansprüchen (perfectionism), Angst vor Leistung (performance anxiety) und Mangel an Selbstvertrauen (lack of self-confidence) verbunden ist. Diejenigen Studenten, die besonders hohe und meist unrealistische Erwartungen an die eigene Leistung haben, rechtfertigen ihr Aufschiebeverhalten lieber mit geringen Bemühungen (lack of effort) als es den eigenen unzureichenden Fähigkeiten zuzuschreiben (lack of ability) (vgl. Solomon/Rothblum 1984: 508-509). Zu hohe Ansprüche können den Schreibprozess blockieren und das niedrige Selbstwertgefühl bzw. Vertrauen in die eigene Leistung zusätzlich schwächen. Die Angst vor dem Erfolg kann ebenfalls zu Aufschiebeverhalten führen, da die Messlatte von da an sehr hoch gelegt ist und die Studenten mit aller Kraft an diesen Erfolg anknüpfen wollen (vgl. ebd.).

Neben der Versagensangst (fear of failure) werden weitere Motivationsfaktoren von Senecal et al. (1995: 609-610) genannt, die sich im Kontext der Self-Determination Theory von Dan and Ryan (1991) herauskristallisieren. Diese unterscheiden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Erstere bezieht sich auf eine Tätigkeit, die man aus reinem Vergnügen ausübt, und letztere auf von außen (durch externe Faktoren) motivierte Aktivitäten oder Verhaltensweisen, in die eine Person involviert ist (Dan/Ryan 1991 zitiert in Senecal et al. 1995: 609). Prokrastinatoren haben Schwierigkeiten, sich selbst zu überwachen (self-regulation) und müssen daher von außen motiviert werden, um ihre akademische Arbeit zu Ende zu bringen (Tice/Baumeister 1997 zitiert in Brownlow/Reasinger 2000: 27). Fehlt sowohl die intrinsische als auch extrinsische Motivation, dann tritt wahrscheinlich aufschiebendes Verhalten ein (vgl. ebd.).

Solomon und Rothblum (1984) haben in ihrer Studie zusätzlich herausgefunden, dass der Faktor „Aversiveness of the task“ ebenfalls hemmend auf die Erfüllung von akademischen Aufgaben wirkt. Damit verbunden ist ein Vermeidungsverhalten der Studenten gegenüber Aufgaben, die sie nicht mögen. Dazu schreibt Steel (2007): „By definition, one seeks to avoid aversive stimuli, and consequently, the more aversive the situation, the more likely one is to avoid it (e.g. procrastinate)” (ebd.: 68).

Bezogen auf die klinische Literatur (Burka/Yuen 1983; Knaus 1979 zitiert in Steel 2007: 69) wird rebellisches Auftreten (rebelliousness) gegenüber Autoritäten als ein wichtiger Motivationsgrund für aufschiebendes Verhalten genannt. Studenten mit dieser Persönlichkeitseigenschaft empfinden von außen vorgegebene Ablaufpläne als aversiv und versuchen somit durch Prokrastination ihre Autonomie zurückzuerlangen. Die Abhängigkeit vom Stimmungszustand kann ebenfalls für das Aufschiebeverhalten von Studenten verantwortlich sein, wenn diese sich immer wieder neu überlegen, ob sie gerade in der „richtigen Stimmung“ für akademische Aufgaben sind, bzw. wenn die „richtige Stimmung“ nur selten gefunden wird (andauernder „poor mood“-Zustand) (vgl. Steel 2007: 70).

Eng damit verknüpft ist der Punkt Impulsivität und Ablenkung. Blatt und Quinn (1967) behaupten, dass impulsive Menschen eher zum Aufschiebeverhalten neigen, da sie mit den Wünschen des Moments beschäftigt sind und weniger zukunftsorientiert handeln. Dadurch lassen sie sich leicht ablenken, indem sie den momentanen Gedanken nachgehen und kurzfristige Aufgaben mit sofortigen Erfolgserlebnissen bevorzugen (vgl. Blatt/Quinn zitiert in Steel 2007: 70). Einige Studenten betonen auch immer wieder, dass sie nur unter Druck gut arbeiten können und schieben ihre akademischen Aufgaben soweit hinaus, bis der Druck so groß ist, dass sie anfangen können. Dabei begünstigt die Adrenalinserhöhung ihr Arbeiten. Prokrastination hat in diesem Fall die Funktion einer „performance-enhancing strategy“ (Steele 2007: 70).

Noch wichtiger als weitere Faktoren wie der Mangel an Selbstdisziplin oder die Unfähigkeit, Prioritäten zu setzen, sind Umweltfaktoren. In einer Studie zur „Library Anxiety“ („Bibliothekssangst“) haben Onwuegbuzie und Jiao herausgefunden, dass akademische Prokrastination bei Masterstud-

ten in Verbindung mit Bibliotheksangst steht. Dabei verwenden die beiden Psychologen die Definition von Library Anxiety von Constance A. Mellon: „Library anxiety as a situation-specific, negative feeling or emotional disposition that occurs when a student is in a library setting“ (zitiert in Onwuegbuzie/Jiao 2000: 46). Die Wissenschaftler räumen ein, dass unklar bleibt, ob akademische Prokrastination eine Ursache für Bibliotheksangst ist oder ob Bibliotheksangst das Aufschiebeverhalten fördert.

4. Probleme und Konsequenzen

An dieser Stelle möchte ich einige Probleme und aus dem Prokrastinationsverhalten resultierende Konsequenzen benennen. Als häufigste Konsequenz von Prokrastination wird von Dewitte und Schouwenberg mangelnde individuelle Leistung genannt („poor individual performance“) (zitiert in Rosario et al. 2009: 119). Es können verschiedene Konfliktsituationen mit Eltern und Freunden auftreten, wenn z.B. Prokrastination als Form von Protestverhalten fungiert (vgl. Ferrari et al. zitiert in Rosario et al. 2009; 119). Im Allgemeinen überwiegen bei Studenten mit starkem Aufschiebeverhalten negative Gefühle wie empfundene mangelnde Kompetenz im Umgang mit den zu erledigenden Aufgaben (Burka/Yuen und Ferrari et al. zitiert in Rosario et al. 2009: 119). Es kommt zu einem Kontrollverlust, es können Depressionen durch verschiedene Faktoren wie z.B. schlechte Noten auftreten (vgl. Steel 2007: 69). Das Aufschieben führt dazu, dass Studenten die Deadlines verpassen und ihre Arbeiten verspätet abgeben (vgl. Scher/Osterman zitiert in Rosario et al. 2009: 119). Um das Verpasste aufzuarbeiten werden nicht selten Vorlesungen ausgelassen. Studenten, die ihre Arbeiten dauernd vor sich herschieben, sind nicht in der Lage, ihr Studium in der vorgegebenen Zeit zu meistern und müssen daher ihre Studienzzeit verlängern (Tice/Baumeister zitiert in Rosario et al. 2009: 119). In einigen Fällen kann es zum Studienabbruch führen, wenn die Studierenden es nicht schaffen, die aufgeschobenen Arbeiten aufzuholen.

5. Lösungsvorschläge aus drei Perspektiven

In diesem Abschnitt werden die Lösungsvorschläge des EATAW-Workshops zu Academic Procrastination vorgestellt. Der Fokus der Workshopteilnehmer lag darauf, wie aufschiebende Studenten motiviert werden können,

ihre Schreibaufgaben in Angriff zu nehmen und auch erfolgreich zu Ende zu führen. Dazu bildeten sich drei Gruppen (Schreibzentrum, Dozenten, Studenten) mit jeweils drei Teilnehmern aus den unterschiedlichen Bereichen, um das Phänomen „Academic Procrastination among students“ zu bearbeiten.

5.1 Schreibzentrum

Die Gruppe, die sich mit Lösungsvorschlägen aus der Sicht des Schreibzentrums auseinandersetzte, nannte zunächst die Idee von „Schreibgruppen“ als Strategie gegen Aufschiebeverhalten. Gemeinsames Schreiben motiviert und kann vom Schreibzentrum initiiert werden. Generell sollten dabei Aufgaben ausgesucht werden, die realistischerweise zu schaffen sind und die in kleine Schritte aufgeteilt werden können. Regelmäßige Besprechungen mit den Schreibtutoren helfen, den Schreibprozess voranzubringen. Für jede Beratung kann der Student mit dem Peertutor Ziele festlegen und das Resultat besprechen. Verabredungen mit dem Schreibtutor motivieren, sich endlich an die akademische Aufgabe zu setzen und erhöhen für diejenigen Studenten, die gerne unter Druck arbeiten, den Adrenalinpegel. Zusätzlich können Schreibtutoren den Studenten dabei helfen, den eigenen Schreibprozess zu verstehen (Zu welcher Tageszeit wird am besten gearbeitet? In welcher Phase fängt „Schreiben“ bereits an?) sowie die Notwendigkeit, sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, und mit Methoden den Zugang dazu zu finden.

Die Ergebnisse der Workshopteilnehmer unterstützen die Studie der Linguistin Young und der Organisationspsychologin Fritzsche (2002), die zwei Typen von Prokrastinatoren unterscheiden: Zum einen diejenigen mit einer high procrastination tendency und diejenigen mit einer low procrastination tendency. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung des Schreibzentrums vor allem für Studenten mit einer hohen Tendenz zum Aufschiebeverhalten von großem Vorteil ist. Diese Studenten fingen ihre Hausarbeiten früher an zu schreiben, wenn sie Feedback im Schreibzentrum bekommen haben. Außerdem waren sie insgesamt mit ihrem Schreibprozess und Schreibverhalten zufriedener als ohne Peer Feedback (vgl. ebd.: 50).

5.2 Dozenten

Die Dozenten könnten ihre Studenten unterstützen, indem sie ihnen für die Schreibaufgaben einen ungefähren zeitlichen Rahmen vorgeben und dafür große Projekte in kleine Teilaufgaben gliedern. Außerdem kann es hilfreich sein, wenn die Studenten Gelegenheit bekommen, ihr Schreibprojekt bereits im Unterricht in Angriff zu nehmen und so der Einstieg in die Schreibphase gesichert ist. Es kann sinnvoll sein, die Studenten in Gruppen aufzuteilen, so dass sie regelmäßig über die Fortschritte an ihrem Schreibprojekt berichten und sich innerhalb der Gruppe für eine bestimmte Zeit während des angebotenen Seminars austauschen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die starken Prokrastinatoren auf verschiedene Gruppen aufgeteilt sind. Eine Möglichkeit wäre es, die Prokrastinationstendenz der Studenten mit Hilfe von Fragebögen festzustellen oder durch Gespräche herauszufiltern. Bei beiden Varianten ist die Selbsteinschätzung gefragt.

5.3 Studenten

Die Arbeitsgruppe, die sich mit der studentischen Sicht beschäftigt hat, weist die Studenten darauf hin, die erfreuliche Seite am Schreiben zu finden. Daher, so der Ratschlag, sollte man sich regelmäßig und selbst für kleinere Schreibleistungen belohnen und sich Themen aussuchen, die einen wirklich interessieren (Erhöhung der intrinsischen Motivation), so dass man langfristig die Motivation aufrecht erhält. Durch die Zusammenarbeit mit Freunden und Kommilitonen können extrinsische Motivationsfaktoren für akademische Aufgaben genutzt werden. Wichtig dabei ist, dass man sich seiner besten Arbeitszeitphasen bewusst ist und diese qualitativ hochwertigen Phasen gezielt für sich nutzt. Folglich sollte man sich mit denjenigen verabreden, die zu gleichen Tageszeiten produktiv sind und diese Zeit optimal für sich nutzen. Jeder Student sollte für sich den Sinn in einem längeren Schreibprojekt sehen und sich das Ziel (z.B. Abschluss des Studiums), welches mit Abgabe einer größeren Arbeit verknüpft ist, regelmäßig vor Augen halten. Studenten, die eine geringe Prokrastinationstendenz haben, sollten sich mit denjenigen Studenten zusammenschließen, die eine hohe Tendenz zum Aufschieben aufweisen.

Fazit

Das Phänomen der akademischen Prokrastination ist ein sehr komplexes Problem und lässt sich nicht auf wenige Faktoren reduzieren. Im Rahmen dieses Artikels konnten nicht alle Einflüsse ausführlich behandelt werden, daher ist das Themengebiet auf einige Punkte beschränkt und der Beitrag stellt in diesem Sinne einen Überblick dar. Entscheidend ist, dass die motivierende Komponente zusammen mit den Persönlichkeits- und Umweltfaktoren im akademischen Kontext eine sehr große Rolle spielt und bei der zeitlichen Planung für ein Vorhaben (Schreiben einer Hausarbeit, Prüfungsvorbereitung etc.) berücksichtigt werden sollte. Die Motivation zum Schreiben und Lernen sollte regelmäßig gestützt und wiederhergestellt werden.

