

JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 04 - April 2012

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

**Sven Arnold
Peter Braun
Sarina Bühmann
Rosaria Chirico
Katrin Girgensohn
David Kreitz
Daniela Liebscher
Jasmin Maghames
Jenna Mertz
Maja Neupert
Jenny Prieser
Kirsten Schindler
Julia Schneider
Nadine Stahlberg
Kirsten Thomas-Ben Farhat
Tim Wersig**



Inhaltsverzeichnis

3 Vorwort

Methoden und Techniken der Schreibberatung

- 5 Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung
Julia Schneider

Forschungsdiskurs Schreiben

- 16 Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Textprodukte und Schreibprozesse lernen
Kirsten Schindler
- 34 Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Schreibberatung
Nadine Stahlberg
- 49 Walking the Line
Jenna Mertz
- 56 Zur Kulturbedingtheit des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur
Jenny Prieser

Erfahrungsberichte/Austausch

- 65 Verständlich Schreiben für die Wissensgesellschaft - Wozu Workshops zum populärwissenschaftlichen Schreiben?
David Kreitz
- 75 Schreibberatung durch Peer-TutorInnen - eine sinnvolle Ergänzung der universitären Lehre
Maja Neupert
- 82 Goldgräber oder Eichhörnchen - welcher Schreibertyp sind Sie?
Sven Arnold, Rosaria Chirico, Daniela Liebscher
- 98 „Schreibmarathon – ein Roman in 30 Tagen“
Sarina Bühmann, Jasmin Maghames, Kirsten Thomas-Ben Farhat

Rezensionen

109 Bachelor statt Burnout: Entspannt studieren - Wie geht das?

Tim Wersig

113 Schatzkiste auf theoretischem Fundament

Katrin Girgensohn

Glosse

120 Aus dem Leben eines Schreibberaters: Gutenberg's

„wissenschaftliches“ Schreiben

Peter Braun

124 Leserbrief

125 Termine

127 Impressum

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

während der transnationalen Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten vom 1. zum 2. März 2012 war es draußen noch kühl und dunkel. Doch arbeiteten und schrieben ca. 2000 Studierende und SchreibzentrumsmitarbeiterInnen deutscher und US-amerikanischer Schreibzentren in dieser Nacht bereits eifrig dem Frühling entgegen. Dieser zeigte sich dann zur Open-Space Tagung zum Thema „Vernetzung und Qualitätskriterien in der Schreibdidaktik“ in Bochum vom 22. zum 23. März von seiner besten Seite. Nun bringt auch JoSch wieder frische Blätter hervor, die zum Austausch und zur Vernetzung anregen sollen.

Diese Ausgabe eröffnen wir mit einem Artikel von Julia Schneider, die dafür plädiert, die persönlichen Ressourcen von Schreibenden stärker in Mittelpunkt der Schreibberatung zu stellen. Kirsten Schindler stellt in ihrem Artikel die Ergebnisse einer Untersuchung zu zwei verschiedenen Rückmeldeverfahren von Studierenden vor: das offene Peer-Feedbackgespräch und den geschlossenen Bewertungskatalog. Nadine Stahlberg leistet mit ihrem Beitrag wichtige Überlegungen zur Frage, welchen Herausforderungen sich SchreibberaterInnen in interkulturellen Beratungssituationen stellen müssen und welche Kompetenzen zur Gestaltung solcher Situationen erforderlich sind.

Wir freuen uns auch mit dieser Ausgabe, den transatlantischen Austausch weiter pflegen zu können. Jenna Mertz vom Schreibzentrum der Universität Wisconsin/Madison hat Interviews mit Studierenden aus dem Writing Fellow Program geführt und geht der Frage nach, wie Writing Fellows mit dem Vermitteln bzw. Entwickeln der individuellen Schreibstimme und den Sprach- und Schreibkonventionen des wissenschaftlichen Schreibens umge-

hen. Eine weitere empirische Untersuchung von Jenny Prieser gibt uns wichtige Einblicke in die Frage, ob die Umgangsweise mit wissenschaftlicher Literatur von Studierenden kulturell geprägt ist.

David Kreitz lässt uns mit seinem Beitrag an der Frage teilhaben, ob eine Aufgabe von Schreibzentren darin bestehen kann, Studierenden das populärwissenschaftliche Schreiben zu vermitteln und er zeigt uns, wie entsprechende Kurse gestaltet werden können. Der Artikel von Maja Neupert stellt die Arbeit des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität zu Köln vor und erklärt, warum das Peer Tutoring eine sinnvolle Ergänzung zu den Betreuungsangeboten der HochschuldozentInnen ist. In einem weiteren Artikel stellen Sven Arnold, Rosaria Chirico und Daniela Liebscher am Beispiel der Langen Nacht der Wissenschaften 2011 in Berlin vor, wie SchreibdidaktikerInnen sich außerhalb der Hochschule am wissenschaftlichen Diskurs beteiligen. Sarina Bühmann, Jasmin Maghames und Kirsten Thomas geben uns Einblicke in ihre Erlebnisse, einen Roman in einem Monat zu schreiben. Im Rahmen des *National Novel Writing Month* haben sie an einem Seminar an der Ruhr-Universität in Bochum teilgenommen und unterschiedliche Erfahrungen gesammelt.

In einer Rezension stellt uns Tim Wersig das Buch „Bachelor statt Burnout. Entspannt studieren - Wie geht das?“ von Rosaria Chirico und Beate Selders vor und schaut, was Schreibdidaktiker daraus mitnehmen können. Im vergangenen Jahr ist ein Buch für Literacy Manager erschienen. Katrin Girgensohn bespricht in ihrer Rezension das Buch von Gerd Bräuer und Kirsten Schindler „Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf“. Diese Ausgabe schließt mit einer Glosse von Peter Braun ab, in welcher er sich mit dem Bild des wissenschaftlichen Schreibens, dass durch unseren ehemaligen Verteidigungsminister Karl Theodor zu Guttenberg transportiert wird, beschäftigt.

Bei allen AutorInnen und ReviewerInnen bedanken wir uns ausdrücklich und besonders herzlich für die tatkräftige Mitgestaltung dieser Ausgabe. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir einen schönen Frühling und viel Spaß beim Lesen.

Eure JoSch-Redaktion

Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung

Julia Schneider

Einleitung

In den meisten Bereichen, in denen Menschen beratend tätig sind, zeigt sich eine problemorientierte Haltung gegenüber Ratsuchenden. Dies trifft häufig auch auf die Schreibberatung zu: Studierende haben Schreibhemmungen, haben Schwierigkeiten eine geeignete Gliederung für Ihre Arbeit zu finden oder schaffen es nicht mit dem Schreiben zu beginnen, weil sie „Angst vor dem leeren Blatt“ haben. In der Supervision der Schreibzentren werden schwierige Beratungsfälle und problematische Gesprächssituationen thematisiert. Diese Problemorientierung findet seine Berechtigung durch die Notwendigkeit, herauszufinden, was die Schwierigkeiten einer Person im Schreibprozess sind, um gezielt auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können. Eine zu starke Fokussierung auf die Probleme der Ratsuchenden kann jedoch dazu führen, dass kaum Raum dafür bleibt, geeignete Lösungswege zu suchen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Ressourcen, die Ratsuchende in die Schreibberatung mitbringen. Denn sie sind der wichtigste Bezugspunkt zur Beantwortung der Frage, wie man Ratsuchenden am effektivsten dabei unterstützen kann, ihre Schwierigkeiten zu überwinden.

In diesem Artikel wird zunächst definiert, was unter dem Begriff „Ressource“ im Kontext der Schreibberatung verstanden werden kann. Außerdem wird darauf eingegangen, warum Ressourcenorientierung eine wichtige Grundhaltung von Schreibberatern und Schreiberaterinnen sein sollte. Ab-

schließlich werden Überlegungen dazu angestellt, wie die Arbeit mit Ressourcen im Alltag der Schreibberatung aussehen kann.

Da sich dieser Beitrag mit der Frage beschäftigt, wie ressourcenorientierte Schreibberatung aussehen kann und hierfür ein Bewusstsein für die vielfältigen Ressourcen eines Ratsuchenden/einer Ratsuchenden notwendig ist, soll der Fokus hier auf möglichen Ressourcen aufseiten der Ratsuchenden liegen und auf die Ressourcen der Berater/der Beraterinnen nicht im Detail eingegangen werden.

Ressourcen in der Schreibberatung

Begriffserklärung

Unter dem Begriff „Ressource“ lassen sich allgemein die verschiedensten Aspekte wie beispielsweise Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen, Ziele, Gewohnheiten, Wünsche, Erwartungen oder soziale Beziehungen einer Person zusammenfassen (vgl. Bamberger 2005: 35; Grawe & Grawe-Gerber 1999: 66). Bezogen auf den Kontext der Schreibberatung können alle Merkmale eines Ratsuchenden/einer Ratsuchenden als Ressource verstanden werden, die ihm/ihr erlauben, anstehende Schreibaufgaben erfolgreich zu bewältigen sowie die Schreibberatung für sich sinnvoll zu nutzen. Hobfoll (1998: 58) unterscheidet zwischen persönlichen Ressourcen, Objekt-, Bedingungs- und Energieressourcen. Diese Ressourcenklassifizierung hat gegenüber der klassischen Einteilung in internale und externale Ressourcen den Vorteil, dass sie in weitere bedeutungsvolle Untergruppen eingeteilt werden können (vgl. Hobfoll 1998: 58). Entlang der von Hobfoll vorgeschlagenen Klassifizierung werden im Folgenden Ressourcen der Ratsuchenden beschrieben, die für den Kontext der Schreibberatung besonders bedeutsam sind.

Ressourcen der Ratsuchenden

Persönliche Ressourcen: Als eine wichtige persönliche Ressource auf Seiten der Ratsuchenden muss zunächst Schreibkompetenz genannt werden. Diese schließt eine Reihe einzelner Teilkompetenzen mit ein, wie beispielsweise Zielsetzungskompetenz, inhaltliche Kompetenz, Strukturierungskompetenz, Formulierungs- und Revisionskompetenz (vgl. Fix 2008: 33). Girgensohn (2007: 207) stellt fest, dass Schreiben „nur durch Schreiben“ erlernbar ist und verdeutlicht damit den Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz

und Schreiberfahrung. Bisherige Schreiberfahrungen der Ratsuchenden sollten in die Beratung miteinbezogen werden. Weiterhin sind Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und selbstregulative Fähigkeiten eines/einer Ratsuchenden Ressourcen, die in der Schreibberatung genutzt bzw. ausgebaut werden sollten. Gerade im universitären Kontext benötigen erfolgreiche Schreibende auch soziale Kompetenzen, die beispielsweise bei der Abklärung des Themas mit dem Betreuer zum Tragen kommen. Bezogen auf die konkrete Beratungssituation kann Offenheit gegenüber dem Berater/der Beraterin als wichtige Ressource auf Seiten der Ratsuchenden gesehen werden. Eine von Offenheit geprägte Beratungsatmosphäre hat Einfluss auf die Effizienz der Beratung (vgl. Brandl 2010: 198).

Energieressourcen: Körperliche und geistige Gesundheit kann im Allgemeinen als Grundvoraussetzung für das Schreiben gesehen und in die Kategorie der Energieressourcen eingeordnet werden. Eine wichtige Ressource dieser Kategorie ist das (Vor-)Wissen zum Thema des Textes. Als Energieressourcen können außerdem die finanziellen Mittel des Schreibers sowie die Zeit, die in das Schreiben investiert werden kann aufgefasst werden.

Objektressourcen: Für das erfolgreiche Schreiben sind geeignete Räumlichkeiten, in denen ein Arbeitsplatz eingerichtet werden kann sowie geeignetes Schreibmaterial (PC, Papier und Stifte) eine wichtige Voraussetzung. Kenntnisse über relevante Literatur und Zugang zu dieser stellen weitere wichtige Objektressourcen dar.

Bedingungsressourcen: Eine weitere wichtige Ressource, gerade beim Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten im universitären Kontext, ist der Betreuer/die Betreuerin der Arbeit. Seine/Ihre Fachkenntnisse, aber auch seine/ihre Ansprechbarkeit bei offenen Fragen und Problemen spielen eine wichtige Rolle. In diese Kategorie sind außerdem alle sozialen Beziehungen des/der Schreibenden einzuordnen. Ein gutes Verhältnis zur eigenen Familie und zu Kommilitonen, Freundschaften und eine unterstützende Partnerschaft können im Schreibprozess auf vielfältige Weise genutzt werden: Zum einen schaffen Aktivitäten mit diesen Personen einen wichtigen Ausgleich zur Erfüllung der Schreibaufgaben, zum Anderen können sie den Schreibenden/die Schreibende direkt im Schreibprozess unterstützen (beispielsweise in Form von Korrekturarbeiten oder Anregungen durch Diskussionen).

Die nachfolgende Abbildung stellt die genannten Ressourcen zusammenfassend dar.



Abbildung 1: Ressourcen der Ratsuchenden

Die Ressourcen von Ratsuchenden, die in der Schreibberatung genutzt werden können, sind zahlreich und vielfältig. Die hier genannten Aspekte repräsentieren nur einen Teil aller Ressourcen, die eine Person auszeichnet. Den verschiedenen Ressourcen einer Person ist gemeinsam, dass sie ihr Möglichkeiten bieten, ihre Ziele umzusetzen (vgl. Bamberger 2005: 35) und somit auch beim Anfertigen von Texten erfolgreich voranzukommen. Ohne Zweifel verfügt jeder von uns über eine große Bandbreite solcher Ressourcen. Jedoch werden vorhandene Potenziale erst dann zu nutzbaren Ressourcen, wenn der Ratsuchende/die Ratsuchende sie als solche erkennt (vgl. Bamberger 2005: 36). Somit ist es eine wichtige Aufgabe eines Beraters/einer Bera-

terin „bislang brachliegenden Fähigkeiten und Möglichkeiten“ zu aktivieren (Bamberger 2008: 36). Buchwald (2008: 54) weist daraufhin, dass Ressourcen wechselseitig miteinander verknüpft sind und, dass die Förderung einer einzelnen Ressource manchmal nicht ausreicht. So sollte beispielsweise mit einem Ratsuchenden, dem es schwerfällt, das Thema seiner Abschlussarbeit einzugrenzen, ein Blick darauf geworfen werden, ob er seine Möglichkeiten im Bereich Literaturrecherche und Lesetechniken optimieren kann. Bei einer ausländischen Studierenden, die als Ratsuchende in die Schreibberatung kommt und Schwierigkeiten bei der Umsetzung deutscher Grammatikregeln hat, sollte frühzeitig thematisiert werden, welche Personen sie bei Korrekturarbeiten unterstützen könnten.