Eine „offene Deadline“ durch die Dozenten überträgt die Eigenverantwortung der „Motivationsaufrechterhaltung“ über einen unbegrenzten Zeitraum auf die Studenten. Durch das Arbeiten in Schreibgruppen wird den Gründen für das Aufschiebeverhalten wie Versagensangst, Perfektionismus, Impulsivität und Ablenkung entgegengewirkt, indem sich die Studenten gegenseitig unterstützen und diese Sorgen innerhalb der Gruppe thematisieren. Die Bibliotheksangst kann ebenfalls gemindert werden, wenn die Arbeitsgruppen sich dort treffen und Unsicherheiten besprechen. Akademische Prokrastination ist ein Thema, mit dem die meisten Studenten immer wieder und vor allem zunehmend konfrontiert werden. Doch um das Aufschiebeverhalten zu mindern, sind nicht nur die Studenten selbst gefragt, sondern sowohl Lehrende in der Universität als auch das Schreibzentrum als bedeutende Institution im Universitätsbetrieb können unterstützend wirken, um Studienabbrüche aufgrund von (chronischem) Prokrastinationsverhalten zu vermeiden.

Literatur

Brownlow, S./Reasinger, R. D. (2000): Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. In: *Journal of Social Behavior and Personality*. 15. 15-34.

Onwuegbuzie, A. J. (2004): Academic procrastination and statistics anxiety. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 29. No. 1.

Onwuegbuzie, A. J./Jiao, Q. G. (2000): I'll Go to the Library Later: The Relationship between Academic Procrastination and Library Anxiety. In: *College and Research Libraries*. Jan. 2000. vol. 61. no. 1.

Rosario et al. (2009): Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. In: *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 12. No. 1. 118-127.

Senecal, C./Koestner, R./Vallerand, R. (1995): Self-regulation and academic procrastination. In: *The Journal of Social Psychology*. 133(5). 607-619.

Solomon, L. J./Rothblum, E. D. (1984): Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. In: *Journal of Counseling Psychology*. 31. 503-509.

Steele, P. (2007): The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 133(1). Jan. 2007. 65-94.

Tice, D./Baumeister, R. (1997): Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. In: *Psychological Science*. 8(6). 454-458.

Young, B. R./Fritzsche, B. A. (2002): Writing Center Users Procrastinate Less: The Relationship between Individual Differences in Procrastination, Peer Feedback, and Student Writing Success. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 23. No.1. 45-58.

Zu der Autorin:

Anja Poloubotko, B.A. Kulturwissenschaften, ist Schreibberaterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, und studiert Intercultural Communication Studies (M.A.).

JoSch

Journal der Schreibberatung *Forschungsdiskurs Schreiben*

Verdichtung im Kunsterleben

Schreibzentrumsarbeit und Fachlehre?!

Versuch einer sowohl kreativen als auch curricularen Zusammenführung

Alexandra Socher, Jana Zegenhagen

Die meisten Angebote von Schreibzentren an Hochschulen beziehen sich – fächerübergreifend – auf das wissenschaftliche Arbeiten, z.B. Schreibberatungen, Schreibgruppen, Workshops, Seminare und Aktionen wie die ‚Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten‘. Mitunter laden auch literarische Schreibprojekte dazu ein (vgl. z.B. Kirschner 2010), seiner Phantasie in der Universität freien Lauf zu lassen. Eine Verbindung zur Fachlehre (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch) wird in fachspezifischen Schreibberatungen, Workshops, in Schreibberaterausbildungen, in schreibintensiven Lehrveranstaltungen und in der Beratung von Fachlehrenden durch SchreibberaterInnen schon vielfach curricular verankert und fruchtbar gemacht. Auf diese Weise sind besonders in den letzten Jahren schon wichtige Programme entwickelt worden und verschiedene Systeme entstanden, die Lernchancen für Studierende und Lehrende eröffnen.

In diesem Beitrag gehen wir den Fragen nach, wie sich Schreibzentrumsarbeit gewinnbringend mit Fachlehre verknüpfen lässt – am besten curricular – und worin die Potentiale solcher kooperativen Maßnahmen liegen können? Am Beispiel einer interdisziplinären Lehrveranstaltung der Universität Hildesheim zeigen wir eine von vielen denkbaren Möglichkeiten, wie Angebote von Schreibzentren in Studienordnungen und somit in der aktuellen Lehre

verankert werden können. Fachliche und fachdidaktische Lernanlässe sowie attraktive und authentische Bezugsrahmen für die kulturellen Praxen des Lesens und Schreibens werden eröffnet: Studierende setzen sich fachgebunden mit eigenen und fremden Lese- und Schreibprozessen auseinander – und zwar anrechenbar!

Lese- und Schreibzentrum und Fachlehre – curriculare Verankerung

An der Universität Hildesheim ist das Lese- und Schreibzentrum (LSZ) am Institut für deutsche Sprache und Literatur lokalisiert. Orientiert an US-amerikanischen ‚Writing Centers‘ und an aktueller fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung arbeiten wir überwiegend fächerübergreifend, prozessorientiert und in kooperativen Lernformen, insbesondere in der Form des ‚Peer Tutoring‘. Studierende werden dabei unterstützt, ihre schriftkulturellen Fähigkeiten zu entwickeln und dabei das Schreiben in verschiedenen Funktionen zu erfahren und zu reflektieren. Ein weiteres Anliegen mit Blick auf den Transfer in eine berufliche Praxis besteht darin, Lehramtsstudierenden Raum zu geben, diese Fähigkeiten und ihren Erwerb aus fachdidaktischer Perspektive zu reflektieren.

Seit 2008 existiert darum in Zusammenarbeit mit dem LSZ im Lehramt Deutsch die Lehrveranstaltung ‚Übung/Projekt: Lese- und Schreibpraxis, Unterrichtspraxis‘ (vgl. Studienordnung für das Fach Deutsch, Universität Hildesheim, FB III 2008). Hier finden Übungen zu Grammatik, zur kreativen Auseinandersetzung mit Sprache, zu wissenschaftlichem Schreiben aber auch zu kreativem und autobiographischem Schreiben statt. Einerseits soll so den Studierenden ermöglicht werden, ihre eigenen Lese- und Schreibkompetenzen zu entwickeln. Andererseits sollen hier Gelegenheiten geschaffen werden, zusätzlich zu den regulären Praktika in überschaubaren Projekten Lehrideen zu entwickeln, Lehre zu beobachten und zu reflektieren sowie in kleinem Rahmen selbst Lehrerfahrung zu sammeln. Eine gute Stelle dafür im Studienverlauf schien das sog. Aufbaumodul III, welches im dritten bis fünften Semester absolviert wird. Teilnehmende dieser Lehrveranstaltung haben bereits sprach- und literaturwissenschaftliche sowie sprach- und literaturdidaktische Grundlagen erworben und während zwei Praktika Einblicke in ihr Berufsfeld gewonnen. Im Aufbaumodul III muss nun neben einem Seminar und einer Übung zu je einem Schwerpunkt Sprachdidaktik und Literaturdi-

daktik besagte Übung/Projekt besucht werden. Das gesamte Aufbaumodul III wird mit insgesamt neun Leistungspunkten creditiert (vgl. Universität Hildesheim, FB III 2008).

Die Kooperation mit dem LSZ gestaltet sich je nach Inhalt der Lehrveranstaltung bzw. je nach Art des Projektes: Viele dieser Lehrveranstaltungen finden im eigens dafür reservierten Raum des Lese- und Schreibzentrums statt. Die Teilnehmenden kommen so mit dieser Einrichtung in Berührung. Sie können das Ambiente kennenlernen, sich mit der dortigen Literatur vertraut machen, Handouts zu verschiedenen Themen rund um das Lesen und Schreiben nutzen und die kreative Atmosphäre spüren, kurz: sich das Lese- und Schreibzentrum zueigen machen.

Da das LSZ an das Institut für deutsche Sprache und Literatur angebunden ist, arbeiten einige DozentInnen sowohl für das Institut als auch als MitarbeiterInnen für das Lese- und Schreibzentrum. Sie führen u.a. selbst diese Übung/Projekt durch und laden DozentInnen mit interessanten Schwerpunkten ein, z.B. SchriftstellerInnen, erfahrene Poetry SlammerInnen, SchreibdidaktikerInnen. So wurden bisher u.a. folgende Projekte durchgeführt:

Kreatives und autobiographisches Schreiben mit Schülern,
poetry slam mit Schülern,
autobiographische Schreibweisen der Literaturgeschichte,
in Schreibspaziergängen sein Lebensumfeld entdecken,
Schüler schreiben in einer Kunstaussstellung,
Lese- und Schreibförderung an einer Hildesheimer Schule,
literarische Texte – sprachliche Kunstwerke.

Diese Veranstaltungen finden oft als Blockveranstaltungen statt. Zunächst machen sich die Studierenden mit dem jeweiligen Thema vertraut und planen ein Projekt für SchülerInnen oder ihre KommilitonInnen. In einem nächsten Treffen werden diese Projekte mit den SchülerInnen oder Studierenden umgesetzt. In einem abschließenden Treffen werden die Projekte dann didaktisch reflektiert.

Verknüpfung mit anderen Disziplinen und Projekten

Wir verbinden diese Lehrveranstaltung mit Projekten anderer Erfahrungsbereiche und Fachbereiche z.B. dem der Bildenden Künste. Es eröffnen sich durch die interdisziplinäre und fachdidaktische Verbindung neue Lernfelder (siehe Graphik, grau hinterlegt), die wir anhand unseres Beispiels vorstellen und dabei in wichtige Positionen der Ausstellungskonzeption und Kunstvermittlung einführen.



Abb. 1 Verbindung von LSZ-Arbeit mit der Fachlehre:
Beispiel ‚Schreiben in der Kunstausstellung (Jana Zegenhagen)‘

Zum Erleben des Schreibens als klassisches wissenschaftliches Schreiben für fachliches Lernen treten nun neue Inhalte (zeitgenössische, genderorientierte Kunstausstellung), Aspekte der Kulturvermittlung sowie die Kunstdidaktik hinzu.

Übung/Projekt: Beispiel ‚Grundschul Kinder schreiben zu einer Kunstausstellung‘

Im Sommersemester 2010 boten wir eine Lehrveranstaltung ‚Grundschul Kinder schreiben zu einer Kunstausstellung‘ an (Lehrangebot: Zegenhagen; kuratorische Arbeit: Socher). Zunächst wollten wir mit den Studierenden die Positionen der Künstlerinnen erarbeiten als Grundlage für ein Kunstvermittlungskonzept. Dann sollte ein Projekttag ‚Schreiben über Kunst‘ für Grundschüler der dritten und vierten Klasse entwickelt werden. Mit dem Projekt verfolgten wir einen integrativen und prozessorientierten Ansatz: Einerseits wollten wir die Kinder für Kunst interessieren, mittels Schreiben die

Kunstwerke zum Sprechen bringen und ästhetisches Erleben bei den Kindern initiieren (vgl. Schulze 1996: 44; Schäfer 2004: 159). Durch angeleitete Schreibaufgaben sollten die Sinne angeregt und den Kindern persönliche bedeutsame Zugänge zu den Kunstwerken ermöglicht werden. Die Aufmerksamkeit sollte gelenkt werden auf bestimmte Farben, Materialität der Objekte, Perspektiven, auf die physische Verfassung und den Ausdruck der in den Exponaten dargestellten Frauen sowie auf die Medien wie Fotos, Video, Gemälde usw. Wir wollten die Phantasie und das Nachdenken über Erfahrungen und Einstellungen anregen – in unserem konkreten Schreibarrangements betraf das die Konfrontation mit Rollenbildern, Rollenzuschreibungen und Rollenvielfalt und damit verbundene Gefühle von Enge und Weite, Lern- und Ausdrucksbedürfnisse, gesellschaftliche Reaktionen usw. (vgl. Berning 2002: 270). Außerdem sollte das Schreiben in einem neuen Kontext erlebt werden. Es wurde beschleunigt in assoziativen Aufgaben, verlangsamt in Beobachtungsaufgaben, stets verknüpft mit Schauen.

Aspekte einer zeitgenössischen, genderorientierten Kunstaussstellung¹

Von Juni bis August 2010, nach knapp zweijähriger Planung, Vorbereitung und Umsetzung, verwandelte sich das Untergeschoss des Celler Bomann Museums und der Celler Schlosspark in ein Spielfeld junger künstlerischer Ausstellungspraxis. Ausgehend von der kulturhistorischen Großausstellung ‚Mächtig verlockend – Frauen der Welfen‘ des Residenzmuseums im Celler Schloss (14.2.-15.8.2010), plante der Kunstverein Celle e.V. unter der kuratorischen Leitung von Alexandra Socher mit der Ausstellung ‚Leben Lieben Leiden – Frauenbilder junger Künstlerinnen‘ einen hierzu passenden zeitgenössischen Kulturbeitrag. Ausgehend von den Lebenswegen der Welfenfrauen Eléonore Desmier d’Olbreuses und Sophie Dorotheas sollte sich eine junge Generation europäischer Künstlerinnen mit ‚Weiblichkeit‘ beschäftigen. Aufruf und Ziel der Kunstausschreibung war es, sowohl einen zeitgenössisch-künstlerischen Blick auf den historischen Sachverhalt zu werfen, als auch geschlechtsspezifische Identitäten und die eigene (Frauen)Rolle im Wandlungsprozess zu verstehen und in künstlerische Ausdrucksformen umzusetzen. Dabei gehörte es zur Zielsetzung der Ausstellung, eine junge Generation Künstlerinnen zu zeigen, die die damalige und heutige ‚Weib-

¹Dieser Abschnitt orientiert sich zu großen Teilen inhaltlich an der Diplomarbeit von Alexandra Socher (2010).

lichkeit' als Sujet oder gesellschaftliches Modell in Frage stellen, bearbeiten und reflektieren – ‚Leben Lieben Leiden‘ hat also bewusst und in aller Kürze zusammengefasst ‚Doing Gender‘² betrieben.