Relevanz des ressourcenorientierten Ansatzes für die Schreibberatung

Mitgestaltung durch Ratsuchende

Das Aufsuchen der Schreibberatung ist für Ratsuchende manchmal - zumindest vor dem ersten Besuch - mit einem negativen Beigeschmack verbunden. Eine Person muss sich, bevor sie die Schreibberatung aufsucht, dazu entschließen, Unterstützung beim Schreiben in Anspruch nehmen zu wollen. Dies ist für viele Personen mit der Überzeugung verbunden, versagt zu haben. Zudem sind Ratsuchende häufig unsicher, wer oder was sie bei der Schreibberatung erwarten wird. Zu Beginn des Beratungsgesprächs müssen sie dann von ihren Schwierigkeiten berichten. Aus diesem Grund ist gerade zu Beginn eines Beratungsgesprächs und gegenüber Ratsuchenden, die die Schreibberatung zum ersten Mal aufsuchen, besondere Sensibilität gefragt. Die Aktivierung von Ressourcen beim Ratsuchenden führt zu einem Gefühl der aktiven Mitwirkung und Mitgestaltung (vgl. Wöller & Kruse 2002: 106), was den Ratsuchenden ein positives Gefühl vermittelt. Positive Erfahrungen in der Schreibberatung spielen eine bedeutsame Rolle. Denn nur, wenn sich Ratsuchende verstanden und wohlfühlen, kann die Beratung erfolgreich verlaufen.

Ergebnisse aus der Psychotherapieforschung

Die Bedeutsamkeit von Ressourcenorientierung in der Beratung lässt sich von Befunden aus der Psychotherapieforschung ableiten. Klaus Grawe berichtet von einer großen Anzahl empirischer Belege, die bestätigen, dass

Ressourcenaktivierung einer der zentralen Wirkfaktoren in der Psychotherapie ist (vgl. Grawe & Grawe-Gerber 1999: 64). Ein Forschungsbereich, der Ergebnisse liefert, die als Hinweis auf Ressourcenaktivierung als wichtiges therapeutisches Wirkprinzip verstanden werden, betrachtet die Zusammenhänge zwischen Patientenmerkmalen und Therapieerfolg (ebd.). Bestimmte Methoden erweisen sich bei bestimmten Personen, je nachdem welche Eigenschaften sie mitbringen, wirksamer als andere. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, die auch in der Schreibberatung berücksichtigt werden muss. In Bezug auf das Schreiben bringt jeder seine Eigenheiten mit. Schreiben hat einen „individuellen Tätigkeitscharakter“ (Bräuer 1998: 20). Dementsprechend sind auch die Bedürfnisse von verschiedenen Ratsuchenden in der Schreibberatung unterschiedlich. Um diese Bedürfnisse berücksichtigen zu können, muss ein Schreiberater/eine Schreiberaterin die Eigenschaften, Strategien (siehe hierzu die Kategorisierung nach Ortner 2000) und Ziele - kurz die Ressourcen der Ratsuchenden - in die Gestaltung der Beratung intensiv miteinbeziehen. Dies steht in Einklang mit dem Prinzip des nondirektiven Vorgehens, durch das sich viele Schreiberater/Schreibberaterinnen auszeichnen. Ziel ist es, Ratsuchende dabei zu unterstützen, eigene Ansätze für das Überwinden der Schwierigkeiten beim Schreiben zu finden. Diese beraterische Haltung muss zwangsweise zu einem ressourcenorientierten Vorgehen führen, da passende Lösungen nur dann gefunden werden können, wenn die individuellen Merkmale der Ratsuchenden berücksichtigt werden.

Zeitliche Rahmenbedingungen der Schreibberatung

Ein weiterer Aspekt spricht für eine Ressourcenorientierung in der Schreibberatung: Im Vergleich zu vielen anderen Bereichen, in denen Beratung stattfindet, ist die relative Kürze des Beratungskontaktes ein besonderes Merkmal der Schreibberatung. Die verschiedenen Phasen von Beratung (siehe hierzu beispielsweise Thiel 2003) werden häufig in nur einem Gespräch oder wenigen Gesprächen durchlaufen. Viele Ratsuchende kommen zu einem Zeitpunkt in die Beratung, zu dem sie an einer Arbeit schreiben, für die es bereits einen selbst- oder fremdgesetzten Abgabetermin gibt. Diese Rahmenbedingungen erfordern Methoden, die ein effektives und eher rasches Vorankommen ermöglichen. Dies ist wiederum nur möglich, wenn die individuellen Merkmale der Ratsuchenden berücksichtigt werden.

Wie kann die Arbeit mit Ressourcen in der Schreibberatung aussehen?

Wie lässt sich Ressourcenidentifizierung, -aktivierung und -nutzung zu Beginn einer Beratung und im weiteren Beratungsverlauf konkret umsetzen? Bevor hierauf eingegangen wird, soll angemerkt werden, dass ein adäquates Selbstwertgefühl des/der Ratsuchenden eine Voraussetzung für das Nutzen der Ressourcen ist (vgl. Wöller & Kruse 2005: 106). Hat der Schreibberater/die Schreibberaterin jedoch den Eindruck, dass diese Voraussetzung eines intakten Selbstwertgefühls nicht gegeben ist, sollten gegebenenfalls andere Anlaufstellen empfohlen werden (z.B. eine psychosoziale Beratungsstelle).

Ressourcen identifizieren

Es ist auf indirekten und direkten Weg möglich, den Ressourcen eines RS „auf die Spur zu kommen“. Auf direktem Weg haben Schreiberater und Schreibberaterinnen beispielsweise die Möglichkeit, Ratsuchende über Schreiberfolge aus der Vergangenheit berichten zu lassen. Es kann danach gefragt werden, was im Schreibprozess einer Person bisher besonders gut funktioniert hat. Berichtet ein Ratsuchender von Lösungsversuchen zu einem bestimmten Problem, mit dem er in die Beratung gekommen ist, sollten diese Ansätze wertgeschätzt werden. Wie Wöller und Kruse (2003: 108) vorschlagen, kann man als Berater/Beraterin signalisieren, dass die Lösungsversuche im Prinzip gut sind, dass allerdings ein wichtiger Aspekt übersehen wurde. Durch gezieltes Nachfragen können Schreiberater und Schreibberaterinnen zeigen, dass sie an den Stärken Ihres Gegenübers interessiert sind. Um mit den gefundenen Ressourcen weiterarbeiten zu können, ist es wichtig, dass der Berater/die Beraterin (oder der/die Ratsuchende selbst) dem Gefundenen einen Namen gibt (vgl. Bamberger 2005: 192). Durch die explizite Benennung werden die Ressourcen greifbar.

Bei der Arbeit mit Ressourcen können Schreibberater/Schreibberaterinnen auch auf indirektem Wege Zugang zu den Ressourcen von Ratsuchenden erhalten. Dies kann mithilfe systemischer Fragetechniken geschehen, von denen hier zwei vorgestellt werden sollen. Zum einen eignen sich sogenannte „Fragen nach Ausnahmen“. Ausnahmen, sind Situationen, in denen genau das, von dem der Ratsuchende/die Ratsuchende denkt, dass er/sie es nicht kann, gut geklappt hat. Situationen, in denen etwas gut gelungen ist, werden

manchmal übersehen. Es ist jedoch wichtig, sich mit diesen Situationen zu beschäftigen, da sie Lösungsansätze beinhalten, die auch in anderen Situationen (und damit auf andere Schreibaufgaben) angewendet werden können (Friedmann 2004: 95). Eine Ratsuchende, der es schwer fällt, eine geeignete Struktur für ihre Arbeit zu finden, kann gefragt werden, in welchen Bereichen des Lebens es ihr leichter fällt, Dinge zu strukturieren. Ein Ratsuchender, der äußert, von den Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens überfordert zu sein, kann gefragt werden, ob das Schreiben für private Zwecke besser klappt. Entscheidend bei Fragen nach Ausnahmen ist, Reflexion darüber anzuregen, was in den genannten Situationen/Bereichen anders ist oder war. Das, was Ratsuchende hier anbieten, kann dann in den weiteren Beratungsverlauf einbezogen werden.

Eine weitere hilfreiche Fragemethode, die die Orientierung am Ziel des Ratsuchenden erleichtert, sind Skalierungsfragen. Hier wird der Ratsuchende/die Ratsuchende dazu aufgefordert, in Zahlen anzugeben, wo er/sie sich momentan befindet und wie weit er/sie sich vom eigenen Ziel entfernt sieht. Durch diese Quantifizierungen können Fortschritte verdeutlicht und überprüft werden. Außerdem können Skalierungsfragen genutzt werden, um Unterschiede zwischen der aktuellen Situation und dem Zielzustand bewusst zu machen (vgl. von Bebenburg 2007: 227). Eine Skalierungsfrage im Rahmen der Schreibberatung könnte zum Beispiel wie folgt lauten: „Auf einer Skala von 0 bis 10, bei der 0 bedeutet, du hast mit Kapitel 3 noch gar nicht angefangen und 10 bedeutet, es ist dir perfekt gelungen. Wo befindest du dich im Moment?“.

Ressourcen aktivieren und nutzen

Neben der Ressourcenidentifizierung spielt auch die Ressourcenaktivierung eine bedeutsame Rolle. In diesem Zusammenhang ist es eine wichtige Aufgabe eines Schreibberaters/einer Schreibberaterin die Auswahl der Beratungsmethoden soweit wie möglich an den Ratsuchenden anzupassen. Stellt ein Schreibberater/eine Schreibberaterin Techniken und Übungen vor, so sollten diese an den jeweiligen Schreibtyp angepasst sein. Alternativ sollten von einem Schreibberater/einer Schreibberaterin, mehrere Vorgehensweisen zur Auswahl gestellt werden, so dass Ratsuchende aktiv mitentscheiden können, wie weiter vorgegangen wird. Die Aktivierung von Ressourcen des Ratsuchenden kann außerdem gelingen, indem Lob gezielt eingesetzt wird.

Auch hier lässt sich direktes von indirektem Vorgehen unterscheiden. Es ist bedeutsam, Ratsuchende hin und wieder direkt zu loben („Ich finde, die Einleitung ist dir super gelungen!“). Andererseits lässt sich Lob auch indirekt übermitteln („Könntest du dir vorstellen, damit du weiterhin so gute Einleitungen schreibst wie diese, einmal festzuhalten, was du alles berücksichtigt hast?“). Um den Ratsuchenden/die Ratsuchende dazu zu motivieren, ihre Ressourcen auch tatsächlich zu nutzen, können kleine Hausaufgaben abgesprochen werden. Häufig nehmen Ratsuchende aus der Schreibberatung eine Aufgabe mit, die an das anknüpft, was in der Beratung thematisiert oder erarbeitet wurde (zum Beispiel die Fertigstellung einer MindMap). Hausaufgaben können auch dazu genutzt werden, den Ratsuchende zum Ausprobieren neuer Strategien zu bewegen oder eine Beobachtungsaufgabe (z.B. Zeitfresser während des Schreibens entdecken) durchzuführen.

Fazit und kritische Betrachtung

Ressourcenorientierung findet sich in verschiedenen Bereichen von Beratung und Therapie (vgl. Grawe & Grawe-Gerber 1999: 69). Da die empirische Beratungs- und Therapieforschung nachgewiesen hat, dass ressourcenorientiertes Vorgehen für das Gelingen von Beratung eine bedeutsame Rolle spielt, sollte dieser Ansatz auch in der Schreibberatung stärker bewusst durch die Berater und Beraterinnen eingesetzt werden. Prinzipiell dürfte diese Betrachtungsweise für Schreibberater und Schreibberaterinnen nichts Neues sein. So nimmt beispielsweise das Schreibmodell von Hayes und Flowers (1980) eine ganz ähnliche Perspektive ein: die Autoren beschreiben, wie der Schreibprozess bei erfolgreichen Schreibern aussieht, der Fokus liegt auf den Ressourcen, nicht auf den Problemen. In diesem Artikel wurden einige Ansatzpunkte aufgezeigt, wie Schreibberater und Schreibberaterinnen eine ressourcenorientierte Haltung in der Beratung umsetzen können. Trotz all der positiven Aspekte, die an dieser Stelle zu diesem Ansatz genannt wurden, soll noch einmal erwähnt werden, dass sich Problem- und Ressourcenorientierung in sinnvoller Weise ergänzen können und erst gemeinsam eine vollständige Sichtweise auf die Ratsuchenden ermöglichen (Grawe & Grawe-Gerber 1999: 69). Weiterhin sollte berücksichtigt werden, dass es gerade in der Schreibberatung Situationen gibt, in denen Berater und Beraterinnen direktive Vorgehensweisen zeigen sollten. Ein rein ressourcenorientiertes Vorgehen ist dagegen stark nondirektiv ausgerichtet. Es ist die Aufgabe ei-

nes jeden Schreibberaters/jeder Schreibberaterin eine sinnvolle Balance zwischen den Gegensatzpaaren der Problem- und Lösungsorientierung sowie der Direktivität und Nondirektivität zu finden.

Literatur

Bamberger, Günter (2005): *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Buchwald, Petra (2008): Ressourcenorientierte Beratung im interkulturellen Kontext von Schule und Weiterbildung. In: Ringeisen, Tobias/Buchwald, Petra/Schwarzer Christine (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag. 51-62.

Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag. 189-206.

Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.

Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Friedmann, Dietmar (2004): *Integrierte lösungsorientierte Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

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

Grawe, Klaus/Grawe-Gerber, Mariann (1999): *Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip in der Psychotherapie*. Psychotherapeut, 44. 63-73.

Grawe, Klaus (2000): *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.

Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W/Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 4-30.

Hobfoll, Stevan E. (1998): *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum.

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

Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, Christina/Fittkau Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beratung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 73-84.

Wöller, Wolfgang/Kruse, Johannes (2002): *Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie. Basisbuch und Praxisleitfaden*. Stuttgart: Schattauer.

Von Bebenburg, Manfred (2007): *Wege aus dem Labyrinth oder: Wie Beratung gelingen kann*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher

Zu der Autorin:

Julia Schneider, Dipl.-Psych., war Schreibberaterin am SchreibCenter der Technischen Universität Darmstadt. Sie arbeitet in einer Erziehungsberatungsstelle in Frankfurt am Main und hat vor kurzem ihre Ausbildung zur systemischen Therapeutin begonnen.

Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Textprodukte und Schreibprozesse lernen

Kirsten Schindler

Auf eigene Texte eine Rückmeldung zu bekommen, ist ein sinnvoller, häufig auch verpflichtender Bestandteil von Schreibprozessen. Ob eine Rückmeldung effektiv ist, also zu einem verbesserten Text und/oder zu neuen Einsichten über das eigene Schreiben verhilft, hängt davon ab, von wem und zu welchem Zeitpunkt die Rückmeldung geäußert wird. Wenn beispielsweise ein fachfremder Leser den wissenschaftlichen Text als eher unverständlich und fachlich zu komplex einschätzt, dann mag das damit zusammenhängen, dass er den Fachdiskurs nicht kennt und ihm Wissen fehlt, das vorauszusetzen ist. Ebenso wenig sind Hinweise zur fehlenden Struktur oder falschen Argumentation in der finalen Version, also kurz vor der Abgabe eines Textes hilfreich. Der Verweis wiederum auf sprachliche Verstöße ist bezogen auf solche Passagen, die noch grundlegend verändert werden, eher müßig. Ob es über diese Alltagserfahrungen hinaus noch weitere Faktoren für gelingende Rückmeldungen gibt, soll in diesem Beitrag diskutiert werden.

Gegenstand der Analyse sind sogenannte Rückmeldegespräche. Rückmeldegespräche sind Gespräche, bei denen sich (mindestens) zwei Schreiber/innen über ihre Texte austauschen und sich wechselseitig auf ihre Texte eine mündliche Rückmeldung geben (vgl. Schindler 2012). Hervorgegangen sind die hier untersuchten Rückmeldegespräche aus einem Seminar im Sommersemester 2011 an der Universität zu Köln. Das Seminar richtete sich an Studierende des Lehramtes Deutsch und führte sie in Theorien und Methoden

akademischen Schreibens ein. Zugleich sollten die Studierenden ihre eigene Produktionspraxis erproben und reflektieren, indem sie verschiedene kleinere akademische Texte verfassen (u.a. Protokoll, Zusammenfassung, Rezension, Kommentar)¹ und sich zu ihren Texten unter Nutzung verschiedener Rückmeldeverfahren Rückmeldung geben sollten (vgl. Schindler 2012). Es handelt sich damit um eine sogenannte schreibintensive Lehrveranstaltung (vgl. Banzer/Zwingenberger/von Brocke 2010; auch Schindler 2008)², in der das Schreiben sowohl Lerngegenstand als auch Lerninstrument ist (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Einzelne der von den Studierenden geführten Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und analysiert. Die Analyse der Gespräche soll hier unter der Frage stehen, welchen Einfluss das Rückmeldeverfahren – hier wird eine eher offene mit einer eher geschlossenen Rückmeldung verglichen – auf die Art und Effektivität der Rückmeldung hat.

Rückmeldegespräche – einige methodische Vorüberlegungen

Das Rückmeldegespräch stellt eine Gesprächssorte dar, die in der deutschsprachigen Literatur bislang kaum beschrieben ist (anders als in der englischsprachigen Literatur, die sich ausführlich mit peer-feedbacks beschäftigt, siehe insbesondere die Beiträge in Heft 20 von *Language and Instruction*). Beschreiben lässt sich das Rückmeldegespräch als eine Form aufgabenorientierter Kommunikation³. Die im Rückmeldegespräch zu bearbeitende kommunikative Aufgabe besteht darin, eine mündliche Rückmeldung zu einem Text zu geben und dazu wechselseitig bestimmte Rollen einzunehmen, die der/des Ratsuchenden und die/der Ratgeber/in. Im hier verwendeten Design bestehen weitere Bedingungen darin, dass beide Gesprächspartner/innen Teilnehmer/innen einer Lehrveranstaltung sind, in der sie einen akademischen Text verfassen mussten und dass ihre Rückmeldegespräche initiiert,

¹Zu den besonderen Anforderungen der Textsorten siehe u.a. Moll (2001a, b, 2003) und Schindler (2011a).

²Zur Gestaltung des Seminars siehe Schindler (2011b). Zur Relevanz des Beurteilens von Texten, gerade auch für Studierende des Lehramtes, siehe Jost/Lehnen/Rezat/Schindler (2011).

³Mit dem Begriff „aufgabenorientierte Kommunikation“ wird das sprachliche Handeln in den Fokus gerückt. Der Begriff bildete das theoretische Konstrukt eines gleichnamigen Graduiertenkollegs an der Universität Bielefeld, das sich mit Kommunikationsprozessen in Mensch-Mensch sowie Mensch-Maschine-Kommunikation beschäftigte, siehe auch: <http://www.techfak.uni-bielefeld.de/GK256/>.

als Aufgabe im Seminarkontext, und institutionalisiert sind, als verpflichtender Bestandteil zum Erwerb von Kreditpunkten bzw. eines Scheines. Damit unterscheidet sich die Situation des Rückmeldegesprächs in seinen Bedingungen deutlich von den Gesprächen in der Schreibberatung so wie sie beispielsweise Bräuer (2007) beschreibt oder die von Girgensohn (2007) untersuchten autonomen Schreibgruppen, denn diese sind u.a. durch Freiwilligkeit gekennzeichnet.

Die soziale Situation, beide Teilnehmer/innen sind einmal in der Situation der/des Ratsuchenden, einmal in der Situation der/des Ratgebers/in, bietet Chancen wie auch Risiken für die Rückmeldung. Die Chance besteht darin, dass die Gesprächsteilnehmer/innen Gemeinsamkeiten (wie auch Unterschiede) bezogen auf ihre Texte, aber auch auf die dahinter stehende Produktionspraxis entdecken. Denkbar ist, dass gerade durch das Moment des Vergleichs auch Erkenntnisprozesse ausgelöst werden, die beispielsweise zu einer neuen Einsicht über die eigene Produktionspraxis führen. Die Risiken bestehen darin, dass die Textrückmeldung immer auch auf ihre Wirkung beim Gegenüber geprüft wird und insbesondere kritische Aspekte nicht oder nur verschleiert genannt werden, um nicht als gesichtsbedrohend empfunden zu werden. Denn eine solche Gesichtsbedrohung könnte sich dann in der anschließenden Rückmeldephase ‚rächen‘. Banzer (2010) plädiert entsprechend dafür, Peer-Rückmeldung nie wechselseitig durchzuführen. Unabhängig von der Rückmeldepraxis – hier der wechselseitigen Rückmeldung, bei Banzer der Rückmeldespirale – ist die Rückmeldung auf eigene Texte aber immer latent gesichtsbedrohend. Der/die Ratgeber/in bearbeitet neben der kommunikativen Aufgabe im engeren Sinne immer auch die soziale Aufgabe, was sich u.a. an der Schaffung von Gesprächsatmosphäre, dem gemeinsamen Lachen und Heekenausdrücken⁴ zeigt (siehe auch die Beispiele in Schindler 2012). Das gilt auch für Rückmeldungen, die nicht unter Peers stattfinden. Jost (2008) hat sich in einer Studie mit Lehrerkommentaren beschäftigt und herausgearbeitet, dass gerade die Heekenausdrücke dazu beitragen können, dass Kritik zwar adressatengerecht formuliert ist, zugleich aber unverständ-

⁴Der Begriff Heekenausdrücke geht zurück auf George Lakoff (1972) und bezeichnet abschwächende, relativierende Ausdrucksweisen, die andeuten, wie sehr ein Exemplar einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, Beispiele für Heekenausdrücke sind z.B.: im weitesten Sinne, schon, irgendwie, kaum, eigentlich.

lich wird. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Jost/Rezat/Lehnen (2011) für Berichtszeugnisse.

Aufgezeichnet und transkribiert sind zwölf solcher Rückmeldegespräche, die zwischen 12 und 37 Minuten lang sind.⁵ Sechs der Gespräche wurden mit dem Ziel geführt, wechselseitig eine Rückmeldung zu einem wissenschaftlichen Protokoll zu bekommen, sechs der Gespräche wurden zum Text einer wissenschaftlichen Rezension geführt. Verglichen wurden neben den Textsorten zwei Rückmeldeverfahren: die Rückmeldung mit einem eher offenen Peer-Feedback gegenüber der Rückmeldung mit einem eher geschlossenen Bewertungskatalog.

Als Peer-Feedback wird hier ein Rückmeldeverfahren verstanden, bei dem sich die Schreiber/innen zunächst schriftlich über eine begrenzte Anzahl an Zeichen, in diesem Fall die Zeichen +, ++, ? und ??, Rückmeldung geben, und sich in einem nächsten Schritt über diese Zeichen austauschen. Mit einem + Zeichen sollen dabei die Stellen markiert werden, die als besonders gelungen eingeschätzt werden, mit einem ? die Stellen, die eher unklar sind. Die Doppelung der Zeichen kann als Intensivierung genutzt werden. Die Auswahl und Anzahl von Passagen, zu denen eine Rückmeldung gegeben wird, ist nicht vorgegeben.

Der Bewertungskatalog gibt die zu bewertenden Kriterien vor.⁶ Diese Kriterien, im Falle des Protokolls 19, im Falle der Rezension 20 items, sind in fünf Gruppen organisiert: die Zeichenzahl, die Textstruktur, der Inhalt, die sprachliche Angemessenheit und die sprachliche Richtigkeit. Jedes item wird im Hinblick auf seine Umsetzung bewertet, angegeben wird trifft voll zu (+), trifft weitgehend zu (✓) und trifft nicht zu (!). Sowohl für das jeweilige item als auch am Ende des Bogens ist Platz für weitere Kommentare sowie eine

⁵ Dank an Julia Fischbach für die Transkription sowie ihr und Nora Peters für die gemeinsame Diskussion der Daten. Die Transkription orientiert sich weitgehend an den Vorgaben von HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription), so wie sie Jochen Rehbein und Konrad Ehlich entwickelt haben (siehe u.a. die erste Veröffentlichung von 1976).

⁶ Der Bewertungskatalog, der nach Textsorte (Protokoll, Rezension) differenziert ist, entstand als studentische Arbeitsleistung in einem vorangegangenen Seminar. Der Bewertungskatalog orientiert sich auch an Katalogen, wie wir sie im Rahmen eines größeren Verbundprojektes eingesetzt haben, siehe Schindler/Siebert-Ott 2011.

abschließende Bewertung. Anzunehmen ist, dass die Form der Steuerung im Fall des Bewertungskatalogs bzw. der fehlenden Vorgaben im Falle des Peer-Feedbacks Auswirkungen auf die Art der Gespräche, u.a. auf die Gesprächsstruktur, hat. Ob und wenn ja, inwiefern sich das Rückmeldeverfahren damit auch auf die Effektivität der Rückmeldung auswirkt, ist fraglich.

Analysiert werden die Gespräche mit Methoden der Gesprächsanalyse, so wie sie sich aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse weiterentwickelt haben (siehe u.a. Deppermann 2008). Die Methode ermöglicht den Blick besonders auf sprachliche Phänomene zu richten. In der vorliegenden Analyse gilt das Interesse Hinweisen zur Metakognition, genauer sprachlichen Markierungen, die Aufschluss über Reflexionsprozesse geben. Das umfasst auch Hinweise auf Metasprache, also das Entwickeln von Beschreibungssprache. Begründet ist dieses Interesse darin, dass gerade für den Erwerb akademischer Textkompetenz die Reflexion beim Schreiben notwendig ist (siehe u.a. die Arbeiten von Bräuer 1998 und 2000 sowie auch aktuell von Lehnen 2011).

Das Datenkorpus aus Rückmeldegesprächen wird durch zwei weitere Teilkorpora ergänzt, zum einen die verfassten Texte, also Protokolle (44) und Rezensionen (34), die weitgehend von allen am Seminar teilgenommenen Studierenden eingereicht wurden, zum anderen eine Fragebogenerhebung. Der zweiseitige Fragebogen, den ebenfalls weitgehend alle Studierenden ausfüllten, nutzt offene wie geschlossene Fragen zur Erhebung von Textroutinen, der konkreten Produktionspraxis für die jeweilige Textsorte (Protokoll oder Rezension) sowie Erfahrungen mit den Rückmeldeverfahren. Verschiedene Datenkorpora zu erheben und entsprechend unterschiedliche Methoden einzusetzen (Textanalyse zur Auswertung der Texte; statistische Auswertung bei den Fragebögen), dient zur Überprüfung der Hypothesen und ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

Am Beispiel von Gesprächsausschnitten – ausschließlich zum Protokoll – sollen im Folgenden zwei Aspekte herausgearbeitet werden: Erstens soll gezeigt werden, dass und wie das Rückmeldegespräch – und zwar unabhängig von dem Rückmeldeverfahren – Anlass zur Reflexion von Schreibprozessen, der Textprodukte und der Auseinandersetzung mit Wissensinhalten bietet. Zweitens soll gezeigt werden, dass sich die Rückmeldeverfahren auch

unterscheiden und worin insbesondere bei der Arbeit mit Bewertungskatalogen Schwierigkeiten liegen.