Gender, das sozial konstruierte Geschlecht, fragt als kritische Analyse-kategorie nach der Bedeutung der Geschlechterdifferenz in Politik, Kultur und Gesellschaft. Das Geschlecht, das lange Zeit als biologisch-natürlich, eingeschrieben und festgelegt galt, wird als kulturelle Kategorie historisch bestimmt und damit als veränderbar deklariert. Die Rolle, die Gender in den Künsten und im Besonderen in der Bildenden Kunst spielt, entwickelte sich in der Kunstgeschichte aus der engen Verknüpfung mit den politischen Zielen der ‚Neuen Frauenbewegung‘ und mündete in der Forderung nach einer ‚feministischen Kunstgeschichte‘. Gerade eine neue, junge Generation von Künstlerinnen macht aber deutlich, dass es nicht darum geht, sich in einem gemeinsamen weiblichen Kanon mit besonderen Gesetzen einer sogenannten weiblichen Ästhetik wiederzufinden. Der 2010 in Celle aufgestellte Vergleich von 27 weiblichen künstlerischen Positionen betonte vielmehr, dass sie sich zwar auf die Suche nach damaligen und heutigen Weiblichkeitsbildern machen, es aber keinen verbindenden weiblichen Code gibt und Vorstellungen von Weiblichkeit den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegen. ‚Leben Lieben Leiden‘ wurde demnach zu einem Ausstellungsentwurf, der sich zwischen Vergangenheit und Gegenwart bewegte, der darauf verwies, was war, was ist und was sein kann, wenn man an das weibliche Geschlecht oder einfach an den Menschen denkt.

Ausstellungskonzeption und Kunsterleben

Hier zeigt sich also, dass Kunst im klassischen Sinne ein Anlass sein darf, sich über allgemeine gesellschaftlich relevante Fragen und Probleme auszutauschen. Versteht man das Präsentieren von Kunst als Vermittlungsform innerhalb eines bedeutungsreichen dialogischen Ausstellungsraums, so kann man die Ausstellungspraxis als komplexen Akt des Zeigens begreifen. Innerhalb der Ausstellung ist es also das informative Zusammenspiel von Didaktik und künstlerischer Inszenierung, welches die Präsentation bestimmt – das Stichwort ist somit Vermittlung. Ein energetischer Zusammenhang zwischen

² ‚Doing Gender‘ beschreibt die wiederkehrende, routinisierte, methodische Reproduktion von ‚Gender‘. Es meint das eigene, aktive Einschreiben in das sozial-konstruierte Geschlecht (vgl. Weseley 2000: 38).

den Komponenten schafft somit die richtige Identität der Ausstellung. Dabei ist unerlässlich, die BesucherInnen als Teil der Ausstellung immer mitzudenken: Sie sind nicht nur RezipientInnen, sondern ebenso SinnproduzentInnen der Ausstellung. Diese Interaktionen, die die Dinge auslösen, die eine nachhaltige Beschäftigung mit dem vorgeführten Geschehen ermöglichen (vgl. Hamberger 2004: 41, 61).

Ausstellungsarbeit bewegt sich folglich zwischen Ausstellungskonzeption, Exponaten und BesucherInnen. Ein Exponat spricht dabei nicht nur für sich, es muss zum Sprechen gebracht werden, denn unterschiedliche Ausstellungskonzeptionen lassen inhaltliche Kontextverschiebungen zu (Schäfer 2004: 159). Dabei wird das eigene Erleben, die ästhetische Erfahrung der BetrachterInnen, zur Herstellung von Bedeutung innerhalb des Ausstellungskontexts. John Dewey (1859-1952, Wegbereiter der Reformpädagogik mit seiner ‚Philosophie der Demokratie‘) geht bei diesem Grundgedanken sogar so weit, dass er den Ursprung der Kunst in der menschlichen Erfahrung sieht: „Das Kunstwerk ist erst dann vollständig, wenn es in der Erfahrung eines anderen Menschen als dem, der es schuf, wirksam wird.“ (Dewey 1934: 60)

Kunstwerke haben also für Dewey eine instrumentelle Funktion: Sie geben Objekten Intensität und schaffen Erfahrungsräume für den Menschen – Kunst wird folglich als ein Instrument der Erkenntnis begriffen. Die ästhetische Erfahrung als solche ist die Modalität, in der Kunst wahrgenommen wird. Eine ästhetische Erfahrung indiziert eine Wirkung beim Urteilenden: Sie ist nicht Endpunkt, sondern Beginn von Aktivität und Auseinandersetzung mit einer nicht festzumachenden Größe (vgl. Socher 2010:18). Gerhard Schulze wählt für diese besondere Form der Kunstrezeption den Begriff des „Erlebnisses“ als einen besonderen Vorgang der Verarbeitung: „Erlebnisse werden nicht vom Subjekt empfangen, sondern von ihm gemacht. Was von außen kommt, wird erst durch die Verarbeitung zum Erlebnis. Die Vorstellung der Annahme von Eindrücken muß (sic!) ersetzt werden durch die Vorstellung von Assimilation, Metamorphose, gestaltender Aneignung.“ (Schulze 1996: 44) Gerade im Kunstgenuss sieht Schulze das besondere körperliche Erleben. Erlebnisbildung versteht sich hier als kognitive Leistung, eine Sicherung und Konkretisierung der eigenen Identität in der Erlebnisgesellschaft getreu dem Vorsatz: „Ich erkenne mich in dem wieder, was mir gefällt.“ (Schulze 1996:

Anforderungen an Kulturvermittlung

Die Kunstvermittlung versucht genau an dieser Stelle zwischen kultureller Produktion und Rezeption anzusetzen. Bei dem Projekt ‚Leben Lieben Leiden‘ galt es, wirksame Strategien zu entwickeln, um eine gezielte Auseinandersetzung mit den künstlerischen Positionen, deren Hintergründen und kulturellen Codes zu vermitteln und gleichzeitig zu hinterfragen. Die Künste müssen hierbei als Ausgangspunkt und wesentliche Substanz für die Kulturvermittlung begriffen werden, denn „nur Kunst vermittelt immer neue Sicht- und Handlungsweisen aus Gesellschaft und Alltag, jenseits von Sachzwängen. Kunst ist potentiell utopisch orientiert und überschreitet die Grenzen des Ist-Zustandes. Kunst spricht sowohl auf der kognitiven wie auf der emotionalen Ebene an.“ (Mandel 2008: 17)

Besonders zeitgenössische Kunst bedarf der Kommunikation und der Vermittlung, da die Begegnung mit ihr für viele BesucherInnen immer auch eine Begegnung mit dem Fremden ist. Es ist daher wichtig, bei Kunstbetrachtern rezeptive und produktive Handlungen zu verknüpfen und die Künste selbst als kreatives Ausdrucksmittel erfahrbar zu machen (vgl. Keuchel/Aescht 2007: 183). Dies nämlich ist gemäß der Querschnittsstudie von Susanne Keuchel und Petra Aescht (2007) auch allgemein ein Qualitätsmerkmal guter Kinder- und Jugendprojektarbeit. Hier wird ebenso wie in den Ausführungen zu Schreibaufgaben (vgl. Bräuer 2003, Baurmann 2002) betont, wie bedeutend dann die Präsentation der eigenen kreativen Ergebnisse sei. Außerdem sollten über die Projektarbeit hinaus weitere Einrichtungen oder Multiplikatoren beteiligt werden und möglichst in einen kontinuierlichen Austausch treten. Ideal ist weiterhin, wenn das Kulturvermittlungsprojekt übertragbar ist auf andere Regionen oder Projekte (vgl. Keuchel/Aescht 2007: 177, 183).

Anforderungen an die Kunst- und Schreibdidaktik: Schreibarrangements

Ausgehend von den allgemeinen Zielsetzungen und Anforderungen der Kulturvermittlung sowie dem speziellen Ausstellungskonzept mussten Schreibarrangements für SchülerInnen entwickelt werden. Mittels mehrerer

aufeinander aufbauender Schreibaufgaben sollte innerhalb des Ausstellungsbesuchs in anderthalb Stunden über diese Arrangements eine sowohl rezeptive als auch produktive Begegnung mit Kunst angeregt werden (vgl. Brüer/Schindler 2010: 4; Brüer/Schindler 2011: 32). Die besonderen Herausforderungen an die Inszenierung dieser Schreibaufgaben im Ausstellungsraum bestanden darin, dass Viert- und FünftklässlerInnen noch keine geübten SchreiberInnen sind, viele Kinder zum ersten Mal eine Kunstausstellung besuchten und diese Ausstellung überdies thematisch kritisch und provokativ war. Auch die Dozentin und die Studierenden mussten sich zunächst mit den künstlerischen Positionen vertraut machen und diese Kunstbegegnung sinnvoll arrangieren. Zum eigenen Kunsterleben tritt die kunst- und schreibdidaktische Perspektive.

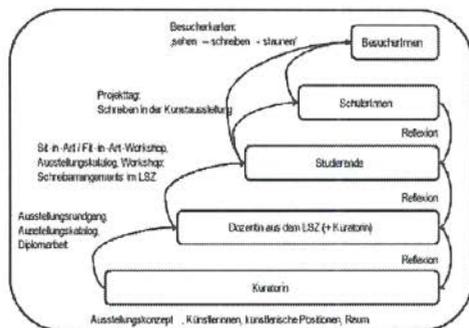


Abb. 2 Stufenförmige Konzeption des Projektes (Jana Zegenhagen)

Aus diesem Grund gestaltete sich das gesamte Projekt mehrstufig. Die Dozentin setzte sich mithilfe der Kuratorin mit der Ausstellung auseinander, und beide entwickelten gemeinsam einen Fit-in-Art-Workshop³ für die Studierenden. Die Studierenden wiederum entwickelten nach der Kunstbegegnung die Schreibarrangements für den Projekttag der SchülerInnen.

Das Schreibziel der Aufgaben war von uns vorgegeben: mit dem Schreiben die Bildende Kunst zu betrachten, dabei einerseits selbst literarische Kunst

³ Der von der Kuratorin als ‚Sit-in-Art‘ bezeichnete Workshop bietet den Teilnehmern ein ‚in-der-Kunst-sitzen‘, also ein Erleben der Kunstobjekte, einen Austausch mit der Kuratorin und Seminarleiterin im Ausstellungsraum. Ein Übertragungsfehler macht einen ‚Fit-in-Art‘-Workshop daraus, in dem die Teilnehmerinnen sich fit in Bezug auf diese Ausstellung, also mit ihr vertraut machen.

zu schaffen und sich andererseits mit den eigenen Gedanken, Gefühlen und Einstellungen im Dialog mit den künstlerischen Positionen und den Mitschülern auseinanderzusetzen. Dieses Ziel sollten sich die SchülerInnen zueigen machen, sich auf diesen Weg der Betrachtung bzw. auf diese Art Dialog einlassen – sowohl die Ausstellung als auch das Schreiben sollten für sie persönlich bedeutsam werden. Angesichts der Beobachtungsziele und des Zeitrahmens von jeweils anderthalb Stunden mussten wir Aufgaben entwerfen, die einen geringen zeitlichen Aufwand benötigen, in nicht zu viele Einzelschritte bzw. Teilhandlungen zerfallen und von den SchülerInnen rasch erfasst und umgesetzt werden können. Wir hatten für eine anregende Schreibumgebung, Beratung und Feedback durch unsere Studierenden und reale Adressaten (sie selbst als Lernende, ihre Mitschüler) sowie Präsentationsmöglichkeiten in der Ausstellung und im Klassenraum zu sorgen (vgl. Baurmann 2002: 53-68; Bräuer 2003; Bräuer/Schindler 2010). Die Schreibaufgaben selbst mussten und konnten aus schreib- und kunstdidaktischer Perspektive so inszeniert und situiert sein, dass sie sowohl spezifisch und gesteuert sind, als auch Freiräume lassen und gleichzeitig verschiedene Lernaufträge verbinden (Bräuer/Schindler 2010: 3).