Rückmeldegespräche als Auslöser von Reflexionsprozessen

Das Rückmeldegespräch schafft Anlass zur Reflexion. Das besondere Potenzial ist darin begründet, dass sich die Schreiber/innen gegenseitig Rückmeldung zu einer Schreibaufgabe bzw. einem Text geben, den sie beide zu bewältigen hatten; hier das Schreiben eines Protokolls. Im Folgenden sollen drei Beispiele aus den Rückmeldegesprächen vorgestellt werden, die eine solche Einschätzung m. A. nach rechtfertigen. Das erste Beispiel stellt den Beginn des Rückmeldegesprächs dar. Die beiden Schreiber/innen tauschen sich darin über ihr Vorgehen bei der Aufgabe aus. Ausgangspunkt dieser längeren Sequenz war die Beobachtung, dass sich die Protokolle deutlich voneinander unterscheiden.

Beispiel 1: bisschen überrascht über deine Art

[1]

S1w [v] Ja, zum ersten Punkt.

Also, ich hab,

S1w [nv] ((lacht))

S2m [v] •• Ja, woran hatest du dich denn orientiert?

S2m [nv] ((lacht))

[2]

S1w [v] ganz ehrlich, ich hab mir die Mitschriften gemacht. Ich hab irgendwie, es waren drei,

[3]

S1w [v] handschriftliche Mitschriften gehabt und ich bin einfach peu à peu vom ersten bis zum

S2m [v] Mhm. (())

[4]

S1w [v] letzten Punkt durchgegangen und hab, ich glaub eher/ Also schon prozessorientiert, aber

[5]

S1w [v] ob ich auch/ Also ich hab beides, ich hab hingeschrieben das äh Ergebnis und

S2m [v] Mhm.

[6]

S1w [v] prozessorientiert.

Ich hab einfach drei

Seiten

S2m [v] Was heißt drei Mitschriften, also hast du die mit jemandem getauscht?

[7]
 S1w [v] gehabt. Also drei Seiten mit/ mit meiner Hand halt hingeschrieben.
 Und ich
 S2m [v] Ach so, okay. Ja.
 [8]
 S1w [v] hab halt eben nicht richtig/ Ich hab das, was mir wichtig war im Hören einfach
 S2m [v] Mhm.
 [9]
 S1w [v] aufgeschrieben und dann hab ich halt eben dann beim/ beim Schreiben am Computer
 [10]
 S1w [v] einfach wirklich, wie gesagt, das in einer/ In einen Text, in eine Text(form) gebracht.
 S2m [v] Okay.
 [11]
 S1w [v] Wieso?
 S2m [v] Ich bin n bisschen überrascht über deine Art und ähm... Ja, weil das ja n
 [12]
 S2m [v] zusammenhängender Text ist. Ich hatte das halt aufgeschrieben während ich da in der
 [13]
 S2m [v] Stunde saß, immer auch mit Zeit dabei. Einmal unsere/ Bei allen, ja, Cuts oder irgendwie
 [14]
 S2m [v] Übergängen von Themen ähm hab ich halt immer die Zeit dazu geschrieben und dann
 [15]
 S2m [v] daran/ Anhand dessen eigentlich immer gesehen wie lange das jeweils gedauert hat.

Gespräch: Peer-Feedback 20110506_02

Beide Schreiber/innen erläutern, wie sie zu ihrem Protokoll gekommen sind und beziehen sich dabei zunächst auf die Situation des Mitschreibens in der Sitzung. Während sich S1 daran orientiert hat mitzuschreiben, was ihr „wichtig war im Hören“ (Zeile 8) und „drei Seiten mit/mit meiner Hand“ (Zeile 7) mitgeschrieben hat, die sie anschließend am Computer „in eine Textform gebracht“ hat (Zeile 10), so hat S2 einen besonderen Schwerpunkt auf die Zeit gelegt. Schon beim Mitschreiben in der Sitzung hat er die Zeit mitnotiert: „ich hatte das halt aufgeschrieben während in da in der Stunde saß, immer auch mit Zeit dabei“ (Zeile 13). Während sich also – so lässt sich dieser kleine Ausschnitt zuspitzen – S1 an der inhaltlichen Gewichtung orientiert hat, war S2 die zeitliche Gewichtung wichtig. Hinweise dazu, dass

ein solcher Austausch über unterschiedliche Produktionspraktiken zu einer Veränderung im Schreibhandeln führt, zeigen sich an dieser Stelle (noch) nicht.⁷ Dennoch lässt sich formulieren, dass zumindest das eigene Vorgehen der Diskussion und ggf. auch Kritik und somit einer (möglicherweise ersten) Überprüfung ausgesetzt wird.

Auslöser der nächsten Sequenz war die Frage, ob das in der Sitzung verteilte Arbeitsblatt in dem Protokoll auftauchen sollte und in welcher Form dies am besten umgesetzt werden kann, beispielsweise als Anhang.

Beispiel 2: im Nachhinein

[29]

S1w [v] Also ich/ ich weiß nicht, ich hätte vielleicht/ Also mir erschien in dem Sinn

[30]

S1w [v] dieses Arbeitsblatt (dann nich) so wichtig, aber wenn ich das jetzt so

S2w [v] Mhm.

[31]

S1w [v] im Nachhinein lese, find ich's (doch wieder) wichtig, (()).

S1w [nv] ((nickt))

S2w [v] Ja. Ich hab im Nachhinein

[32]

S1w [v] Siehst' e. Ich hab

S1w [nv] ((lacht))

S2w [v] nämlich gedacht: Vielleicht hätte man's auch weglassen können.

S2w [nv] ((lacht))

[33]

S1w [v] das halt, ja, • in dem Moment für (nich wichtig) gehalten, aber jetzt les ich's halt auch noch

S2w [v] Ja.

[34]

S1w [v] mal, (von daher).

S2w [v] Mhm.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_01

⁷Im späteren Verlauf des Gesprächs stellt S2 sein Verfahren in Frage. Zeile 17ff. „hatte dann die Zeiten dabei, fand das aber dann auch während ich das schon gemacht hab irgendwie komisch, weil ob das jetzt irgendwie fünf Minuten dauert oder zehn Minuten war für mich, ich hab's jetzt in der Art und Weise nich so aufgeschrieben.“

Das eigene Verständnis (Zeile 30: S1: „also mir erschien in dem Sinne dieses Arbeitsblatt dann nicht so wichtig“), so zeigt dieser kurze Ausschnitt, wird durch die Kontrastierung mit einem anderen Textbeispiel in Frage gestellt (Zeile 30: „aber wenn ich das jetzt so im Nachhinein lese, find ich’s doch wieder wichtig“). Aber nicht nur S1 durchläuft hier einen Erkenntnisprozess, der auch sprachlich deutlich zwischen der Zeit vorher – also vor dem Lesen des anderen Textes – und nachher bzw. jetzt unterscheidet, auch S2 beschreibt einen solchen Prozess, der bei ihr aber zu einem genau gegenteiligen Ergebnis führt (Zeile 31: „Ich habe im Nachhinein nämlich gedacht: Vielleicht hätte man’s auch weglassen können“).

Standen in den ersten beiden Beispielen Fragen des Schreibprozesses oder des Textes im Gesprächsfokus, so zeigt das dritte Beispiel, dass ein Rückmeldegespräch auch dazu beitragen kann, dass Fachinhalte besser verstanden werden.

Beispiel 3: da versteh ich viel besser

[91]

S1w [v] Is auch ganz deutlich. Ähm und ja, das ganze Protokoll hab ich auch

S1w [nv] ((schreibt))

[92]

S1w [v] verstanden und sehr sehr gut nachvollziehen können. Und ich fand es auch gut, dass du

[93]

S1w [v] viele Sachen äh miteinbezogen hast, die ich gar nicht gemerkt hab, die ich gar nicht im

[94]

S1w [v] Seminar ähm, also einfach so überhören hab und das find ich auch super, weil da versteh

[95]

S1w [v] ich viel besser und, ähm ja, deutlicher was/ was die Frau Schindler so meinte

S1w [nv] ((lacht))

S2w [nv] ((lacht))

Gespräch: Peer-Feedback 20110506_03

Sowohl im Verlauf als auch zu Ende des Gesprächs betont S1 gegenüber S2 wie ihr durch das Lesen des Protokolls von S2 Inhalte klar geworden sind. Die beiden Schreiberinnen gehen am Ende ihres Gesprächs (hier nicht mehr abgedruckt) sogar so weit zu fordern, man solle doch immer Protokolle schreiben. Eine Forderung, deren Ernsthaftigkeit sie durch ihr gemeinsames Lachen aber zu schwächen wissen. Das Beispiel zeigt, wie sich durch das Rückmeldegespräch die epistemische Funktion, also die Entstehung neuen Wissens, entfaltet.

Die Gesprächsausschnitte haben sich bislang vor allem auf den Text, das jeweilige Protokoll, und die konkrete Schreibsituation bezogen. Das Sprechen über den einen Text ermöglicht aber auch eine Anschlusskommunikation, die sich auf Schreib- und Texterfahrungen bezieht, die die Studierenden an anderer Stelle gesammelt haben. Die positive Rückmeldung zum Protokoll löst im folgenden Beispiel eine längere Ausführung dazu aus, welche Schwierigkeiten das Schreiben im Allgemeinen und das freie Schreiben im Besonderen beinhalten.

Beispiel 4: Aber normalerweise fällt mir Schreiben immer super schwer

[74]

S1w [v] nur du hast wirklich n richtig schönen Text geschrieben, ne?

S2w [v] Aber man muss ja sagen,
also

[75]

S1w [v] Das ist dir nich schwer...?

S2w [v] das mir jetzt nich so schwer gefallen, aber normalerweise fällt mir Schreiben immer

[76]

S1w [v] Mhm.

S2w [v] super schwer. Boah, wenn ich an irgendeiner Arbeit sitze, es brauch fünf Minuten,

[77]

S1w [v] Echt? Ja. Ja, so ähnlich geht's mir aber auch,
also

S2w [v] um irgendwas, einen Satz zu schreiben. Ja.

[78]

S1w [v] gerade bei so Texten. Deswegen find ich's immer einfach, aber auch angenehmer, auch

[79]

S1w [v] für (den) Leser angenehmer, Stichpunkte zu schreiben, wenn man die Punkte ordentlich

[80]

S1w [v] erklärt.

S2w [v] Ja, aber so/ Wenn ich so was total/ Ganz schlimm is halt, wenn ich was frei

[81]

S1w [v] Ja.

S2w [v] formulieren muss.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_03

Der Austausch der beiden Schreiberinnen geht über den engen Bezug Text(sorten) Protokoll bzw. Schreibsituation hinaus⁸ und bezieht sich auf das Schreiben im Studium insgesamt. Sich solchermäßen auszutauschen und auch darüber zu versichern, dass die eigenen Schwierigkeiten nicht ungewöhnlich sind, kann eine Entlastung und neue Motivation schaffen.

Peer-Feedback vs. Bewertungskatalog

Danach befragt, welches der beiden Rückmeldeverfahren eher überzeugt, bezieht sich die Mehrheit der Studierenden auf den Bewertungskatalog. Dieser sei strukturierter, umfassender und damit besser geeignet, die Rückmeldung effektiv zu gestalten. Eine solche Einschätzung lässt sich auch durch das Rückmeldeverfahren selbst begründen. Der Bewertungskatalog ist dadurch gekennzeichnet, dass Bewertungskriterien vorgegeben sind und zwar in der Auswahl und Reihenfolge. Der Hinweis also, der Bewertungskatalog sei strukturierter und umfassender ist damit sicherlich gerechtfertigt, so sieht der Bewertungskatalog beispielsweise items vor, die higher-order concerns betreffen (wie die Textstruktur, inhaltliche Fragen, Fragen zur Funktion der Textsorte) aber auch solche, die zu den lower-order concerns gerechnet werden (Grammatik, Rechtschreibung u.a.). Im offenen Peer-Feedback hingegen werden die Kriterien nicht vorgegeben. Die Form der Bewertung ist allerdings differenziert, hier können vier verschiedene Möglichkeiten genutzt werden: +, ++, ?, ??.

Wenngleich also der Bewertungskatalog zunächst umfassender und zielgerichteter, damit auch effektiver erscheint, so muss diese Sicht mit Blick auf das Rückmeldegespräch, also die Anwendung des Rückmeldeverfahrens

⁸ Bräuer/Schindler (2011) verstehen solche Exkurse daher auch nicht mehr als Bestandteil des Textfeedbacks.

im Gespräch, dennoch differenziert werden. Denn in den Rückmeldegesprächen zeigt sich erstens, dass das gemeinsame Verhandeln relevanter Beurteilungskriterien im Peer-Feedback eine wichtige Lernerfahrung darstellt, die insbesondere auf die Entwicklung von Textkompetenz abzielt (siehe auch Abraham/Baurmann 2010). Es zeigt sich zweitens, dass sich die Studierenden verschiedener verbaler Verfahren bedienen, um ihre Rückmeldung im Peer-Feedback zu strukturieren und zu veranschaulichen und es zeigt sich drittens, dass sich die Schreiber/innen der Relevanz von Kriterien im Bewertungskatalog nicht immer bewusst sind, die Anwendung daher teilweise misslingt. Insbesondere für diesen letzten Fall möchte ich zwei Beispiele heranziehen.

In den Bewertungskatalogen (Protokoll) taucht der Aspekt „Gliederung vorhanden“ auf, die Studierenden sind sich unsicher, was das genau bedeuten soll, insbesondere, weil ein nachfolgendes item „Text ist formal strukturiert“ heißt. Sie lösen dieses Problem in unterschiedlicher Weise. Einzelne Paare ignorieren den Aspekt und bewerten ihn nicht, andere distanzieren sich zwar davon, bewerten ihn aber dennoch, so wie im folgenden Beispiel.

Beispiel 5: meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht

[3]

S1w [v]

Hm.

S1w [nv] aus))

S2w [v] Mit der Gliederung, ne? Meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht

S2w [nv] aus))

[4]

S1w [v]

Ich hab jetzt gemacht, „trifft weitgehend zu“, weil • ich

fand/ Ne

S2w [v] oder dass der Text an sich strukturiert ist?

[5]

S1w [v] Gliederung vorher fand ich n bisschen schwachsinnig, die davor zu schreiben.

S2w [v]

Ja.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_02

Interessant ist die Formulierung in Zeile 3: „Meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht oder dass der Text an sich strukturiert ist?“ S2 gibt für das item „Text ist formal strukturiert“ zwei unterschiedliche Lesarten quasi zur Abstimmung. Für sie scheint es darum zu gehen, herauszufin-

den, was die Motivation derer war, „die“ den Bewertungskatalog formuliert haben. Auch S1 scheint unsicher, jedenfalls bietet sie keine abschließende Entscheidung an, wenngleich ihr Alltagswissen von einer vorangehenden Gliederung absieht, Zeile 4: „ne Gliederung vorher fand ich n bisschen schwachsinnig“. Ob die Bewertung dieses Aspektes mit „trifft weitgehend zu“ nun auf einer inhaltlichen Grundlage basiert oder Ausdruck einer Unsicherheit ist, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend klären.

Der Bewertungskatalog verpflichtet die Studierenden dazu, die angegebenen und nur diese Aspekte zu behandeln. Die Studierenden nutzen aber an verschiedenen Stellen die Möglichkeit auch für sie relevante, und im Bewertungskatalog nicht explizit genannte Bewertungskriterien einzuführen so wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 6: Orthographie hab ich ähm jetzt nur weitgehend gemacht

[74]

S1w [nv] ((lacht))

((lacht))

S2w [v]

(Das wir das) auch n bisschen..., ja?

Ähm Orthographie

hab ich

S2w [nv]

((lacht))

((lacht))

[75]

S2w [v] ähm jetzt nur weitgehend gemacht, weil ich finde, dass du teilweise • so bisschen

[76]

S2w [v] umständlich geschrieben hast. Also, da waren dann irgendwie Sätze, wo ich dann noch

[77]

S1w [nv]

((lacht))

S2w [v]

mal, zwei Mal nachlesen musste, weil das irgendwie so n bisschen komisch war, aber du

[78]

S1w [v]

Mhm.

S2w [v]

hast halt hier so ganz wenige Rechtschreibfehler nur gemacht. Zeichensetzung ist

S2w [nv]

((zeigt auf Protokoll von S1))

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_02

Zunächst verblüffend scheint, dass S2 hier den Aspekt der Orthographie mit einer anderen, eher stilistischen Norm in Verbindung bringt, nämlich der Forderung weniger „umständlich“ zu schreiben. Eine solche Kategorie, die sich im weitesten Sinne als Leserangemessenheit fassen lässt, ist im Bewer-

tungskatalog so nicht und nicht an dieser Stelle vorgesehen. S2 scheint hier dennoch das Anliegen zu haben, S1 eine entsprechende Rückmeldung zu geben. Ging es im Beispiel zuvor darum, dass den Schreiberinnen Kriterien des Bewertungskatalogs nicht klar sind, so zeigt dieses Beispiel, dass anscheinend die Kriterien als nicht ausreichend für die Rückmeldung eingeschätzt werden und sich die Schreiberinnen davon ein Stückweit emanzipieren. Wenngleich die Bearbeitung des Kriteriums Orthographie zuletzt doch noch bearbeitet wird, Zeile 77: „aber du hast halt hier so ganz wenige Rechtschreibfehler nur gemacht“.

Es scheint nicht ausreichend zu sein, Schreiber/innen mit einem Bewertungskatalog allein zu lassen. Ähnlich wie beim Peer-Feedback ist es notwendig, dass Kriterien miteinander verhandelt werden und eine gemeinsame Interpretation entwickelt wird. Auch muss geprüft werden, ob der Bewertungskatalog wirklich alle für die Rückmeldung notwendigen Kriterien aufführt und sie schließlich auch richtig gewichtet werden. Weniger das Rückmeldeverfahren scheint also effektiv zu sein, sondern der Umgang mit dem Verfahren im Rückmeldegespräch. Davon ausgehend, dass alle Paare zunächst kein weiteres Training absolviert haben, scheint das Peer-Feedback der auch sonst typischen Gesprächssituation zwischen den Studierenden dabei möglicherweise näher zu kommen. Der von den Studierenden als positiv bewertete Bewertungskatalog setzt anscheinend andere Kompetenzen voraus, über die die Studierenden nicht unmittelbar verfügen. Interessant wäre zu prüfen, wie nachhaltig die jeweiligen Rückmeldegespräche wirken, eine solche Untersuchung steht noch aus.

Abschließende Überlegungen

In der Diskussion um die Rückmeldung zwischen Peers wird immer wieder die Frage gestellt, ob bzw. wie eine gezielte Vorbereitung der Peers stattfinden sollte (vgl. Van Steendam/Rijlaarsdam/Sercu/Van den Bergh 2010; Topping 2010; Van Zundert/Sluijsmans/van Merriënboer 2010). Im Falle des Bewertungskatalogs scheint eine solche Vorbereitung, zumindest bezogen auf die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses der zu bewertenden Kriterien, durchaus sinnvoll. Im Falle des Peer-Feedbacks übernehmen die Studierenden diese Aufgabe selbst.

Der Beitrag ist überschrieben mit der Annahme, dass sich aus Rückmeldegesprächen etwas über Schreibprozesse und Textprodukte lernen lässt. Der Titel lässt dabei offen, wie dieses Lernen aussehen kann. Es kann in unterschiedlicher Weise stattfinden. Zunächst – und das stand in diesem Beitrag weniger im Fokus – können Forschende etwas an den Daten lernen, denn diese ermöglichen einen Blick auf die Art und Weise, wie sich Peers gegenseitig Rückmeldung geben und woran sie sich dabei orientieren. Auch für didaktische Kontexte können solche Daten genutzt werden, um beispielsweise Studierende auf bestimmte Gesprächs- oder auch Beratungsstrategien hinzuweisen. Rückmeldung und das zeigt sich an den Daten ist immer ein wechselseitiger Prozess. Denn auch derjenige bzw. diejenige, die die Rückmeldung gibt, kann zu neuen Erkenntnissen über Schreiben und Texten gelangen.

Literatur

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen (2010): Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. Zum Einsatz von Kriterien und Kriterienkatalogen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*. 223 (2010). 4-11.

Banzer, Roman (2010): Peer-Feedback in schreibintensiven Seminaren organisieren. In: *Hochschuldidaktische Schriftenreihe der Berner Fachhochschule*. 6. 46-53.

Banzer, Roman/Zwingenberger, Anja/ Brocke, Christina von (2010): Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. In: *Das Hochschulwesen*. 1/2010. 13-20.

Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.

Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.

Bräuer, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*. 31. 55-62.

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Dies. (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg: Fillibach. 12-63.

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte*. 45. 21-41.

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

Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 95-117.

Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ Institutionsspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothée/Birkner, Karin (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag - Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 167-194.

Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Schindler, Kirsten (2011): Schriftliches Beurteilen lernen. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Filibach. 221-239.

Lakoff, George (1972): Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. In: *Papers from the Eight Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 183-228.

Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: V & R Unipress. 141-163.

Moll, Melanie (2003): „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter. 29-50.

Moll, Melanie (2001a): *Das wissenschaftliche Protokoll – Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium Verlag.

Moll, Melanie (2001b): „Protokollieren statt stenografieren“ – Das Protokoll als zusammenfassende Verschriftlichung einer Seminarveranstaltung. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *„Effektiv studieren“ Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 85-103.

Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. 5-26.

Schindler, Kirsten (2008): Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft. In: *Zeitschrift Schreiben*. (17.05.2008) Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler_Wissenschaftl_Schreiben.pdf (Zugriff: 12.09.2011).

Schindler, Kirsten (2011a): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schindler, Kirsten (2011b): (Akademische) Texte schreiben und beurteilen. In: Bräuer, Gerd/ Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 240-255.

Schindler, Kirsten (2012, im Druck): Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Studierenden. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. Main: Lang.

Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt/Main u. a.: Lang. 91-110.

Topping, Keith J. (2010): Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. In: *Learning and Instruction*. 20. 339-343.

Van Steendam, Elke/Rijlaarsdam, Gert/ Sercu, Lies/Van den Bergh, Huub (2010): The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. In: *Learning and Instruction*. 20. 316-327.

Van Zundert, Marjo/Sluijsmans, Dominique/van Merriënboer, Jeroen (2010): Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. In: *Language and Instruction*. 20. 270-279.

Wolfe, Joanna/Schindler, Kirsten (2012; im Druck): Beyond single authors: Organizational multi-authorship in collaborative writing. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Hrsg.): *Handbook of writing and text production*. Berlin: de Gruyter.

Zu der Autorin:



Kirsten Schindler, Dr., M.A., Akademische Rätin an der Universität zu Köln, Dissertation zur „Adressatenorientierung beim Schreiben“, u.a. Projekte zum beruflichen und kreativen Schreiben (TextBewegung), z.Zt. BMBF Projekt zur „Akademischen Textkompetenzen bei Studierenden“.

Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Schreibberatung

Nadine Stahlberg

Problemaufriss

Im Zuge der Internationalisierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen stehen Schreibzentren einer zunehmenden Nachfrage ausländischer Studierender und Promovierender gegenüber – sofern sie nicht ohnehin aus dem Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprache-Kontext heraus entstanden sind.

Vor diesem Hintergrund sieht sich die allgemeine Schreibzentrumsarbeit vor der Herausforderung, Bedingungen und Schwierigkeiten interkultureller Beratungssituationen näher in den Blick zu nehmen. Da somit die Bedeutung interkulturell versierter Schreibberater_innen kontinuierlich ansteigt, rückt die Frage danach, wie sich interkulturell kompetente Berater_innen definieren, verstärkt ins Interesse. Welche Definitionen und Modelle interkultureller Kompetenz gibt es bereits und wie lassen sich diese Ansätze auf die Schreibberatung¹ übertragen?

¹ Unter Schreibberatung wird hier die Interaktion zwischen einem Ratsuchenden und einem Schreibberater verstanden, in der ein bestimmtes Anliegen seitens des Ratsuchenden thematisiert und durch Unterstützung des Beraters versucht wird, Lösungsmöglichkeiten entsprechend der Erwartungen und Potenziale des Ratsuchenden zu entwickeln. Das zugrunde liegende Prinzip geht dabei von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ aus, da der/die Schreibende durch die Unterstützung des Beraters dazu befähigt werden soll, Schwierigkeiten des Schreibprozesses selbstständig zu bewältigen.

Dieser Beitrag soll zunächst einen kurzen Überblick darüber liefern, wie sich interkulturelle Kompetenz allgemein definiert und aus welchen Dimensionen sie sich zusammensetzt. Da Definitionen und Modelle stark disziplinhängig sind, wird im Anschluss versucht, sich einer für den Schreibberatungskontext angemessenen Konzeption interkultureller Kompetenz anzunähern.

Forschungsdiskurs zur interkulturellen Kompetenz – ein Überblick

Wie sehr interkulturelle Kompetenz zur Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts geworden ist, zeigen zahlreiche Publikationen in den verschiedensten Disziplinen, u.a. Germanistik und Literaturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik, Kulturosoziologie, kulturvergleichende Psychologie, Pädagogik, Philosophie, Theologie (vgl. Straub et al. 2007: V) und insbesondere auch in den Wirtschaftswissenschaften.

Zur interkulturellen Kompetenz speziell im Beratungskontext ist die konkrete Forschungsliteratur bisher allerdings überschaubar, in der Schreibberatung gewissermaßen gar nicht vorhanden. So können an dieser Stelle lediglich die Dissertation von Koptelzewa (2004), die sich mit interkulturellen Kompetenzen vor dem Hintergrund der sozialen Beratung von Migranten auseinandersetzt, sowie Leenen et al. (2002) zur interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit² und einige Ansätze für die Personalentwicklung in der Sozialverwaltung hinsichtlich der Beratungsarbeit mit Migranten genannt werden. Stets steht der Migrationsaspekt im Vordergrund. In einigen benachbarten Kontexten wie der Arzt-Patienten-Interaktion (u.a. Bolten 2007) oder der Interaktion in der Pflege (u.a. Domenig 2007) ist inzwischen ein reges Interesse an interkulturellen Fähigkeiten zu verzeichnen. Konkretere Ansatzpunkte müssen allerdings erst aus diesen und anderen Kontexten und Disziplinen in den Beratungs- und noch spezifischer in den Schreibberatungskontext übertragen werden. Die vorliegenden Ausführungen sollen hier einen Anfang machen.

²In den Aufgabenbereich der „Sozialen Arbeit“ fällt neben Bildungs-, Lern- und Betreuungsangeboten vor allem auch die Beratung, wie Rechts-, Berufs- und Gesundheitsberatung (vgl. Leenen et al. 2002).

Als Konsequenz des Disziplinen übergreifenden Interesses am Begriff der interkulturellen Kompetenz liegen vielfältige Versuche einer wissenschaftlichen Begriffsbestimmung vor. Eine für den vorliegenden Kontext sinnvolle Definition liefert Deardorff (2006):

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (ebd.: 5).

Wie auch in vielen anderen Definitionen (u.a. Lüsebrink 2008; Müller/Gelbrich 2001; Gertsen 1990) geht es hier um das effektive und angemessene Handeln in interkulturellen Kontexten. Jedoch betont Deardorff darüber hinaus die Reflexionsfähigkeit, die m. E. für das interkulturelle Handeln von Schreibberater_innen von wesentlicher Bedeutung ist.

Deutlicher als bloße Definitionsversuche vermögen allerdings erst konkrete Interkulturelle-Kompetenz-Modelle zu veranschaulichen, was genau das sich aus verschiedenen Dimensionen zusammensetzende Konstrukt ausmacht.³ Dies zeigt die spätere Konkretisierung der interkulturellen Fähigkeiten von Schreibberater_innen.