Unsere Schreibarrangements für die Kunsterfahrung

Die Schreibarrangements waren eingebettet in eine feste Struktur: Zunächst wurden die Schülerinnen und Schüler begrüßt, mit dem Team, dem Ausstellungsthema, den Verhaltensregeln in einer Kunstaussstellung (z.B. nichts anfassen) und den Regeln für Kreatives Schreiben (vgl. Girgensohn/Jakob 2001: 15) vertraut gemacht. Nach diesem Ankommen in der Kunstaussstellung sind die SchülerInnen in sechs Gruppen durch die Ausstellung gewandert. Diese Einteilung hatte pragmatische Gründe: Jede und jeder sollte Ruhe und Raum haben für die Betrachtungen. Auf diese Weise konnten wir steuern, wie sich die Kinder im Ausstellungsraum verteilen. Die sechs einzelnen Programme liefen grundsätzlich ähnlich ab: Alle begannen mit einer assoziativen, aber gelenkten Aufgabe, dem Stop-and-go (vgl. Mischon 2005) durch die Ausstellung. Hier ging es darum, für je eine halbe Minute vor einem Kunstwerk zu schreiben, dann weiterzulaufen, wieder für eine halbe Minute zu schreiben usw. Die Aktivität der Betrachter wurde beschleunigt, viele Eindrücke wurden unzensiert gesammelt und beim Vorlesen und Besprechen geteilt.



Abb. 3 Foto vom Ausstellungsraum *Leben Lieben Leiden - Frauenbilder junger Künstlerinnen* (Foto: Alexandra Socher)

Stop-and-go

Hunde werden hochgezogen. Frauen sind auf dem Bild zu sehen, mit bunten Bändern. Schuhe, Geräusche, Licht, Dunkelheit, Wasser, Blubbern. Hölzerne Kleider, Dornkleider mit Drähten. Groß, klein, lang. Sehr pink!!! Perücke. Küche. Wahrnehmung.

(Justin, 5. Klasse)

Daran schloss sich eine gelenkte Aufgabe mit einer bestimmten Gedichtform an: Zevenaar, Rondell, Anapher wurden versweise angeleitet. Diese Aufgaben ermöglichten, bestimmte Eindrücke und Impulse aus der ersten Betrachtung wieder aufzunehmen, den Blick jeweils auf Details zu richten, sich in Ruhe mit seinen Gedanken und Gefühlen beim Betrachten zu beschäftigen und dabei spielerisch einen poetischen Text zu erschaffen. Das Arbeitsgedächtnis war hier nicht so stark mit Planungs- und Überarbeitungsprozessen belastet, die Kapazitäten waren frei für das Schauen und die inhaltliche Auseinandersetzung.

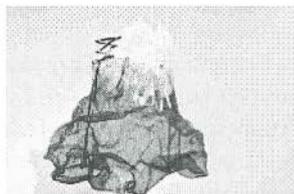


Abb. 4 Hantschel, Mareike (2008): Glaskleid „fushing“ und „slumping“ auf Maschendraht, ca. 80 x 40 cm (Foto: Alexandra Socher)

Die verborgenen Geschichten
 Sie sind verborgen in einer Höhle.
 Sie sind verborgen in dem kristallinen Rock.
 Sie sind verborgen in den Kunstwerken der Welt.
 Sie sind verborgen in den Farben der Welt.
 Sie sind verborgen in den Materialien die es gibt

(Anapher von Felix, 4. Klasse)

Je nach Zeitbudget wurde eine freie Schreibaufgabe angeschlossen: eine Geschichte. Hier konnten Eindrücke weiterentwickelt werden. Durch einen Gruppentext in Form eines Reihum-Gedichtes (z.B. einer Wortlawine oder Anapher) ließen sich gemeinsam die wichtigsten Eindrücke zusammenfassen und dann der gesamten Klasse präsentieren.



Abb. 5 Winkler, Paula (2006):
Daphne de Baakel. C-Print, 60
x 80 cm. (Socher u. a. 2010)

Menschen sind

Menschen sind Frauen oder Männer.
Menschen sind freundlich oder böse.
Menschen sind für etwas Wichtiges kampfbereit.
Menschen sind enttäuscht oder glücklich.
Menschen sind verschieden und das ist gut so.
Menschen sind manchmal auch gleich.
Menschen sind Kunst interessiert.
Menschen sind manchmal nicht normal.
Menschen sind erfinderisch.
Menschen sind zusammen stark.
Menschen sind die wunderbarsten Geschöpfe.
Menschen sind manchmal zwei Menschen.
Menschen sind wie sie sich zeigen.
(Anapher von Dilan, Guido, Paul, Franziska (4. Klasse))

Um die am Projekttag entstandenen eigenen poetischen Kunstwerke zu würdigen, wurden die Texte überarbeitet, abgeschrieben, gestaltet und in einer Klassenmappe gebunden. Während dieses Prozesses wurden Überarbeitungsprozesse auf unterschiedliche Weise initiiert und angeleitet. Bedeutsam schien uns hier ebenfalls die Präsentation der Ergebnisse und die Möglichkeit des Feedbacks der MitschülerInnen. Gemeinsam mit den Kindern haben wir außerdem die schönsten Texte ausgesucht, um sie als Beispieltex te auf Karten zukünftigen Besuchern als Beobachtungs- und Schreib anregung zur Verfügung zu stellen. Hier floss beides zusammen: die von den Studierenden entwickelten Schreibaufgaben und die Texte der SchülerInnen. Auf diese Weise wurde eingelöst, dass sich erstens reale Adressaten bei Ausstellungsbesuchen durch die Schülertexte inspirieren und durch die Schreibaufgaben der Studierenden anleiten lassen konnten und zweitens dass in der Öffentlichkeit des Ausstellungsraumes nachhaltige Kunstvermittlung gewährleistet blieb.

Lernchancen und Profit durch die Verbindung der Schreibzentrumsarbeit mit der Fachlehre

Dieses spezifische Projekt haben wir mit den Beteiligten auf allen Stufen hinsichtlich der verschiedenen inhaltlichen Ebenen – Kulturvermittlung, konkrete künstlerische Positionen und Gestaltungsmittel, Anforderungen an Schreibarrangements und Schreibaufgaben – reflektiert, um abschließend alle Bereiche zusammenzuführen. Aus organisatorischer Perspektive wurde

deutlich, dass, wenn wir uns an SchülerInnen wenden, diese Projekte auch als Kooperationsprojekte mit den Schulen verstanden werden müssen, d.h. dass die Verteilung der Verantwortung, und die Informations- und Beteiligungsbedürfnisse der LehrerInnen ernst genommen werden müssen.

Die Fachlehre im Bereich Kunst und Kunstvermittlung profitiert von der Schreibdidaktik: Indem das Schreiben in bestimmten Funktionen arrangiert und angeleitet wird, kann die Aufmerksamkeit auf das Fremde, die künstlerischen Positionen und Mittel, die kulturellen Codes gelenkt werden, wobei die Betrachtenden sowohl rezeptiv als auch selbst künstlerisch produktiv tätig werden. Alle Beteiligten, die SchülerInnen, Studierenden und Dozierenden, erleben Kunst und setzen sich mit einem speziellen Ausstellungsthema – hier Frauenbilder – auseinander.

Die Fachlehre im Bereich der Schreibdidaktik profitiert von dem Kunstvermittlungsgedanken und der Kunstausstellung als Kontext: Schreiben wird von der Dozierenden und den Studierenden in authentischen Lern- bzw. Erfahrungssituationen funktional arrangiert und von den Kunstbetrachtenden so erlebt. SchülerInnen und Studierende erfahren das Schreiben in verschiedenen Funktionen: in seiner rhetorischen Funktion (die TN teilen ihre Eindrücke mit), in der hedonistischen Funktion (die TN können z.B. Freude erleben, die Motivation kann steigen), in der heuristischen Funktion (die TN konkretisieren ihre Erfahrungen, das Lernen über bzw. die Erfahrung mit der Kunst wird unterstützt) sowie in der persönlichkeitsfördernden Funktion (die TN können ihren eigenen Standpunkt stärken) (vgl. Girgensohn 2007). Auf einer motivationalen Ebene können sich beide fachlichen Bereiche gegenseitig positiv beeinflussen.

(Lehramts-)Studierende gewinnen einen weiteren Einblick in ihr Berufsfeld: Sie erfahren und reflektieren den Zusammenhang der fachlichen und fachdidaktischen Bereiche und können so Verknüpfungen herstellen bzw. integrativ arbeiten. Dabei agieren sie selbst in verschiedenen Rollen: Zunächst sind sie fachfremde Lernende – hier: Kunstbetrachtende, Lernende im Kontext ‚Gestaltungsmittel‘ in den bildenden Künsten und in der Kunstvermittlung, Lernende im Kontext des Ausstellungsthemas Gender. Sie sind weiterhin Schreibende, die das Schreiben in verschiedenen Funktionen erleben. Und nicht zuletzt treten sie als professionelle DidaktikerInnen auf, und

zwar als Kunst- und als SchreibvermittlerInnen.

Der vorliegende Beitrag präsentierte eine von vielen gleichsam denkbaren wie auch anerkennenswerten Möglichkeiten curricularer Verankerung von Schreibzentrumsarbeit. Die in der einführenden Grafik dargestellten Bereiche inklusive ihrer Schnittmengen ließen sich entsprechend weiter ausbauen. Das heißt, auch andere inhaltliche Projekte und eine stärkere Verbindung von wissenschaftlichem Schreiben als Lernform mit der Fachlehre sind denkbar, wie auch die Ausweitung und Förderung fachspezifischer Schreibberatungen grundsätzlich sinnvoll sind. Nicht zuletzt dürften sich auch für die Lehrenden selbst Angebote zur Schulung und Beratung als nutzbringend erweisen, die diese hinsichtlich ihrer Betreuungs- und Bewertungsaufgaben von Schreibprozessen ausbilden bzw. zusätzlich unterstützen und dabei auch solche Themen wie Schreibentwicklung, Schreibprozesse, Schreibertypen, Hilfs- und Transfertexte usw. in den Blick nehmen (vgl. u.a. Hayes 1996, Kruse/Jakobs 1999, Ortner 2000, Pohl 2007, Steinhoff 2007, Kruse 2007, Bräuer/Schindler 2011). Wenn wir anerkennen, dass die Verknüpfung und Weiterentwicklung von Aktivitäten in allen drei Bereichen lohnend erscheinen, können wir die Studierenden auch ermutigen, ihre Phantasie zu nutzen, sich selbst zu trauen und kreative Denkwege einzuschlagen (vgl. Kruse 2005: 72).

Wir danken den TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung für die Beteiligung, Inspiration und Programmgestaltung: Laura Haas, Frauke Seemann, Saskia Niehus, Rukiye Kar, Stephanie Quedenfeld, Inga Bruchmüller. Weiterer Dank gilt Ulrike Bohle und Marco Prestel für die Unterstützung bei der Überarbeitung. Dankeschön an Alexandra Socher für die Gelegenheit, Inspiration und Kunstvermittlung. (Jana Zegenhagen)

Literatur

Baurmann, Jürgen (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.

Berning, Johannes (2002): *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster: Waxmann.

Bräuer, Gerd (2003): Wenn konkrete Nutzer existieren, ... Textarbeit in Realsituationen. In: *Friedrich Jahresheft*. 2003. 23-24.

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): *Schreibarrangements für Schule, Studium, Beruf*. Freiburg i. Br.: Fillibachverlag.

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben*. (15.01.2010) Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 27.07.2011).

Dewey, John (1934): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Girgensohn, Katrin/Jakob, Ramona (2001): *66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben*. Heidesheim: Edition Isele.

Hamberger, Edwin (2004): Ausstellungskonzepte – Spagat zwischen Besucherwunsch und Wissenschaftsanspruch. In: Schreiber, Waltraud u.a. (Hrsg.): *Ausstellungen anders anpacken, Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch*. Neuried: Ars Una. 19-42.

Hayes, John R. (1996): A new Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael C.J./ Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual differences, and Applications*. New Jersey: LEA. 1-27.

Keuchel, Susanne/Aescht, Petra/Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.) (2007): *Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland*. Bonn. 176-188.

Kirschner, Kathleen (2010): Kreatives Schreiben am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich. In: *JoSch - Journal der Schreibberatung*. Nr. 1. 33-36.

Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12. Auflage. Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u. a.: Luchterhand. 19-34.

Mandel, Birgit (2008): Kulturvermittlung als Schlüsselfunktion auf dem Weg in eine Kulturgesellschaft. In: Mandel, Birgit (Hrsg.): *Audience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung*. München: kopaed. 17-72.

Mischon, Claus (2005): *Schreibmethode Stop-and-go*. IKS Schreibenregung [Seminar-Reader].

Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Schäfer, Hermann (2004): Besucherorientierung durch Besucherforschung. In: Schreiber, Waltraud u.a. (Hrsg.): *Ausstellungen anders anpacken*. Neuried: Ars Una. 159-180.

Schulze, Gerhard (1996): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Socher, Alexandra (2010): „Leben Lieben Leiden – Frauenbilder junger Künstlerinnen“. *Konzeption und Planung eines zeitgenössischen Ausstellungsprojekts des Celler Kunstvereins e.V. unter dem Aspekt ‚Doing Gender‘ im Kontext einer kulturhistorischen Großausstellung*. (Diplomarbeit Universität Hildesheim).