Einen wichtigen Beitrag zur Interkulturelle-Kompetenz-Forschung leistet das Gießener Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Der hier verfolgte, auf den schulischen Kontext bezogene Ansatz betrachtet den Aufbau von Fremdverstehen als eine der Säulen interkultureller Kompetenz, die im Unterricht entwickelt werden kann. Fremdverstehen wird dabei als „kommunikativer Prozess“ verstanden, in welchem „Lerner ‚Fremdes‘ entdecken, ‚Fremdem‘ begegnen, es [...] hinterfragen und es mit ‚Eigenem‘ in Bezug setzen, indem sie die Perspektive anderer zur Kenntnis nehmen und sich der

³ Bolten (2006a) unterscheidet diesbezüglich sog. Listenmodelle von Struktur- und Prozessmodellen. Während Listenmodelle additiv Merkmale von interkultureller Kompetenz auflisteten (u.a. Empathie, Anpassungsfähigkeit, Offenheit), erfassten Strukturmodelle interkulturelle Kompetenz eher systematisch-prozessual, indem sie Einzelfähigkeiten bestimmten Dimensionen zuordneten (kognitiv, affektiv, verhaltensbezogen). Prozessmodelle stellen interkulturelle Kompetenz nicht als eigenständigen Kompetenzbereich dar, sondern als die vier Handlungskompetenzen (soziale, individuelle, fachliche und strategische) mit interkulturellem Vorzeichen (vgl. ebd.: 163f).

eigenen Perspektive bewusst werden“ (Christ 2007: 73). Eine wesentliche Rolle für den interkulturellen Verstehens- und Verständigungsprozess spielt hier das Einnehmen neuer Perspektiven, die zu einer Horizonterweiterung führen.

Ein solches Fremdverstehen darf allerdings nicht mit dem Verstehen von Individuen einer fremden Kultur gleichgesetzt werden, denn aus hermeneutischer Sicht ist jedes Verstehen Fremdverstehen. Vor dem Hintergrund einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaftsentwicklung ist von einem statischen Kulturbegriff, der sich auf „homogene Entitäten“ bezieht, abzusehen. Vielmehr werden Kulturen hier als dynamische, nach außen offene und nach innen differenzierende Gebilde betrachtet. Sie stellen sich als subjektive Konstrukte und individuell gewonnene Bedeutungsgewebe dar, die die Wirklichkeitswahrnehmung und –interpretation der Individuen leiten (vgl. Rössler 2010: 140).

Die interkulturelle Beratungssituation – Bedingungen, Störungen, Perspektiven

In einer interkulturellen Beratungssituation können Berater und Ratsuchender aus ihrem eigenkulturellen Verständnis, aus unterschiedlichen kulturspezifischen Erwartungshaltungen und Vorstellungen heraus und auf unterschiedlichen Wissensbeständen basierend agieren. Bei einem fehlenden interkulturellen Verständnis kann es daher zu Schwierigkeiten im Interaktionsprozess kommen. Probleme und Missverständnisse ergeben sich vor allem dann, wenn die Akteure davon ausgehen, dass ihr jeweiliger Interaktionspartner, gleich oder zumindest sehr ähnlich wahrnimmt, urteilt, wertet, fühlt, erlebt und handelt wie sie selbst (vgl. auch Thomas 2003: 138). Soll es zu einer beiderseitig zufrieden stellenden Interaktion kommen, so müssen sich die beteiligten Personen ihrer eigenkulturellen Denk- und Handlungsweisen sowie der des fremdkulturellen Gesprächspartners bewusst sein und dürfen nicht eigene Handlungsweisen als richtig und fremde als falsch und unsinnig einstufen.

Rost-Roth (1998) spricht dies direkt für den Beratungskontext an. Sie differenziert verschiedene Auslöser für das Auftreten kommunikativer Störungen in interkulturellen Beratungsgesprächen, von denen insbesondere

die Störungen durch divergierendes kulturspezifisches Wissen sowie durch kulturelle Differenzen hinsichtlich von Handlungsnormen und –erwartungen als wesentlich erscheinen. Bezogen auf die Beratungssituation können dafür differierende kulturgeprägte Konzepte und Vorstellungen u.a. über Ziele oder Gesprächsverlauf einer Beratung (vgl. ebd.: 235) oder auch über die Art der Bedeutungsaushandlung, Kommunikationsstile, Rollenverständnisse etc. verantwortlich sein.

In Anlehnung an Rost-Röth beschreibt Koptelzewa (2004: 85) einige Beispiele, die ich auf den Schreibberatungskontext übertragen und um konkrete Situationen aus der Schreibberatungspraxis ergänzen möchte:

Beispiel *Ziele*: Während der Ratsuchende (RS) bspw. eine Handlungsanweisung erwartet, erwartet der Schreibberater (SB) eine aktive Beteiligung am Beratungsprozess, z.B. RS möchte konkrete Formulierungsempfehlungen sowie ausdrückliche Verbesserungsvorschläge und Korrekturen vom SB erhalten, SB versucht, für Leserorientierung, sprachliche Ausdrücke etc. zu sensibilisieren und den RS zum eigenständigen Überarbeiten zu befähigen (Hilfe zur Selbsthilfe).

Beispiel *Gesprächsverlauf*: RS und SB gehen von unterschiedlicher Anordnung der verschiedenen Gesprächsphasen aus bzw. RS stellt sein Problem auf eine den Vorstellungen des SB nicht entsprechenden Weise dar, z.B. Problemdarstellung durch den RS erfolgt nach eigenkulturellen Denkmustern und ist für den SB nur schwer nachzuvollziehen bzw. wird als sprung- und lückenhaft angesehen.

Beispiel *Vertrauensbegriff*: Während der RS ein personenbezogenes Vertrauen aufbauen möchte, geht der SB von einem sachorientierten Vertrauensverständnis aus, z.B. während dem RS vor allem das Herstellen von Harmonie wichtig ist, versucht der SB sachbezogen mit dem RS Lösungsstrategien zu entwickeln.

Abschließend möchte ich das sehr facettenreiche Beispiel Kommunikationsstil ergänzen: RS und SB handeln vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kommunikationsgewohnheiten bspw. bezüglich des Direktheitsgrads, des nonverbalen sowie paraverbalen Verhaltens:

- Direktheitsgrad (direkter vs. indirekter Stil): RS und SB sind einen unterschiedlichen Direktheitsgrad in der Kommunikation gewohnt, z.B. während der RS nur auf Umwegen über den Gesprächsgegenstand spricht und das Gesprächsziel eher beiläufig und indirekt formuliert, ist der Weg des SB zielführend und konkret;
- Nonverbaler Stil: Gewohnte kulturell geprägte Körperhaltungen, Mimik, Gestik können auf den Gesprächspartner (RS oder SB) irritierend wirken;
- Paraverbaler Stil: SB und RS haben ein unterschiedliches, kulturell geprägtes Verständnis von Sprechpausen, während der SB z.B. längere Sprechpausen einlegt, assoziiert der RS dies mit Desinteresse.

Diese Beispiele können in der Praxis um zahlreiche ergänzt werden. Solche Störungen werden meist weniger bewusst wahrgenommen und schnell als persönliche „Mängel“ dem Gegenüber zugeschrieben (vgl. auch Thomas 2003: 138 - „personale Attribution“). Reparaturstrategien werden daher nur selten angewandt oder sie zeigen beim anderskulturellen Gesprächspartner nicht die gewohnte effektive Wirkung: Die Strategie des Nachfragens auf der Sachebene ist wenig förderlich, wenn der Ratsuchende zunächst anstrebt, Vertrauen auf der Beziehungsebene herzustellen (vgl. Koptelzewa 2004: 85).

Handelt nun jeder aus seinem kulturspezifischen Verständnis heraus, kann nicht nur den Handlungen des anderen nicht mehr der intendierte Sinn zugesprochen werden, auch das Ausdrücken eigener Absichten wird dadurch erschwert. Dafür lassen sich viele denkbare Beispiele nennen, wie Barnlund (1998) aufzeigt:

„‘Yes’ comes out meaning ‘no’. A wave of the hand means ‘come’, or it may mean ‘go’. Formality may be regarded as childish or as a devious form of flattery. Statements of fact may be heard as statements of conceit. Arriving early, or arriving late, embarrasses or impresses. ‘Suggestions’ may be treated as ‘ultimatums’, or precisely the opposite. Failure to stand at the proper moment, or failure to sit, may be insulting. The compliment intended to express gratitude instead conveys a sense of distance. A smile signifies disappointment rather than pleasure“ (ebd.: 48).

Diese Beispiele weisen auf für die Schreibberatung relevante Aspekte: So können sich Missdeutungen von Reaktionen wie „ein Lächeln zeigt Enttäuschung und nicht Freude“ oder „ein Ja stellt sich als Nein heraus“ unmittelbar auf den Beratungsverlauf auswirken, genauso wenn Vorschläge als Ultimatum aufgefasst werden oder gerade als das Gegenteil.⁴

Wie jedoch kann interkulturelle Interaktion funktionieren? Hier lässt sich das angesprochene Konzept des Fremdverstehens aufgreifen, dessen Ziel im Erreichen einer Perspektive besteht, „die sowohl die Perspektive des Fremden als auch [die eigene] Perspektive überschreitet“ und damit eine Horizonterweiterung anstrebt (Bredella 2007: 23f.). Interaktion in interkulturellen Begegnungssituationen funktioniert dann, wenn sich über die eigenen Codes (A und B) eine „eigenständige, zwischen A und B ausgehandelte Lebenswelt [...] entwickeln kann“ (Bolten 2007: 19). Vielfach wird in diesem Zusammenhang von einer „dritten“ Kultur oder einer „Zwischen-“ bzw. „Inter-Kultur“ gesprochen. Bredella spricht aus Sicht des Fremdverstehens von einer Interaktion, „in de[r] sich beide Partner verändern und in de[r] ein Drittes entstehen kann, das über Fremdes und Eigenes hinausgeht“ (Bredella 2007: 24). Bolten führt für den Aushandlungsprozess das Beispiel der „Konvention des Händeschüttelns bei der Begrüßung von Arzt und Patient“ an. Obwohl die Handlungsgewohnheiten unterschiedlich sein können, wird es zu einem impliziten Aushandlungsprozess kommen, der zwischen Anpassung einer Seite und einem ‚Zwischen A und B‘ liegen wird (vgl. Bolten 2007: 19), also ein ‚Drittes‘ bildet.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zum Aushandeln und Fremdverstehen wird im Folgenden versucht, zu einer näheren Aufschlüsselung des Konstrukts interkulturelle Kompetenz in der Schreibberatung zu kommen.

⁴Allerdings werden interkulturelle Interaktionen immer auch von individuellen sowie situativen und sozial-strukturellen Einflussfaktoren bestimmt, so dass der Blick allein auf Kulturelles auch nicht überbewertet werden darf.

Welche interkulturellen Fähigkeiten spielen in der Schreibberatung eine Rolle?

Interkulturelle Kompetenz wird als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet. Häufig wird eine affektive, eine kognitive und eine verhaltensbezogene Dimension unterschieden (u.a. bei Antor 2006; Auernheimer 2006; Müller/Gelbrich 2001; Stüdlein 1997).⁵ Während sich die affektive Dimension aus Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen (u.a. Respekt und Offenheit gegenüber fremden Kulturen) zusammensetzt, umfasst die kognitive Dimension Wissen und Verständnis über die fremde sowie die eigene Kultur und Einblicke in kulturelle Zusammenhänge. Die Umsetzung von Wissen und Einstellungen in der Interaktion drückt sich durch die verhaltensbezogene Dimension aus (vgl. Stüdlein 1997: 154ff.).⁶

Leenen et al. (2002) weisen allerdings darauf hin, dass alle Kompetenzen „abstrakt bleiben, wenn sie sich nicht mit den konkreten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes verbinden“ (ebd.: 92). In Anlehnung an Leenen et al. distanzieren auch ich mich von der Vorstellung einer kontextfreien interkulturellen Kompetenz, die in allen Berufen und Handlungsfeldern übergreifend wirksam sein kann. Was also bedeuten die oben angeführten Dimensionen hinsichtlich der Tätigkeit von Schreibberater_innen? In Anlehnung an Rössler (2010) sowie der oben genannten Interkulturelle-Kompetenz-Modelle möchte ich im Folgenden den Versuch einer Konkretisierung der Dimensionen interkultureller Kompetenz für den Schreibberatungskontext vornehmen. Die Zusammenstellung ist zunächst als erster Vorschlag für eine ausdifferenzierte und tätigkeitsbezogene Darstellung relevanter interkultureller Fähigkeiten zu sehen, der Ausgangspunkt für weitere gewinnbringende Diskussionen bieten soll.

⁵ Eine solche Dreiteilung ist nicht unproblematisch. Dies soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Für eine umfassendere Kritik siehe u.a. Müller/Gelbrich (2001: 256ff.).

⁶ Eine strukturelle Übersicht über die affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz ist u.a. bei Boltz (2006b), Lüsebrink (2008) und Straub (2007) einzusehen.

Komponenten der interkulturellen Kompetenz in der Schreibberatung

Affektive Dimension

Emotionen und daraus resultierende Einstellungen und Haltungen spielen für (interkulturelle) Beratungssituationen eine wichtige Rolle. Sie können den Umgang mit dem Anderen erschweren oder erleichtern. Die folgenden affektiven Komponenten sind für Schreibberater_innen (besonders) relevant:

Der/die Schreibberater_in

- begegnet RS aus allen Kontexten offen,
- zeigt keine vorschnelle, ungeprüfte Ablehnung andersartigen Verhaltens,
- ist bereit, sich einer anderen Perspektive anzunähern, sich in RS einzufühlen bzw. hineinzusetzen (Empathie und Perspektivwechsel),
- ist bereit, Einstellungen und Haltungen zu verändern, wenn dies für die Beratungssituation förderlich ist, d.h. offene, flexible Einstellung; Offenheit, Neues auszuprobieren bzw. Strategien anzupassen,
- ist sich dem Umgang mit dem „Fremden“ sowie den damit zusammenhängenden eigenen Gefühlen bewusst, reflektiert diese und versucht konstruktiv damit umzugehen,
- toleriert fremde Denkweisen, sieht sie nicht als Störfaktor in der Beratung,
- entwickelt Ambiguitätstoleranz beim Aushandeln gemeinsamer Bedeutung, bringt notwendige Geduld für das Gelingen der interkulturellen Kommunikation auf,
- entwickelt Wahrnehmungssensitivität, d.h. nimmt Beratungssituation als Ganze wahr (sowohl eigene als auch fremde Reaktionen).

Kognitive Dimension

Auch Wissen bildet eine Handlungsbasis in Interaktionssituationen. Eine Rolle spielen dabei die Komponenten:

- Wissen über Kommunikation und Verhandlungsstrategien, d.h.:
 - Wissen über kulturelle Prägung der Diskurskonventionen (auch non- und paraverbal) von sich selbst und vom RS
 - Wissen über die Bedeutung der Beziehungsebene in zwischenmenschlicher Kommunikation und darüber, dass sie je nach Kultur

unterschiedliches Gewicht hat

- Wissen um Funktionen und Gefahren von Kulturstandards und Stereotypen (Orientierungshilfe vs. vorschnelles Kategorisieren)
- Wissen über kulturelle Schreibtraditionen und kulturell geprägte Textmuster (z.B. über die Häufigkeit von Zitaten und Paraphrasierungen fremder Aussagen und das Angeben zitierter Quellen; über die Präsenz des Schreibers im Text; über den Stellenwert der eigenen Meinung und eigener Erfahrungen; über die Verwendung rhetorischer Mittel)
- Wissen über verschiedene Lernkulturen (z.B. Vermittlung von Faktenwissen vs. Förderung kritischen Denkens und Argumentierens)
- Wissen über L2-Schreibprozesse
- Wissen über verschiedene Rollenverständnisse und Rollenerwartungen (z.B. Wissen über kulturell bedingte Hierarchieorientierung; Wissen über die Erwartungen nichtmuttersprachlicher RS (Textkorrektur))

Verhaltensbezogene Dimension

Der/die Schreiber:in

- verfügt über interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten, d.h.:
 - Fähigkeit zur gemeinsamen, verständnisfördernden Aushandlung von Bedeutung (Verstehenssicherndes Nachfragen und Absichern von Inhalten)
 - Fähigkeit zum Initiieren, Strukturieren, Aufrechterhalten eines interkulturellen Gesprächs
 - Strategien zur Vermeidung bzw. Behebung von Kommunikationsstörungen; Sensibilität für kulturell bedingte kritische Situationen (Critical Incidents)
 - Bewusstsein über kulturell bedingte Asymmetrien von Kommunikationssituationen (z.B. Gefälle zwischen SB und RS)
 - Überwindung eigener Unsicherheiten und Irritationen
- erkennt Denkmuster und Konventionen des Kommunizierens als kulturgeprägt, versteht ihre Bedeutung
- erkennt Genremuster von Textsorten als kulturell geprägt: kann sowohl zielsprachliche Anforderungen deutlich machen als auch nutzbares, übertragbares Wissen beim RS aktivieren (z.B. dass der Schreibprozess an sich und Abläufe übertragbar sind)
- verfügt über Flexibilität, d.h. kann Strategien je nach RS und Situation auswählen und anpassen, auch wenn es nicht dem eigenen gewöhnli-

chen Vorgehen entspricht

- kann Strategien umsetzen, um mit anderen Erwartungshaltungen bzw. einem kulturell abweichenden Rollenverständnis umzugehen (z.B. bei Korrekturerwartung nach Mustern von Fehlern suchen, um systematische Rückmeldung zu geben und zu Selbsthilfestrategien zu befähigen)
- kann Strategien umsetzen, um für kulturell geprägte Textmuster zu sensibilisieren (z.B. reflektierender Vergleich eines eigenkulturellen Textes des RS und eines deutschen Textes)
- verfügt über sprachliche Sensibilität; Einblicke in Sprachstrukturen (z.B. um eine systematische Fehlerrückmeldung zu geben)

Außerdem möchte ich diesen Dimensionen eine übergeordnete reflexive Dimension hinzufügen. Diese muss einerseits im Sinne einer Selbstreflexion der Schreibberaterin den reflektierten Umgang mit eigenen Denk- und Handlungsweisen umfassen. Andererseits gehört zur Reflexion, sich mit dem „Anderen“ kritisch auseinanderzusetzen, Wahrnehmungen zu reflektieren und zu differenzieren, stereotypische Vorstellungen zu überdenken. Gewinnbringend könnte es hierfür sein, nach jeder Beratung in einem erweiterten Beratungsprotokoll oder einem persönlichen Beratungstagebuch über mögliche (inter-)kulturelle Aspekte in der Beratungssituation zu reflektieren (ggf. durch anleitende Fragen wie Welche Besonderheiten sind dir aufgefallen? Wie hast du dich verhalten? Wie hat sich der Ratsuchende verhalten? Was würdest du beim nächsten Mal verändern?). Auch kollegiale Fallberatungen bieten Raum und Potenzial für solche Reflexionsprozesse.

Ebenso lässt es sich als förderlich ansehen, wenn Schreibberater_innen das eigene Schreiben in der Mehrsprachigkeit reflektieren und überlegen, wie sie selbst damit umgehen, wenn sie in anderen Sprachen schreiben.

Im Zusammenhang mit der Optimierung von interkultureller Schreibberatung ist die Frage nach der Erlern- und Vermittelbarkeit von interkultureller Kompetenz von großem Interesse. Allgemein zeichnet sich im wissenschaftlichen Diskurs mehrheitlich die Ansicht ab, dass interkulturelle Kompetenz erlernbar und damit auch vermittelbar ist. Tatsächlich ist interkulturelle Kompetenz – wie Thomas (2003) hervorhebt – „nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden, sondern entwickelt sich in und aus dem Verlauf eines hochgradig lernintensiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungspro-

zesses“ (ebd.: 144). Dies weist darauf hin, dass es sich lohnt, Schreibberater_innen durch entsprechende Trainings für interkulturelle Beratungssituationen zu sensibilisieren und ihre interkulturellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich eine Interaktionssituation als zirkulärer Prozess entwickelt. Folglich kann der „Erfolg“ einer Schreibberatung im interkulturellen Kontext nicht allein von dem/der Berater_in abhängig sein. Vielmehr trägt auch das interkulturelle Verständnis der Ratsuchenden Anteil am Gesamtverlauf der Beratungssituation. Inwieweit dieses bei den ausländischen Ratsuchenden ausgeprägt und beeinflussbar ist, wirft weitere spannende Fragen sowohl für die Beratungspraxis als auch für die Schreibzentrumsforschung auf.

Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Beitrages wurde versucht, interkulturelle Fähigkeiten, die für eine angemessene Ausübung der Schreibberatertätigkeit im interkulturellen Kontext relevant sind, abzustecken und auszudifferenzieren. Die vorgeschlagene Konzeption ist als ein Beitrag zur Diskussion zu verstehen. Es gilt nun, die Relevanz der Komponenten in der Praxis zu überprüfen und entsprechende Qualifizierungs- und Trainingsprogramme für Schreibberater_innen zu entwickeln bzw. vorhandene Bausteine in der Schreibberaterausbildung zu optimieren. Wie solche Trainings aussehen bzw. optimiert werden können, ist ein interessanter Punkt, der durch weiterführende Auseinandersetzungen und Diskussionen zu klären sein wird. Die oben hervorgehobene Reflexion bildet einen ersten guten Ansatzpunkt. Angeleitet durch Fragen könnten eigene Beratungssituationen aufgearbeitet oder exemplarische Beratungssituationen in Form von Critical Incidents einbezogen werden, um so bei den Schreibberater_innen Reflexionsprozesse zu initiieren und interkulturell kompetentes Verhalten zu fördern. Zahlreiche Anregungen zur Förderung interkultureller Kompetenz liegen bereits in anderen Kontexten vor (u.a. im interkulturellen Fremdsprachenunterricht: z.B. DESI-Studie, *Autobiography of Intercultural Encounters*).

Bei der Entwicklung solcher Maßnahmen ist jedoch stets die Gefahr im Blick zu behalten, dass Übungen und Beispiele sehr schnell wieder zum „typischen chinesischen Studenten“ oder zum „typischen türkischen Studenten“

etc. führen können. Ein Verständnis von Kultur als dynamisches nach innen differenziertes, komplexes Gebilde darf zu keinem Zeitpunkt aus dem Blick geraten, der Begriff des reflektierten Umgangs ist daher abschließend noch einmal hervorzuheben.

Literatur

Antor, Heinz (2006): Inter- und Transkulturelle Studien in Theorie und Praxis. Eine Einführung. In: Antor, Heinz (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 9-39.

Auernheimer, Georg (2006): Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Antor, Heinz (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 145-158.

Barnlund, Dean (1998): Communication in a Global Village. In: Bennett, M.J. (Hrsg.): *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Yarmouth/Maine: Intercultural Press. 35-52.

Bolten, Jürgen (2007): Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Gesundheitssektor. In: *Kosmetische Medizin* 1/2007. 16-27. Online im WWW. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/interkulturelle_kompetenz_gesundheitssektor_bolten.pdf (Zugriff: 10.02.2012).

Bolten, Jürgen (2006a): Interkulturelle Kompetenz. In: Tsvasman, L.R. (Hrsg.): *Das große Lexikon Medien und Kommunikation*. Würzburg. 163-166. Online im WWW. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf (Zugriff: 10.02.2012).

Bolten, Jürgen (2006b). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. 6. Aufl. Mering. 57-76.

Bredella, Lothar (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 11-30.

Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 51-77.

Deardorff, Darla K. (2006): *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online im WWW. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Zugriff: 10.02.2012).

Domenig, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Gertsen, Martine Cardel (1990): Intercultural competence and expatriates. In: *The International Journal of Human Resource Management* 1 (3). 341-362.

Koptelzewa, Galina (2004): *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*. Münster: Waxmann.

Leenen, Wolf Rainer/Groß, Andreas/Grosch, Harald (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich. 81-102.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.

Müller, Stefan/Gelbrich, Katja (2001): Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte: Status quo und Perspektiven der Forschung. In: *Schmalbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 53 (2001). 246-272.

Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer/Klett. 137-149.

Rost-Roth, Martina (1998): Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Probleme in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: Fiehler, Rainhardt (Hrsg.): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 216-240.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Straub, Jürgen (2007): Kompetenz. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler. 35-46.

Stüdlein, Yvonne (1997): *Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen*. Wiesbaden: Gabler.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1). 137-221.

Zu der Autorin:



Nadine Stahlberg, Internationales Schreibzentrum Georg-August-Universität Göttingen, 1. Staatsexamen (LG) in den Fächern Deutsch, Englisch, Niederländisch, Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache, promoviert zum Thema Interkulturelle Kompetenz von DaF-Lernenden.

Walking the Line Negotiating Voice as an Undergraduate Peer Tutor

Jenna Mertz

Introduction

The scholarly work of veteran college composition instructors David Bartholomae and Peter Elbow animates one of the key questions discussed and debated among university-level composition instructors today: what should the goals be of an undergraduate composition class, and what type of writing best achieves these objectives? Bartholomae and Elbow, who represent differing viewpoints in the debate, distinguish themselves by the importance they place on preserving the conventions of academic discourse and by the degree to which they believe undergraduates should assert their individuality in academic writing. My research will focus on those instances in which student writers break with academic convention to assert an individualized ‘voice’ contrary to the formality of traditional academic discourse. I aim to explore, using the arguments of Bartholomae and Elbow as a framework, how undergraduate peer writing tutors navigate departures from the unspoken rules of academic writing and how they, if at all, shape their critiques to respond both to the expectations of the discourse and to the individuality of the writer.

David Bartholomae places great import on familiarizing undergraduates with the conventions of academic discourse, and he advocates for a composition course which seeks to accomplish this. Students, he maintains, should learn to „speak [the] language” (Bartholomae: 1997) even at the risk

of clumsily and ineffectively „mimic[ing]” that style (Bartholomae: 1997). This means adopting the jargon and impersonality so often present in the writing of established academics but not in the speech of undergraduates. Bartholomae does not celebrate individualism, authorship, personal narrative or expressive forms of writing because they break, or foster a break with, academic convention. Personal stories or poetic language, for example, have no place in his composition course; they do not help undergraduates learn the specialized language of academia.

Conversely, Peter Elbow favors “personal” writing which „attend[s] to... the [student’s] own experience” (Bartholomae/ Elbow: 1995) and which encourages voice and personality— writing that often violates the impersonality of academic convention. While Elbow does not deny the importance of acclimating students to academic discourse, he does disagree with Bartholomae’s assertion that this type of writing should be the only one emphasized. The undergraduate composition class, Elbow stresses, should be a space where students can express their individuality, regardless of academia’s unspoken rules and regulations.

The rupture with academic convention which concerns both Bartholomae and Elbow also concerns my research, however I focus on a specific element of writing integral to their debate: voice which violates academic convention. For my research, I loosely explain voice in terms of devices which reveal the writer’s individuality and unique writing style. These include things like the vocal quality of the text (how much it sounds like the author would speak), the use of first person, personal narrative, colloquialisms, and literary or metaphorical language, among others. As an undergraduate peer writing tutor myself, I was curious how others in my position-- tutors without the freedoms Bartholomae and Elbow have to structure composition courses-- navigate voice. What sort of space do Fellows inhabit in relation to Bartholomae’s and Elbow’s positions, and how do they mediate between helping writers learn to write for an audience (the professor) while preserving their unique identities as writers?

To answer this question, I conducted three semi-structured interviews with Writing Fellows at the University of Wisconsin- Madison. Writing Fellows are trained undergraduate peer writing tutors that work closely with a group

of 10- 16 students in a writing intensive course. Fellows read and comment on the first drafts of papers and then conference with the student in order to facilitate revision. Fellows do not grade papers, but serve as intermediaries between professor and student, and as such, are expected to relay the expectations of the professor to the student. This relationship thus renders Fellows not entirely autonomous in their decision-making and affects how a Fellow can negotiate unconventional voice. In addition to developing a series of questions that explore this issue and uncover the tutors' personal and professional experience with voice, I also presented interviewees with hypothetical situations and formulated instances of voice to explore their reactions.

Results and Analysis

“Sarah”

“Sarah,” a four semester veteran of the Writing Fellows program, felt the most comfortable negotiating voice of all my interviewees. Sarah, like Elbow, values and aims to preserve the presence of the individual in writing. When questioned about a particular use of colloquial language in an academic paper, Sarah „would advise [the writer] to leave it in because it’s their writing.” Her response shows that she recognizes the ownership the writer has over his or her paper, and thus maintains the writer’s individuality. Sarah defends this space for the individual because she sees that it serves an important educational purpose: engagement. When students have the „freedom to insert [themselves]” into a paper, they can engage with the material more and understand it better.