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Universität Hildesheim, Fachbereich III: *Sprach- und Informationswissenschaften: Studienordnung für das Fach Deutsch in der Fassung vom 25.11.2008 mit Änderungen vom 23.06.2010*. Online im WWW. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/Studienangebot/P-2-F-B/sto_deutsch_230610.pdf (Zugriff: 21.02.2011).

Weseley, Sabine (2000): *Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Einführung und neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Bielefeld: Usp-Publishing.

Bildnachweise:

Abb. 3: Socher, Alexandra/Kunstverein Cella e.V. (2010): *Leben Lieben Leiden – Frauenbilder junger Künstlerinnen*, Foto vom Ausstellungsraum: Alexandra

Socher.

Abb. 4: Hantschel, Mareike (2008): *Glaskleid. „fushing“ und „slumping“ auf Maschendraht*, ca. 80 x 40 cm; Foto: Alexandra Socher, Juni 2010.

Abb. 5: Winkler, Paula (2006): Daphne de Baakel. C-Print, 60 x 80 cm. In: Socher, Alexandra/Kunstverein Celle e.V. (Hrsg.)(2010): *Leben Lieben Leiden - Frauenbilder junger Künstlerinnen. Ausstellung im Bomann-Museum und im Schlosspark*, Celle 4. Juni bis 4. August. Bielefeld: Kerber Verlag (Ausstellungskatalog)

Zu den Autorinnen:

Alexandra Socher, Diplom in Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (Hauptfach Bildende Kunst/Kunstwissenschaft); freiberuflich tätig als Kunst-/Kulturvermittlerin und Kuratorin; hauptberuflich tätig am Schlosstheater Celle als Leiterin der Abteilung Fundraising und Sponsoring/Marketing und Betreuerin des Theatervereins.

Jana Zegenhagen, Magister Artium in Neuerer deutscher Literatur, Erziehungswissenschaften und Deutsch als Fremdsprache (FU und TU Berlin), Schreibberaterin (PH Freiburg), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim und dem dortigen Lese- und Schreibzentrum.

Material:

„Fitin-Art“Workshop für die Studierenden	
1. Stop -and- go durch die Ausstellung Durchführen und anschließend vorlesen, Impulse für Intro mit Kuratorin	6. Eine verborgene Geschichte schreiben Eine Arbeit stärken in den Fokus nehmen, vertiefen, ergänzen
2. Intro Kuratorin stellt die Ausstellungskonzeption vor	7. Haiku oder Zevenaar als Fazit mit Blick einer anderen TN
3. Akrostichon zum Thema oder zu einer Leitfrage „Eine Frau ist...“ - eigene Vorstellungen von Frauen aktivieren, vorlesen als Gesprächsimpulse	8. Besprechung Mit Kuratorin und Dozentin: Wie war das Schreiben? Worüber habe ich in der Geschichte nachgedacht? Über welches Frauenbild? Was habe ich über Kunst erfahren? ...
4. Input gemeinsam mit Kuratorin Werke anschauen und besprechen. Den Blick schärfen für Positionen und künstlerische Techniken	9. Akrostichon: „Eine Frau ist...“ oder köstliche Leiche „Eine Frau ist...“ - Die Ideen/Eindrücke/Kritik eigene Bild durch die Ausstellung komplexieren, evtl. köstliche Leiche = gemeinsam
5. Anapher „Die verborgenen Geschichten“ Details der Arbeiten in den Blick nehmen, wiederholen, sammeln, vorlesen, ggf. kurz besprechen	

Fit-in-Art-Workshop für die Studierenden (Jana Zegenhagen)

Socher, Zegenhagen/Verdichtung im Kunsterleben

JoSch

Journal der Schreibberatung *Erfahrungsberichte/Austausch*

Peer Tutoring: Through the eyes of the student tutor – The first Keynote Panel of Peer Tutors at the EATAW Conference 2011

Lisa Breford, Constanze Alpen

The European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW) characterises itself as “a scholarly forum which seeks to bring together those involved or interested in the teaching, tutoring, research, administration and development of academic writing in higher education in Europe” (EATAW, date unknown). While EATAW Conferences are held every two years, the 2011 conference stood out by its special focus on the student experience which becomes apparent in the conference title: ‘The Role of the Student Experience in Shaping Academic Writing Development in Higher Education’.

Consequently, the idea of having a keynote panel of peer tutors at the EATAW Conference 2011 evolved out of the wish to emphasize this core interest in the student experience. Hence, in November 2010 a call for narratives written by groups of peer tutors was published announcing that “the Keynote Panel of Peer tutors will bring together a selection of peer tutors from across Europe to discuss how working as a peer tutor in writing has shaped, or is being shaped by, their student experience“ (EATAW 2010). There were eleven submissions from writing centres all over Europe. In the end those selected came from the European University Viadrina in Frankfurt (Oder) and Cologne University, both located in Germany, and from the University of Limerick in Ireland.

Each of the groups of tutors from these three universities then selected one peer tutor to take part in the keynote panel at the EATAW Conference in June/July 2011. These were Constanze Alpen from Cologne, Lisa Breford from Limerick and Simone Tschirpke from Frankfurt (Oder). In the following, two members of this group, Constanze Alpen and Lisa Breford, will give an overview of our keynote presentation at the EATAW Conference to provide an insight into the work of peer tutors.

For the keynote panel we set the main emphasis on the following questions: What does it mean to be a peer tutor? What influence has working as a peer tutor had on our own student experience? And what influence has it had on other students' experiences? Below, we have implemented these questions as subheadings.

Since we felt that the individual structures of our writing centres may also influence our experiences as peer tutors, we will begin by providing a short overview of each centre and any particularities it had in connection with activities, peer tutoring and peer tutor training.

Tab. 1: The writing centres (eigene Darstellung)

	Writing Skills Centre at Cologne University	Regional Writing Centre at the University of Limerick	Writing Centre of the European University Viadrina in Frankfurt (Oder)
foundation		2007	
staff	7 staff members; 5 working as peer tutors	16 staff members; 13 working as peer tutors	14 staff members; 9 working as peer tutors
main focus and activities	one-to-one peer tutoring, seminars, writing groups and workshops, collaborations with lecturers		
specific foci of each centre	organization of series of lectures consultations in English	staff development teaching special modules in writing providing online resources for staff and students	staff development several projects with secondary schools
peer tutor training	detailed manual for different sections of work one-day-introduction writing in on the constitutions of the different peer tutors	tutor training differs for undergraduate and postgraduate students; postgraduates: taking part in one-day workshop + practical training undergraduates: completion of full accredited module over one semester	four modules: 1. autonomous creative writing groups 2. peer-tutoring Seminar 3. intercultural training 4. practical training

Reading the description of the three centres it becomes apparent that they have a lot in common: All three set a clear focus on one-to-one tutoring, organise writing workshops and seminars and also offer services for academic staff. On the other hand, we also discovered some differences, especially with regard to our training. However, we felt that these did not have a major influence on our overall perception of our work as peer tutors and its influence on our student experience. Rather, we felt that similarities outweighed the differences which will also become apparent in the following, when we summarise the common points of our individual perspectives in the context of peer tutoring.

What does it mean to be a peer tutor?

The first task for us as a group was to determine what it means to be a peer tutor based on our own experiences. Peer tutoring involves many different aspects, as every student who comes to us has a unique writing issue. In order to be able to relate appropriately, one of the most important things is to be empathetic. This enables us as peer tutors to focus on the particular problems the student is having with regard to their work. Depending on the individual student, they may require strong encouragement in the form of a timeline to stop procrastinating, or they may need more detailed and ongoing support in order to build up their self-confidence.

With regard to the latter, but also more generally speaking, it is important that the students do not feel inferior to the person they are talking to. Many students do not approach their lecturers because they think they should know how to master academic writing alone. They fear that their questions may seem ridiculous. In addition, students shy away from asking the person who will grade their work for help. However, as we, the peer tutors do not give marks, being a peer tutor also means being at 'eye-level'. We give advice from our own experience and as a consequence, the students feel free to talk about their doubts. It is important that they are not anxious and that they feel free to ask any questions about academic writing. We, the peer tutors, need to provide an audience that gives them non-judgmental feedback. By asking the right questions, we aim to enable the students to identify on their own what their writing issues may be. In this way, they can review themselves whether the structure of their writing is logical and comprehensible.

Furthermore, a peer tutor acts as a mediator between the academic texts students have to read during their studies and the requirements of their own course work. Many academic texts are written in a very complex way and can be exhausting to follow, especially for a first year student. Yet, many students assume that they are expected to write in the same manner. Here, it is our task as peer tutors to explain that, first of all, texts need to be written in an understandable and comprehensible way.

Sometimes, our role as peer tutors is misunderstood as setting goals and providing ready solutions to the students. However, we feel that we only direct the students to the skills and tools which they need to overcome their difficulties on their own. Hence, one can also say that being a peer tutor means being a guide.

Another important aspect of being a peer tutor is being involved in the writing centre. We all work in teams with several peer tutors and regular exchange about our work within these groups has proven to be very beneficial. The team provides a forum to discuss difficulties or new tutoring methods, to give or receive advice or to plan new events, seminars or workshops based on individual team members' experiences. Overall, not only the tutors but also the students coming to our centres benefit from the additional energy that each tutor draws from regular team meetings and discussions. Apart from our responsibilities, another aspect of our work as peer tutors is the impact that it has had on our own student experience. This will be described in more detail in the following paragraph.

What influence has working as a peer tutor had on our own student experience?

When discussing the influence that working as a peer tutor has had on our own student experience, all three of us agreed that we felt a stronger connection with our universities and with academia. The reasons for this are manifold: Being part of the team of peer tutors and the writing centre provides us with a strong point of reference within the university instead of just being one student among many.

Through our work in the writing centre, we get to know a growing number of students as well as staff, which makes our lives as students less anonymous. Last year, for example, the peer tutors at the European University Viadrina organized an exhibition on the academic writing of lecturers and professors teaching at the university. They asked professors to write about their writing process, their joys, their challenges and their specific approaches. They displayed those texts along with photos of the lecturers' and professors' writing places in the main hall of the university. With this exhibition they wanted to demystify academic writing and show that writing is a process that can be enjoyable and that can be talked about.

The latter is also something we discovered for ourselves when working as peer tutors in our respective writing centres. Overall, working as a peer tutor has enabled us to further develop our writing techniques and abilities. This comprises knowing what constitutes a good paper and how to develop it, as well as being aware of the social aspect of writing. In addition, it involves looking for feedback from our peers and lecturers on a regular basis, while we progress through the different stages of the writing process. We also know which environment is the most productive for our writing. All of this has helped us to become better writers.

Overall, working as a peer tutor has also helped us to gain new self-confidence: First, we get a lot of positive feedback from the students visiting the centre. Second, this gives us new confidence in our own writing abilities. As a consequence, when feeling challenged by our own writing projects, we can draw on the experiences and insights that we gained as peer tutors and implement these within our own writing.

Apart from this, another point was specific to the University of Limerick. Here, those PhD students working as peer tutors in the writing centre also work as tutors for modules within their discipline. In this context, Lisa felt that having worked on a multitude of assignments with students in the writing centre made her more aware of the challenge of designing good essay questions. Overall, peer tutors can gain new insights into the students' perspectives on assignments. For the last point of our keynote, we were interested in the experiences of the students who come to visit our centres. We will address this in the following.

What influence does peer tutoring have on other students' experience?

From our experience, students in the writing centre feel accommodated and accepted with their difficulties. Issues raised comprise anything from questions of structure to problems with time management to writer's block. Students have told us that they are pleased to be able to ask questions without feeling anxious. Many of them appreciate that there are students at 'eye-level' who give useful advice, proposals or criticism which makes them better writers. As we are providing the students with the skills and techniques they require, they are imbued with the self-confidence to manage their writing difficulties on their own. During this process, students experience that writing is not a lonely process but a social one, and that sharing thoughts helps to recognize shortcomings and to find solutions.

Retrospection

The development of the keynote presentation provided several challenges. First of all, as we were all based in different locations, we only met for the first time in the evening before the presentation. Hence, the main parts of the presentation evolved in the form of a long-distance group project, based on oral communication via Skype, written communication via e-mail and collaborative writing using Dropbox to share our documents. Despite this unusual form of 'long-distance' group work, in the end we all felt that taking part in the keynote panel was a very valuable and enjoyable experience. Most of all, we gained new and detailed insights into the work of two other European writing centres, resulting in new ideas for our own peer tutoring work. During the weeks leading up to the conference we had already been involved in a regular and lively exchange about academic writing in general and peer tutoring in particular. In this respect, the keynote turned out to be a very good starting point for our participation in the conference as a whole.

As our presentation took place at the very beginning of the EATAW Conference, we felt that it provided a reference point throughout the event as presenters referred to the keynote's content in their own presentations on multiple occasions. For us, it was a completely new and positive experience to be known by all participants and our perspective being taken into account

by so many.

Overall, we believe that the initial aim of setting the theme for this conference through the keynote panel of peer tutors was definitely achieved. We feel that the regular inclusion of students as keynote speakers at conferences in the field of Teaching Academic Writing could send a strong message saying that the students' perspective is included and treated at 'eye-level'. In this context, the format of the presentation as a keynote is important as it reaches out to all participants of a conference.

An additional point, which came to our mind on the basis of our experience as members of an international keynote panel of peer tutors, relates to the communication amongst peer tutors in writing. Here, we feel that it would be highly beneficial if there were a network of peer tutors, providing a platform for communication and exchange across borders. This could enable a growing number of peer tutors to benefit from international contacts and initiate new learning processes similar to the one that came into existence during our work for this keynote panel.

References:

EATAW (2010): *Call for Narratives for the Keynote Panel of Peer-tutors*. Online im WWW. URL: <http://writingcenters.org/2010/11/european-association-for-the-teaching-of-academic-writing-call-for-narratives-for-keynote-panel-of-peer-tutors/> (Zugriff: 20.07.2010).

EATAW (o.J.): *Welcome to EATAW: What is EATAW*. Online im WWW. URL: <http://www.eataw.eu/> (Zugriff: 09.08.2011).

Zu den Autorinnen:

Lisa Breford, B.A. Europäische Studien, M.A. Europäische Studien, M.A. International Studies, has been working as a peer tutor in the Regional Writing Centre at the University of Limerick, Ireland since January 2009. She has been a PhD student in the Department of Politics and Public Administration at the University of Limerick, Ireland since 2008.

Constanze Alpen is part of the team of the writing skills centre at the University of Cologne since 2009. There she works as a peer tutor for consultations and offers courses on academic writing for students with focus on arrangement and argument structure of academic papers. At the University of Cologne she studies modern and contemporary history, politics, German studies and Spanish.

JoSch

Journal der Schreibberatung *Erfahrungsberichte/Austausch*

Die Welt auf einer DIN-A4-Seite

Hans Ruoff

Schreiben im Beruf folgt eigenen Regeln. Viele müssen sich nach dem Studium umstellen:

„Ich finde es schwierig, mich kurz zu fassen und auf das Wesentliche zu konzentrieren. Die Balance zu wahren zwischen Korrektheit und Verständlichkeit. Und ich komme immer wieder unter Zeitdruck“ – Sätze wie diese höre ich oft in meinen Seminaren zum Thema ‚Verständlich schreiben im Beruf‘. Das Gros der Teilnehmenden arbeitet für Unternehmen oder Verbände, für Bundesbehörden oder für die Bundesregierung. In ihrem Fachgebiet sind sie Expertinnen und Experten, viele haben studiert.

Und doch tun sich die meisten schwer mit dem Schreiben. Trotz all der Hausarbeiten, Referate und Abschlussarbeiten, die sie während ihres Studiums verfasst haben. Warum? Haben sie doch über Jahre gelernt, ein Thema theoretisch zu hinterfragen und umfassend zu erörtern. Die Engagierten haben ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet perfektioniert und dafür positive Rückmeldungen bekommen.

Im Beruf weht dann allerdings ein anderer Wind. Der Verbandspräsident erwartet auch zu einem komplizierten Thema eine Zusammenfassung auf einer DIN-A4-Seite. Aus dem Ministerbüro heißt es: maximal eine DIN-A5-Seite, einschließlich des Entscheidungsvorschlags. Abgabe bei der Referatsleitung: in drei Stunden. Da geraten auch Schreibversierte schnell ins Schwitzen.

Doch Schreiben ist Handwerk. Wer im Studium das wissenschaftliche Schreiben gelernt hat, kann auch lernen, im Beruf verständliche Texte zu verfassen. Vorausgesetzt, sie oder er ist sich bewusst, dass Texte hier eine andere Funktion haben. Im Wissenschaftsbereich sollen sie Fragestellungen ausleuchten, im Beruf sind sie meist ‚operativ‘, also Teil eines konkreten Entscheidungsprozesses.

Schlüsselfragen für operative Texte

Als Verfasserin oder Verfasser beruflicher Texte in Politik oder Wirtschaft ha Sie es leichter, wenn Sie das Handwerkszeug für operative Texte parat haben. Auf der Makroebene geht es darum, das Thema klar zu fokussieren und eindeutig abzugrenzen. Auf der Mikroebene der Wörter und Sätze geht es darum, so zu schreiben, dass der Adressat Sie auf Anhieb versteht und Ihren Text gerne liest.

Betrachten wir zunächst die Makroebene: Den Grundstein für einen stringenten Text legen Sie schon vor dem Schreiben – im Kopf. Drei Fragen spielen hier meiner Erfahrung nach eine zentrale Rolle:

- Was genau ist mein Thema – und warum?
- Welches Ziel verfolge ich mit dem Text? Informieren? Eine Entscheidung vorbereiten?
- Wer ist der Empfänger? Was heißt das?

Je klarer Sie diese Fragen beantworten können, desto leichter können Sie entscheiden: Was muss in den Text? Was kann in den Text? Was kann problemlos wegfallen? Und so können Sie vorgehen:

- Zunächst formulieren Sie für sich das genaue Thema Ihres Textes – in einem Satz.
- Dann benennen Sie Ihr Informationsziel – ebenfalls in einem Satz. Dies wird die Kernaussage Ihres Textes. Im Falle einer anstehenden Entscheidung formulieren Sie in einem Satz, wie diese aussehen soll. Dieses Handlungsziel wird ihre Forderung oder Empfehlung.
- Dann fragen Sie: Was weiß der Empfänger über das Thema? Damit können Sie entscheiden: Was kann ich voraussetzen, was muss ich erklären? – Und Sie fragen: Wie viel Zeit und Aufmerksamkeit hat der Empfänger für das Thema? Dies gibt Ihnen die Textlänge vor.

Nach der Rohfassung machen Sie die Probe: Schreiben Sie wirklich nur über das Thema, das Sie vorab formuliert haben? Ist Ihre Kernaussage klar? („So und so ist es.“) Und die Zielrichtung? („Tu dieses. Lass jenes.“) Hat ihr Text Wissensstand und Lage des Empfängers im Blick?

Bei dieser Probe kann Ihnen ein Außenstehender helfen. Der Text ist in Ordnung, wenn die betreffende Person die Kernpunkte erkennt und sagen kann: So lautet Ihr Thema, das ist Ihre Kernaussage, dies ist Ihre Handlungsempfehlung.

Kurze Sätze, klare Wörter

Kommen wir zur Mikroebene. Denn eine klare Zielsetzung für Ihren Text ist nur die halbe Miete. Die andere Hälfte wächst aus der Klarheit im handwerklichen Detail, aus Wörtern und Sätzen. Und hier müssen Sie Abschied nehmen von Formen, die in der Wissenschaftssprache bisweilen gerne gepflegt werden: lange Schachtelsätze, Passivkonstruktionen, Substantivierungen, abstrakte Formulierungen.

Aus Sicht des Kommunikationswissenschaftlers Friedemann Schulz von Thun ruhen verständliche Texte auf vier Säulen: Einfachheit, Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz, anregende Zusätze (Langer/Schulz von Thun/Tausch 2006: 21). Für die Mikro-Ebene bedeutet dies: Zwei kurze Sätze sind besser als ein langer, erst der Hauptsatz, dann der Nebensatz, Aktiv statt Passiv, Verben statt Substantivierungen, konkret und möglichst nahe an der Alltagssprache.

In meinen Seminaren sage ich den Teilnehmenden:

- Bürden Sie Ihren Sätzen nicht zu viel auf.
- Bringen Sie Akteure ins Spiel.
- Hauchen Sie Ihren Sätzen Leben ein.

Von Ludwig Reimers (1951/1963: 41) bis Wolf Schneider (Schneider 2006: 71) sind sich die Sprachpäpste einig: Aktiv ist verständlicher als Passiv. Am besten verstehen wir Sätze, die einen Akteur benennen und eine Handlung beschreiben. Es sind Sätze nach dem Schema „Wer tut was?“ Sie haben ein konkretes Subjekt und ein anschauliches Prädikat. Beim Lesen lassen sie in

unserem Kopf Bilder entstehen.

„Die Legung der Eier“

Ein Beispiel: „Die Umsetzung dieser Beschlüsse wurde in den Zuständigkeitsbereich der Länder übertragen.“ Dieser Satz macht es uns schwer. ‚Die Umsetzung‘ ist kein Akteur, sondern eine abstrakte Substantivierung. Und: Sie ‚wurde übertragen‘. Die Passivkonstruktion versteckt den Akteur. Eine Aktivkonstruktion macht ihn sichtbar: „Die Länder sollen diese Beschlüsse umsetzen.“

Ein Aktivsatz ist natürlich auch: „Die Umsetzung dieser Beschlüsse soll im Zuständigkeitsbereich der Länder erfolgen.“ Zwischen beiden Sätzen liegen Welten. Hier das Handlungsverb ‚umsetzen‘, dort die Substantivierung ‚Umsetzung‘. Ein Verb wird zum Substantiv: das Durchführen der Maßnahmen, die Umsetzung der Beschlüsse, das Befassen mit. Dieser Nominalstil stammt aus der klassischen Kanzleisprache und auch in der Wissenschaftssprache finden sich viele Substantivierungen.

Dies schadet der Klarheit. Denn das anschauliche Verb ‚umsetzen‘ ist in der Substantivierung verschwunden. Der Satz braucht aber ein Verb – und bekommt ein blasses: ‚erfolgt‘. Dieses gibt keine Antwort auf die Frage „Wer tut was?“ „Die Umsetzung der Beschlüsse erfolgt durch die Länder“ ist ein Satz wie „Die Legung der Eier erfolgt durch Hühner.“ Niemand spricht so, wir sagen „Hühner legen Eier.“ Ein klarer Wer-tut-was-Satz. Also: „Die Länder sollen diese Beschlüsse umsetzen.“

Über den eigenen Schatten springen

In meinen Seminaren stoßen diese Schreibregeln bisweilen auf Kritik. Einzelne Teilnehmende äußern die Sorge, ihre Texte könnten zu simpel werden und dadurch ihren Experten-Ruf gefährden. Ein Teilnehmer beklagte, sein umgeschriebener Text klinge jetzt „wie in der Sendung mit der Maus“. Doch in den Chefetagen sieht man das anders: „Je einfacher, desto besser“, sagte mir ein Insider.

Nach dem Studium kann das schwer sein. Sie haben sich den wissenschaftlichen Stil angeeignet, und im Beruf soll plötzlich alles anders sein. Ich erinnere mich, wie stolz ich nach dem Studium war, dass ich diese Wissenschaftssprache jetzt ein Stück weit beherrschte. Später, in meiner Ausbildung an der Deutschen Journalistenschule, musste ich mir diese Art zu schreiben mühsam wieder abgewöhnen.

Mein Wunschtraum geht so: Wir schließen die Kluft zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache. Oder wir machen sie zumindest kleiner, bauen Stege und Brücken. Das darf keine Simplifizierung bedeuten, deshalb ist es eine große Herausforderung. Denn es ist schwieriger, einen Sachverhalt exakt darzulegen und zugleich so, dass auch ein Laie ihn versteht.

Als Praktiker kann ich nicht für die Hochschulen sprechen. Aber ich denke, sie sollten im Blick haben, dass die Mehrzahl ihrer Studierenden später nicht in den Wissenschaftsbetrieb wechselt, sondern in Arbeitsfelder außerhalb der Hochschulen. Dafür brauchen sie außer ihrem Fachwissen auch Rüstzeug in der Schlüsselkompetenz Schreiben. Nicht für die Schule lernen wir, sondern für das Leben.

Wissenschaftssprache im Wandel

Manche Wissenschaftler stellen sich dieser Aufgabe, und nicht erst seit heute. In einem Nachruf blitzte dieses Thema jüngst auf: „Versteht Ihre Frau das?“ fragte der Professor, als Jürgen O. ihm seine Dissertation „Beschreibung der Austenitisierungsvorgänge unlegierter und legierter Stähle bei induktiver Schnellerwärmung“ überreichte. Der Autor war nicht ganz sicher. „Schreiben Sie es so, dass Ihre Frau es versteht“, sagte der Professor (Decker 2011). Zugetragen hat sich das in den 1960er Jahren.

Selbst die Bundeskanzlerin bezog jüngst Position. Ihrer eigene Dissertation gab sie einst den Titel ‚Untersuchung des Mechanismus von Zerfallsreaktionen mit einfachem Bindungsbruch und Berechnung ihrer Geschwindigkeitskonstanten auf der Grundlage quantenchemischer und statistischer Methoden‘. Heute sagt sie: Wissenschaftliche Texte müssen für Laien verständlich sein.

Dem Deutschlandfunk war dies eine eigene Nachricht wert:

Bundeskanzlerin Merkel hat die deutsche Wissenschaft aufgerufen, die Gesellschaft stärker an ihren Erkenntnissen teilhaben zu lassen. Dazu müssten sich die Forscher einer Sprache bedienen, die sowohl für die Bürger verständlich sei als auch für die Politik, die Entscheidungen treffen müsse, sagte die Kanzlerin auf einer Festversammlung zum 60-jährigen Bestehen der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Bonn. (Deutschlandfunk-Nachrichten 2011)

Literatur:

Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (2011): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.

Reimers, Ludwig (1951/2005): *Stilfibel*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag dtv.

Schneider, Wolf (2006): *Deutsch für Kenner*. München: Piper.

Decker, Kerstin (2011): „Sie nannten ihn „Doktor Jo“, er war der Abfallpapst“. In: *Der Tagesspiegel*. Berlin. 1. Juli 2011. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/nachrufe/juergen-orlich-geb-1938/4343064.html> (Zugriff: 9.9.2011).

Deutschlandfunk (2011): *Nachrichtensendung*. 6. Juli 2011, 20.00 Uhr. <http://www.dradio.de/nachrichten/> (gespeichert bis 13.7.2011).

Literaturtipps

Märtin, Doris (2010): *Erfolgreich texten*. Frankfurt am Main: Bramann.

Reiter, Markus/Sommer, Steffen (2009): *Perfekt schreiben*. München: Hanser.

Zu dem Autor:

Hans Ruoff, Sozialpädagoge (grad.) und Journalist. Arbeitete mehr als 20 Jahre als Reporter und Redakteur bei Hörfunk und Fernsehen sowie bei der Deutschen Presse-Agentur (dpa). Heute ist er selbstständiger Schreibtrainer (www.cleartext.de). Lebt in Berlin.

JoSch

Journal der Schreibberatung *Erfahrungsberichte/Austausch*

Schreibberater.info

Ein Projekt, um Schreibende und Schreibberater zusammenzubringen

Nadja Buoyardane

Bedarf an Schreibberatung gibt es überall. Im Studium, im Beruf und auch bei privaten Schreibprojekten – immer wieder kommen Schreibende an den Punkt, an dem sie sich mit dem Schreiben schwer tun, nicht mehr weiter wissen, Feedback brauchen.

Doch warum gibt es trotz des Bedarfs kaum Nachfrage nach Schreibberatung? Ganz einfach: Weil kaum jemand weiß, dass es so etwas wie Schreibberatung überhaupt gibt. Und man natürlich nur etwas nachfragen kann, von dessen Existenz man weiß.

Schreibberater bieten eine in Deutschland immer noch relativ unbekanntes Dienstleistung an. Fast außerhalb der öffentlichen Wahrnehmung beraten wir vor allem Studierende und einige wenige Menschen, die zufällig von uns erfahren haben.

Das ist ein Problem: Nicht nur für die Schreibenden, die sich mit ihren Schreibproblemen allein gelassen fühlen, sondern besonders für uns Schreibberater. Egal, ob universitäres Schreibzentrum oder freiberufliche/r SchreibberaterIn, wir wollen mit unserer Dienstleistung Schreibende unterstützen. Gleichzeitig brauchen wir auch die Nachfrage der Schreibenden. Denn nur, wenn Schreibende unsere Dienstleistung auch tatsächlich in Anspruch neh-

men, rechtfertigt und sichert dies unsere Existenz. Sowohl an den Universitäten als auch auf dem freien Markt.

Der Bedarf für Schreibberatung ist da. Es weiß nur niemand, dass es sie gibt.

Damit Schreibende für die Schreibberatung gewonnen werden können, müssen sie erst einmal davon erfahren. Denn dass die Leute gar nicht wissen, dass es „Schreibberatung“ gibt, ja, selbst das Wort unbekannt ist, zeigt ein Blick auf die durchschnittlichen Suchanfragen bei Google. Insgesamt nur 480-mal pro Monat wird regional nach „Schreibberatung“ gesucht, 210-mal nach „Schreib-Coach“. Und für das Wort „Schreibberater“ kann Google nicht einmal Daten liefern - so wenige Suchanfragen gibt es (Stand: Juli 2011).

Bedarf an Rat und Unterstützung beim Schreiben ist aber durchaus vorhanden, wie folgende Suchanfragen zeigen: „Schreiben Hilfe“ 3.600 mal, „Seminararbeit schreiben“ ebenfalls 3.600 mal, „Biografie schreiben“ 4.400 mal „Protokoll schreiben“ 8.800 mal, „Buch schreiben“ 22.200 mal und „Bericht schreiben“ sogar 27.100 mal. Hier suchen Leute nach Informationen zu Textsorten und – möglicherweise auch – nach Hilfe, diese zu bewältigen. Ein Ansatzpunkt für Schreibberatung.

Ich bin überzeugt und meine persönlichen Erfahrungen mit berufstätigen Schreibenden zeigen mir: Schreibende sind durchaus bereit, sich beraten zu lassen, wenn die Anforderungen des Schreibprojektes ihr alltägliches Schreibrepertoire übersteigen. Wobei die Frage zu untersuchen wäre, ob Berufstätige es heute gewöhnt sind, auf den unterschiedlichsten Gebieten den Rat von Experten in Anspruch zu nehmen und daher auch Schreibberatung offen gegenüberstehen.

Denn gerade im beruflichen Umfeld sind Coaching und Beratung inzwischen etwas Selbstverständliches: Wer sich weiterentwickeln möchte, macht dies heute oft mit Hilfe eines Persönlichkeits-Coachs. Wer sich selbstständig macht, holt sich die Unterstützung eines Business-Coachs. So ist die logische Konsequenz: Wer besser schreiben möchte, sucht sich einen Schreib-Coach. Wenn man denn weiß, dass es uns gibt.

Schreibende müssen also überhaupt erst einmal über die Möglichkeit einer Schreibberatung informiert werden. Und: Man muss Schreibende und Schreibberater zusammenbringen.

Schreibberater.info – Ein Projekt, um Schreibberatung bekannter zu machen

Aber wie kann man das Thema Schreibberatung insgesamt bekannter machen und so die Nachfrage nach Schreibberatung erhöhen? Ein Weg geht heute ganz klar über das Internet. Ein anderer über die Presse, die das Thema in das Bewusstsein der Öffentlichkeit bringen kann: Ich möchte beides kombinieren und starte daher die Webseite Schreibberater.info.

schreibberater.info ist – wie der Domain-Name bereits sagt – als Info-Portal rund um das Thema Schreibberatung geplant. Die Webseite richtet sich an Journalisten, Schreibende und SchreibberaterInnen in und außerhalb der Universitäten.

Schreibende finden Schreibtipps und den Kontakt zu einem Schreibberater, der sie unterstützt. SchreibberaterInnen können sich und ihr Angebot präsentieren. Und Journalisten erhalten verständlich aufbereitete Informationen zum Thema und die Möglichkeit, Ansprechpartner für Interviews zu finden. Dies soll es der Presse so einfach wie möglich machen, das Thema Schreibberatung für ihr Medium aufzugreifen.

Natürlich hat eine frisch ins Leben gerufene Webseite nicht gleich Besucher. Dazu muss die Seite erst einmal von Google gefunden und auf der ersten (maximal zweiten) Seite in den Suchergebnissen angezeigt werden. Dies lässt sich aber mit der richtigen Strategie erreichen.

Um die Seite im Internet und bei Journalisten bekannt zu machen, kombiniere ich eine professionelle Online-Marketing/SEO-Strategie mit aktiver Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Seite wird technisch so umgesetzt, dass sie von Suchmaschinen leicht lesbar ist. Die Texte werden die Suchbegriffe enthalten, die die Internet-Nutzer auch tatsächlich eingeben und letztlich wird die Seite durch verschiedenste Suchmaschinenoptimierungs-Maßnahmen dann bei Google nach vorne gebracht. Parallel dazu kontaktiere ich die

verschiedensten Medien und stelle Ihnen das Thema Schreibberatung vor.

Das Schreibberater-Verzeichnis bringt Schreibende und Schreibberater zusammen

Schreibberater.info soll jedoch nicht nur Schreibberatung allgemein bekannter machen, sondern vor allem Schreibende und Schreibberater zusammenzubringen. Es kann damit auch als Akquise-Plattform für (freiberufliche) Schreibberater und Schreibzentren dienen.

Das Herzstück der Seite Schreibberater.info ist ein Verzeichnis von Schreibberatern und (universitären und privaten) Schreibzentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz. So können Schreibende schnell einen Schreibberater in ihrer Nähe finden. Und Schreibberater können sich und ihre Kompetenzen vorzustellen und auf diese Weise Klienten gewinnen.

In einem späteren Schritt ist ein Workshop-Kalender angedacht, in dem jede/r SchreibberaterIn bzw. Schreibzentrum Termine, Seminare und Ausbildungsmöglichkeiten eintragen kann. Welche weiteren Marketing-Maßnahmen möglich sind, hängt von dem Interesse ab, das die neue Webseite sowohl auf Seite der Schreibenden als auch bei den Schreibberatern hervorruft.

Zum Hintergrund des Projekts

Schreibberater.info ist ein Projekt, das ich im Rahmen meiner Ausbildung zur Schreibberaterin am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg bei Gerd Bräuer umsetze. In die Umsetzung und das Marketing dieses Projekts bringe ich meine Erfahrung als Werbetexterin und Konzeptionerin ein. Die strategische Positionierung sowie die Betreuung der Webseite geschehen in enger Zusammenarbeit mit einem erfahrenen Online-Marketing- und SEO-Berater; das heißt, alle Möglichkeiten der Suchmaschinenoptimierung werden genutzt, um die Seite bei Google nach vorne zu bringen.

Ich setze dieses Projekt um, da ich überzeugt bin, dass

- es viele Schreibende gibt, die gerne auf die Unterstützung eines Schreibberaters zurückgreifen würden. Sofern sie eine/n SchreibberaterIn wüssten
- es SchreibberaterInnen gibt, die auf der Suche nach Klienten sind
- durch einen gemeinschaftlichen Auftritt das Thema Schreibberatung mehr Gewicht bekommt
- es ein Schritt in Richtung stärkerer Vernetzung der Schreibberatung ist
- durch eine stärkere Präsenz in den Medien sowohl Schreiber als auch professionelle Schreibberater und universitäre Schreibzentren profitieren

Vorbeisurfen, anschauen und mitmachen!

Schreibberater.info kann natürlich nur dann Schreibende und SchreibberaterInnen in zusammenzubringen, wenn sich möglichst viele SchreibberaterInnen im Verzeichnis eintragen. Zudem gewinnt das Thema für die Presse an Gewicht, wenn wir zeigen, dass es inzwischen eine größere Anzahl von SchreibberaterInnen gibt. Daher hoffe ich auf Ihr Interesse und Ihre Unterstützung.

Helfen Sie mit, Schreibberater.info (bei Google) Gewicht zu geben. Davon profitieren wir alle.

- Surfen Sie vorbei und seien Sie dabei: Tragen Sie sich in das SchreibberaterInnen-Verzeichnis auf Schreibberater.info ein. Der Eintrag ist kostenlos und bringt Ihnen die Chance, Klienten zu gewinnen.
- Sie finden die Seite gut? Dann setzen Sie einen Link von Ihrer Webseite auf Schreibberater.info.
- Bookmarken Sie Schreibberater.info in Ihren Social Bookmarks (z.B. auf Mr. Wong).
- Empfehlen Sie die Seite über Ihre Social Media Netzwerke (z.B. auf Facebook, Twitter, Xing).
- Sagen Sie es weiter: An alle KollegInnen, für die schreibberater.info interessant sein könnte.
- Auch über Tipps zu AnsprechpartnerInnen und Presse-Kontakte freue ich mich.

Sie möchten mit mir Kontakt aufnehmen oder sich in das Schreibberater-Verzeichnis eintragen? Dann schicken Sie mir bitte eine Mail an mail@schreibberater.info. Ich freue mich auf Sie.

Zu der Autorin:

Nadja Buoyardane lebt und arbeitet als selbstständige Texterin und Schreibberaterin in Frankfurt am Main (www.TexterinFrankfurt.de). Zurzeit beendet sie die Ausbildung zur Schreibberaterin am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg bei Gerd Bräuer. Schreibberater.info ist ihr Abschlussprojekt. Sie studierte Kulturanthropologie, Betriebswirtschaft und Pädagogik an der Universität Frankfurt und „Drehbuch schreiben“ an der Filmschule Köln.

Schreiben – ein wunderbares Verbrechen

Sebastian Schönbeck

Kann man das Schreiben wirklich mit einem Handbuch oder einem Praxisbuch lernen? Was bringen die didaktischen Bemühungen rund um das so schwierige und komplexe Unterfangen des Schreibens? Auf diese Fragen geben die Autorinnen Ramona Jakob und Katrin Girgensohn eine überzeugende Antwort und zwar in Buchform. Ihre „Anstiftung zur Literarischen Geselligkeit“ schreibt gegen eine berühmte und alte Vorstellung an, die das Verfassen von Texten betrifft.

Die Antwort auf die Frage, ob das Schreiben erlernt und damit gelehrt werden kann, ist immer noch umstritten. Auf der einen Seite hält sich eine aus der Romantik stammende Vorstellung vom Autor als Schöpfergott, der eine Welt aus sich selbst heraus erschafft. Die Vorstellung vom Autor als Genie, der in seinem einsamen Kämmerlein einen wunderbaren Text nach dem anderen fabriziert, erscheint auf den ersten Blick antiquiert. Auf den zweiten Blick lässt sich diese Auffassung in seltsam vielen zeitgenössischen Bereichen wieder finden, sowohl beim Schreiben künstlerischer, als auch beim Verfassen akademischer Texte. Das Schreiben literarischer wie akademischer Texte bleibt einigen wenigen vorbehalten, die es eben genialerweise – und daher brauchen sie weder Handbücher noch Literaturinstitute noch Schreibzentren – einfach können.

Die jüngsten Plagiat-Skandale kratzen jedoch selbst an dem elaborierten Selbstbild gestandener Politiker, entlarven ihr Schreiben als reines Patchwork unterschiedlicher fremder Texte, aus denen sich die Verfasser frivoll bedient haben.

Im Gegensatz zu dieser in vielerlei Hinsicht veralteten Annahme, lässt sich die Vorstellung vom Schreiben als einem Handwerk ausmachen, das gelernt und gelehrt werden kann. Für diese Meinung stehen die didaktischen Bemühungen um die Ausbildung von Schriftstellern in Literaturinstituten (etwa im Deutschen Literaturinstitut Leipzig) und in Studiengängen wie etwa Kreatives Schreiben in Hildesheim. Was das akademische Schreiben betrifft, so begannen in Deutschland die Gründungen von Schreibzentren Anfang der 1990er Jahre. In ihnen wird die Ansicht vertreten, dass auch das akademische Schreiben ein Handwerk ist, das Gegenstand der Auseinandersetzung sein sollte. Auch wenn das Buch *66 Schreibnächte* vor der akademischen Laufbahn von Katrin Girgensohn veröffentlicht wurde, verwundert es wenig, dass sie 2007 das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) gründete. Ramona Jakob stammt eher aus dem kreativ-sozialen Bereich und arbeitet dazu im Gebiet des autobiographischen Schreibens. Beide vereinen so nicht nur kreatives und akademisches Schreiben, sondern haben auch im Kollektiv ein Buch geschrieben, das den interessanten Titel trägt: *66 Schreibnächte – Anstiftung zur literarischen Geselligkeit – Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben*.

Allein der Titel lässt sich als eine Persiflage auf den Mythos des Schriftstellers lesen. 66 – diese furchteinflößende Zahl auf der einen Seite und auf der anderen Seite halt aus ihr der Kalauer eines ausgeleierten Schlagerliedes. Schreibnächte – als wäre Schreiben nur des Nachts möglich und zwar dann bitte auch mit Rotwein in der Dachkammer. Aber eben diesen Gedanken vom Genie im einsamen Kämmerlein hatte doch bereits die Tatsache unterminiert, dass es sich im vorliegenden Fall um ein Autorengespann, um kollektive Autorschaft handelt. Schon in der kreativen Variante des Titels, der bereits den Aufbau des Buches verrät, stellt eine Anstiftung zur literarischen Geselligkeit dar. Nicht zuletzt ist an dem Titel erwähnenswert, dass das Wörtchen ‚Anstiftung‘ einerseits den Stift als Anagramm eingeschrieben versteckt, und dazu suggeriert, dass es sich um ein Verbrechen handelt. Und in der Tat ist die kollektive Autorschaft noch nicht so weit akzeptiert, wie es

vielleicht wünschenswert wäre: Manch einer mag in ihr sogar ein Verbrechen an der literarischen Tradition erblicken.

Wenn wir uns also von dem vorliegenden Praxisbuch anstiften lassen, so begeben wir uns auf die verschlungenen Pfade des Schreibens in Geselligkeit. In 9 Kapiteln, die jeweils einem Schwerpunkt gewidmet sind, beschreiben die Autorinnen die unterschiedlichsten Varianten von ‚Schreibnächten‘. Bei einer Schreibnacht handelt es sich um eine angeleitete Reihe von Schreib- und Kreativübungen, die in der Regel mit einem Warm-up beginnen und mit einer Abschlussrunde enden und die einen zeitlichen Rahmen von etwa drei Stunden umfassen.

Die Nächte sind thematisch sortiert, sodass sie unabhängig voneinander und unabhängig von ihrer Nummerierung gewählt und durchgeführt werden können. Bei den Schwerpunkten handelt es sich – um einige zu nennen – um ein breites Spektrum von Biografisch-Philosophisch bis Team-Poetry. Da gibt es eine Nacht (Nr. 52) mit dem Titel „Die Wüste in uns! - Schreiben mit rasendem Herzen“ oder auch „Schreiben auf der Bahnsteigkante“ (Nr. 62). Zusätzlich zu den Anleitungen der verschiedenen Übungen gibt es Textbeispiele ehemaliger TeilnehmerInnen von Schreibgruppen, die durch die Autorinnen angeleitet wurden. Außerdem – und das dürfte die Durchführung der einzelnen ‚Nächte‘ erleichtern – bieten Katrin Girgensohn und Ramona Jakob ihren Lesern Arbeitsblätter.

Wollte man die Zielgruppe einkreisen, an die sich das Praxisbuch richtet, so wären hier einerseits all jene zu nennen, die Gruppen zum Kreativen Schreiben anleiten und selbstverständlich auch all jene, die schlichtweg schreiben. Denn natürlich lässt sich das Buch auch als kreative Hilfe im Schreibprozess oder einfach zur Inspiration heranziehen.

Aber lässt sich Schreiben überhaupt lernen? Kann ein Praxisbuch beim kreativen Schreiben helfen? Schreiben ist ein Handwerk, das Spaß machen kann, wenn man es in Gesellschaft betreibt. Dies vermitteln die Autorinnen auf überzeugende Art und Weise. Sie stiften an, zum Stift zu greifen. Sie schreiben kein klassisches didaktisches Handbuch, sondern betten die Schreibdidaktik, die in dem vorliegenden Buch implizit am Werk ist, in einen kreativen Rahmen ein. Sie schreiben gegen den Mythos des Autors als

Genie an, gegen ein Schreiben, dass einigen wenigen vorbehalten ist. Schreiben kann gelernt und gelehrt werden, es kann aber auch in Geselligkeit Spaß bringen. Die Autorinnen schreiben gemeinsam über das Schreiben und beweisen damit, dass Schreiben im Kollektiv ein wunderbares Verbrechen ist.

Literatur:

Girgensohn, Katrin/Jakob, Ramona (2010): 66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

Mehr Informationen zum Buch: <http://www.schreibidee.de/naechte.htm>

Zu dem Autor:

Sebastian Schönbeck, B.A. Kulturwissenschaften, ist Schreibberater am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Er studiert dort derzeit den Master Ästhetik-Literatur-Philosophie.

JoSch

Journal der Schreibberatung

Leserbriefe

„Das JoSch ermöglicht sehr gute und authentische Einblicke in die Arbeit von Schreibberatern. Besonders lobenswert finde ich, dass das JoSch den Blick über den universitären Tellerrand wagt: Es bringt auch Beiträge aus dem Bereich von Beruf und von freiberuflich arbeitenden Schreibberatern. Die Mischung der unterschiedlichen Themen, Textformen und Blickwinkeln macht die Zeitschrift sehr abwechslungsreich und lesenswert. Weiter so!

Ein kleiner Tipp: Das Layout könnte etwas frischer und klarer sein. Eine modernere Schriftart und statt Blocksatz linksbündiger Satz könnten zum Beispiel dafür hilfreich sein.“

Anke Fröchling, München, <http://www.schreibcoaching.de>

„Glückwunsch, liebe JoSch-Redaktion, zu eurem zweiten Streich! Unser letztes Team-meeting war dank eurer tollen Arbeit eine spannende Leserunde. Ich habe die freudige Vermutung, dass diese Zeitschrift in Zukunft wesentlich dazu beitragen wird, dass wir Akteure im Berufsfeld „Schreibberatung“ uns näher kennen und schätzen lernen und damit auch eine weitere Konkretisierung der eigenen Identität als Schreibberater/in einhergehen wird.

Also, auf in die dritte Runde!“

**Gerd Bräuer, Pädagogische Hochschule Freiburg,
<http://www.literacy-management.de>**

Das Redaktionsteam freut sich über Eure Leserbriefe, die die Beiträge oder das Journal kommentieren. Ihr könnt uns zum Beispiel zu folgenden Fragen schreiben: Was fand ich an dem Artikel interessant? Bei welcher Frage hat mir der Artikel weiter geholfen? Was hätte ich zusätzlich erwartet? Welchen Informationen fehlen in dem Artikel? Was gefällt/ kritisiere ich an der Struktur oder am Layout des Journals? Welche weiteren Rubriken wünschen ich mir? Zu welchen Themen würde ich gern mehr erfahren?

Mit Euren Kommentaren könnt ihr am Entwicklungsprozess des Journals mitwirken! Also schreibt uns Euer Feedback an:

journal.der.schreibberatung@googlemail.com (Betreff: Leserbrief).

Euer Redaktionsteam

JoSch

Journal der Schreibberatung

Termine

Konferenzen und Veranstaltungen

Vierte Peer-TutorInnen-Konferenz

07.-09. Oktober 2011 Universität Göttingen

“Fachspezifische und fächerübergreifende Schreibberatung und Schreibworkshops”

Weitere Informationen unter: www.schreibzentrum-soziologie.de

Projekt Lebensbuch

17./ 18.10. und 28.11.2011 Berlin

Weiterbildung für LehrerInnen und MultiplikatorInnen in den Stadtteilen Moabit und Osloer Straße, Wedding Berlin zu Biografiearbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen. Anmeldeschluss ist der 30.09.2011.

Weitere Informationen unter <http://www.memory-schreibwerkstatt.de>

Bochumer Open Space Tagung

22. - 23. März 2012 in Bochum

„Vernetzung und Qualitätskriterien in der Schreibdidaktik“

Eine Anmeldung, auch schon mit Themenwünschen, ist bis zum 31.12.2011 unter schreibzentrum@rub.de möglich.

Weitere Informationen sind unter www.sz.rub.de zu finden.

Konferenz der European Writing Centers Association (EWCA)

Frühjahr 2012 in Bulgarien

Termine und weitere Informationen folgen demnächst unter: <http://ewca.sabanciuniv.edu/eng/>

Forum wissenschaftliches Schreiben (FWS) - Tagung

07.-08. Juni 2012 in Basel

„Textnetze - Schreibnetze - Denknetze“

Weitere Informationen folgen demnächst unter: <http://www.forumschreiben.ch>

Literarisches und Kreatives

National Novel Writing Month 01.-30. November 2011

Auch in diesem November findet das Event zum Schreiben eines Romans in einem Monat statt.

Ziel: Vom 01.-30. November 50.000 Wörter zu schreiben.

Kontakt zu anderen NaNoWriMos und weitere Informationen unter <http://nanowrimo.org/de>

Haiku-Wettbewerb der Deutschen Haiku-Gesellschaft

Haiku (unveröffentlicht); 2 Teilnehmergruppen: Gruppe A: Kinder und Jugendliche von 6 bis 15 J., Thema: Winter; Gruppe B: Teilnehmer ab 16 J., keine Themenvorgabe

Dotierung: Gruppe A: Sachpreise und Urkunden, Gruppe B: 1. Preis 300 Euro, 2. Preis 200 Euro, 3. Preis 100 Euro

Einsendeschluss: 31.01.2012

Weitere Informationen: www.uschtrin.de/pr_haiku.html

ZEIT CAMPUS Literaturwettbewerb

Kurzgeschichten zum Thema „Alles auf Anfang“ (unveröffentlicht; maximal 30 J.); Dotierung: 2.000 Euro

Einsendeschluss: 31.12.2011

Weitere Informationen: www.uschtrin.de/pr_campus.html

JoSch

Journal der Schreibberatung

Impressum

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

Preis: 5 € (zzgl. 1,50€ Versand)

Herausgeber-/Redaktionsteam:

Patrick Kowal,
Franziska Liebetanz, Nora Peters,
Simone Tschirpke

Anschrift:

Kowal, Liebetanz, Peters, Tschirpke
GbR
Markgrafendamm 5
10245 Berlin

Kontakt/Bestellungen:

journal.der.schreibberatung@google
mail.com

AutorInnen der Ausgabe:

Constanze Alpen
Lisa Bredford
Nadja Buoyardane
Anja Poloubotko
Hans Ruoff
Sebastian Schönbeck

Alexandra Socher
Jana Zegenhagen

Titelbild: Janina Sommer

Layout: Nora Peters, Patrick
Kowal

Druck:

Kopierladen
Frankfurter Allee 72
10247 Berlin
<http://www.kopierladen-berlin.de/index.html>

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. 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 AutorInnen. Beiträge und Fotos für die Titelseite für die 4. Ausgabe können bis zum **16. Januar 2012** eingereicht werden.