While Sarah appears unconditionally liberal in her treatment of unconventional voice, further questioning suggests she is much more discriminating in practice, and distinguishes between the voice of inexperienced and experienced writers using intent. She notes that if a „beginner writer came to [her] with a paper that was infused with personal voice,” she would tend to think the student did not „choose to use their personal voice,” but rather he or she „didn’t know how to not use it”. In these cases, Sarah would help the inexperienced writer try to „access...the standard practices”, but would not explicitly recommend removal.

“Katherine”

Conversely, “Katherine,” my second interviewee and a first semester Writing Fellow, is ambivalent when navigating unconventional voice, noting that she feels wedged between two opposing desires: the desire not to „stifle” the writer and the desire to make him or her aware of the audience (the professor). To mediate these goals, Katherine considers both, experience and intent, like Sarah, linking „inexperienced” writers with unintentional voice. She cites several cases, such as using first person in a thesis, where voice, she felt, functioned as a means to „figure out” an assignment. Because of significant structural concerns in the paper of this particular instance, Katherine felt that she was dealing with a weak, and as she describes him, „inexperienced” writer trying to understand the assignment by inserting himself and his feelings into the paper. Katherine feels that voice which fulfills this purpose is unintentional, and therefore not valid to be included in the paper. On the other hand, Katherine feels that experienced writers (writers with strong papers) who use voice and break academic convention do so intentionally, and that this intent legitimizes the break. Instead of suggesting removal as she would with an inexperienced writer, Katherine is hesitant to intervene and „stifle” the writer’s style. She leaves the decision to the student, reminding him or her of „who [the] audience...will be.”

Voice, for Katherine, must be intentional before it can be used effectively in a paper. However, mediating breaks in academic convention is not easy for her; she expresses discomfort the entire interview. While it appears she uses two factors, experience and intent, to assess unconventional voice. Ultimately, Katherine is always hesitant to draw “where that line is” which separates acceptable voice from the unacceptable.

“Eliza”

“Eliza,” a first semester Fellow and my final interviewee, is unique among the Fellows in that she does not make distinctions when negotiating voice in academic writing—anything that ruptures the conventions of academic discourse is simply inappropriate and unacceptable. When questioned about various examples of unconventional voice (colloquial language, extended metaphor, personal narrative) and their place in a literary analysis essay, Eliza rejects them all, articulating repeatedly that language of this type „is not appropriate for a literary analysis paper...for this kind of paper.” The confi-

dence and ease with which she responds suggest that Eliza does not view the type of voice my examples embody as appropriate to academic discourse. Unlike the other two interviewees, she makes no distinctions based on experience, effectiveness, or intention.

Eliza's unwavering alliance to the conventions of academic discourse appears to also make her a very hands-on tutor more likely to intervene and offer directive advice to the writer. In response to an extended metaphor appearing in the literary analysis paper mentioned earlier, Eliza states that she „would say to take it out, take this out completely.” Questioned further about her comfort in advising writers like this, Eliza replies:

„I think it's very important to tell them how to write, because that is such a huge part of the final product, the language you use, the way you present your argument. I wouldn't feel uncomfortable at all telling them to take whatever out if I feel like it's not helping their argument at all.“

Eliza's approach may initially appear invasive, but through a Bartholomew lens, she is merely helping students learn the language of academic discourse. In her words, if a student is „being initiated in the discipline of... academic literary writing...voice has no place there.” This belief, that voice and academic discourse are incompatible, explains her hands-on approach, as well as her comfort negotiating voice. Eliza does not intervene to impose but rather to help acclimate the student.

Conclusion

My goal in conducting this research was primarily exploratory: I wanted to uncover the attitudes of Writing Fellows toward the usage of unconventional voice and to reveal their methods for mediating voice given the limitations as undergraduate peer tutors. Based on my results with Katherine, Sarah, and Eliza, I have developed a fluid spectrum detailing the various roles a Fellow can adopt when negotiating voice. While I provide three main categories, the assignments are not rigid. As I indicated previously, the spectrum I wish to present is a fluid one. Katherine, Sarah, and Eliza do not inhabit the same role in every situation and can situate themselves between categories. I intend for these designations to act as markers to orient and spark discussion

among other tutors rather than to act as binding definitions. The three categories I separate my interview subjects into are that of the alternativist, the situationalist, and the interventionist.

An alternativist stance adopts Elbow's philosophy, and Sarah fits this role most closely. Like Elbow, she finds preserving the individuality and ownership of the writer important, and vital to the educational experience. An alternativist is supportive of unconventional voice, and while I believe all tutors are audience focused to some extent, an alternativist is more concerned, like Elbow, with the writer's intentions than the reader and his interpretations. Tutors who relate closely to this description might prefer a very "hands-off" approach.

The middle position, the situationalist, makes distinctions about voice situationally. Katherine best embodies this role because her interview responses invoke both Bartholomae's and Elbow's writing ideologies. She adheres to Bartholomae's principles when she perceives voice to be the unintentional insertions of a basic writer: she intervenes and suggests its removal. With the voice of experienced writers, Katherine adopts a hands-off and writer-focused approach reminiscent of Elbow's practices. Her distinctions reflect a situationalist's hesitation to identify one guiding rule or philosophy to which to adhere.

Finally, the interventionist, on the opposite side of the spectrum, most closely aligns with Bartholomae's philosophy. Eliza is a strong interventionist with a set definition of academic discourse that does not forgive breaks in convention. She rejects the voice in each sample situations I present to her, and feels comfortable intervening and "telling" students to remove these insertions. An interventionist is also the most audience-focused of the three categories.

My hope is that this spectrum can stimulate discussion and reflection among not just Writing Fellows, but also other tutors, about their role, or lack of role, in cultivating the individuality of a writer and his or her voice. Such a dialogue would foster an exchange of ideas, methods, and narratives helpful in navigating the conflicts that arise between promoting audience awareness and preserving writerly identity. This spectrum is a tool to facilitate that dis-

cussion, and it grants Fellows the freedom to move fluidly from one side to the other, between Bartholomae and Elbow. While undergraduate peer writing tutors, in their unique position as peers, tread an unclear boundary outlining the extent to which they can advocate a certain stance, it is my hope that this spectrum makes that line more distinct.

References

Bartholomae, David (1997): *Inventing the University*. In: Villanueva Jr., Victor (ed.): *Cross Talk in Comp Theory. A Reader*. Urbana: National Council of Teachers of English. 589-617.

Bartholomae, David/Elbow, Peter (1995): Responses to Bartholomae and Elbow. In: *College Composition and Communication*. Vol. 46. No. 1. 46.1. 84-92.

“Eliza.” Personal interview. 29 Oct. 2010.

“Katherine.” Personal interview. 26 Oct. 2010.

“Sarah.” Personal interview. 28 Oct. 2010.

Zu der Autorin:



Jenna Mertz is a third year student at the University of Wisconsin-Madison majoring in English, Spanish and Environmental Studies. She is currently in her second year working as an undergraduate peer tutor with UW-Madison's Writing Fellows Program.

Zur Kulturbedingtheit des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur.

Eine empirische Untersuchung von Seminararbeiten ausländischer und deutscher Masterstudierender¹

Jenny Prieser

1 Die Problematik der Verwendung von wissenschaftlicher Literatur in studentischen Texten

Nicht erst seit der Plagiatsdebatte im vergangenen Jahr stehen studentische ‚Copy and Paste‘-Produkte im Fokus universitärer Schreibberatung. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei Texten zu, in denen offensichtlich in Unwissenheit Textpassagen ungekennzeichnet übernommen wurden:

Horn (vgl. 2006, 8) geht davon aus, dass *Literatur und Film sich in ihren Zeichensystemen unterscheiden und deswegen beim Übergang eines literarischen Werkes in einen Film ein Prozess der Transformation stattfindet.*

(Ausl-NMO-2, S. 6, Z. 11 – 14; die kursiven Satzteile sind direkte Übernahmen)

In obigem Ausschnitt bezieht sich der aus Afghanistan stammende Student auf folgende Ausführungen aus dem Aufsatz ‚Literaturverfilmungen‘ von Christian Horn (2006: 8):

¹ In diesem Artikel werden die Ergebnisse meiner an der Friedrich-Schiller-Universität Jena verfassten Masterarbeit mit dem Titel ‚Zur Kulturbedingtheit der Verwendung wissenschaftlicher Literatur in studentischen Texten. Eine empirische Untersuchung von Seminararbeiten ausländischer und deutscher Studierender‘ (2011, unveröffentlicht) dargestellt.

„Da Literatur und Film sich in ihren Zeichensystemen unterscheiden, muss beim Übergang eines literarischen Werkes in einen Film ein Prozess der Transformation stattfinden;...“

Wie der Vergleich der beiden Passagen zeigt, hat der Student die im Zitat unterstrichenen Teile wörtlich übernommen, ohne dies zu markieren. Da im Gesamttext ersichtlich ist, dass er sehr bemüht war, die aus der Literatur entnommenen Informationen in eigenen Worten wiederzugeben, ist davon auszugehen, dass er an dieser Stelle keine Reformulierungsalternative fand und der Originaltext nicht nur als Informationsbasis, sondern auch als Formulierungshilfe herangezogen wurde.

Das Beispiel verdeutlicht, dass das Verfassen einer Seminararbeit und dabei insbesondere die Verwendung wissenschaftlicher Literatur sprachlich eine große Herausforderung für Studierende darstellt, zumal, wenn sie keine deutschen Muttersprachler sind. Bei ausländischen Studierenden, die bereits einen ersten Abschluss in ihrem Heimatland absolviert haben, kommt hinzu, dass sie bisher in eine Wissenskultur hineingewachsen sind, die von der deutschsprachigen abweicht. In diesem Zusammenhang belegen die Studien von Eßer (1997) und Hufeisen (2000) eine nicht unerhebliche Bedeutung des Faktors ‚Kultur‘. Eßer vergleicht wissenschaftliche Texte mexikanischer und deutscher Studierender, mit dem Ergebnis, dass kulturell bedingte Unterschiede bezüglich des Textmusterwissens bestehen (vgl. Eßer 1997: 128). Dies zeigt sich hinsichtlich der Verwendung von Literatur in den mexikanischen Arbeiten daran, dass weniger zitiert wird und die Übernahme fremder Gedanken häufiger unmarkiert bleibt (vgl. ebd.: 60 f). Hufeisen (2000) kommt in ihren Untersuchungen von Texten kanadischer Studierender zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. ebd.: 29, 38 f). Dagegen schlussfolgert Kaiser (2003) aus ihren kontrastiven Analysen venezolanischer und deutscher studentischer Texte, dass wissenschaftliches Arbeiten für alle Studienanfänger eine große Herausforderung darstellt und kulturelle Faktoren dabei lediglich eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. ebd.: 311).

Weiterhin seien die Untersuchungen von Stezano Cotelo (2008) erwähnt, in denen sie Seminararbeiten von im deutschen Universitätskontext sozialisierten Studierenden hinsichtlich der zu Grunde liegenden mentalen Verarbeitungsprozesse von wissenschaftlicher Literatur analysiert. Sie stellt

heraus, dass in Arbeiten ausländischer Studierender der Wissensverarbeitungstyp „ZITIERENDES SPRACHLICHES HANDELN“ vorherrscht, was sie an dem Übergewicht direkter Zitate festmacht (vgl. ebd.: 209, 260 f). Sie vermutet, dass es sich dabei um eine Strategie handelt, um den komplexen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben gerecht zu werden, denn durch das Schreiben in der Fremdsprache besteht eine gewisse Verunsicherung, welche durch möglichst textnahes Formulieren ausgeglichen wird (vgl. ebd.: 260 f). Zwar beantwortet Stezano Cotelio die Frage nach der Bedeutung kultureller Bedingtheit damit kaum, jedoch ist ihre Vermutung, wie die Diskussion der Ergebnisse meiner Studien (siehe 3.3 und 4) zeigen, eine nicht von der Hand zu weisende Erklärung.

Wie an der Skizzierung der wichtigsten Studien im Bereich der Kulturbedingtheit studentischen Schreibens ersichtlich ist, ergibt sich bezüglich des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur kein einheitliches Bild, woran die im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführten Analysen ansetzen. Es wurden neun Seminararbeiten von Studierenden aus den Kulturräumen Südosteuropa, Naher und Mittlerer Osten und Deutschland verglichen und dahin gehend untersucht, ob bezüglich des Umgangs mit Literatur Unterschiede auszumachen sind, die als kulturell bedingt einzuordnen sind. Da es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt, zielten die Untersuchungen nicht darauf ab, konkrete Kulturunterschiede aufzuzeigen, sondern lediglich Indizien für die Bedeutung des Faktors ‚Kultur‘ auszumachen, die Ausgangspunkt für weiterführende breiter angelegte Studien sein können. Bevor die Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, wird der zu Grunde gelegte Kulturbegriff erläutert.

2 Zum Kulturbegriff

Der Hypothese der Kulturbedingtheit wissenschaftlichen Schreibens liegt der Kulturbegriff Alexander Thomas' zu Grunde. Er beschreibt Kultur als das Orientierungssystem eines bestimmten Kollektivs, das jegliches „Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln“ (Thomas 1999: 104) der jeweiligen Mitglieder beeinflusst und damit identitätsstiftend fungiert. Die handlungsleitenden Orientierungsmuster manifestieren sich in spezifischen Symbolsystemen wie der Sprache oder konventionalisierten Kommunikationsabläufen. Sie ermöglichen erst ein sinnvolles Handeln, begrenzen es jedoch auch (vgl.

ebd.). Somit schöpft das schreibende Individuum seine Identität und Handlungsoptionen aus den an-gebotenen Alternativen, die das in der Situation aktuelle Orientierungssystem bereitstellt. Hieraus ist zu schließen, dass sich handlungsleitende Prinzipien wie die Bedeutung von geistigem Eigentum auch auf die Handlung des wissenschaftlichen Schreibens auswirken, sodass das Schreibprodukt schließlich sein eigenes kulturelles Gepräge erhält.

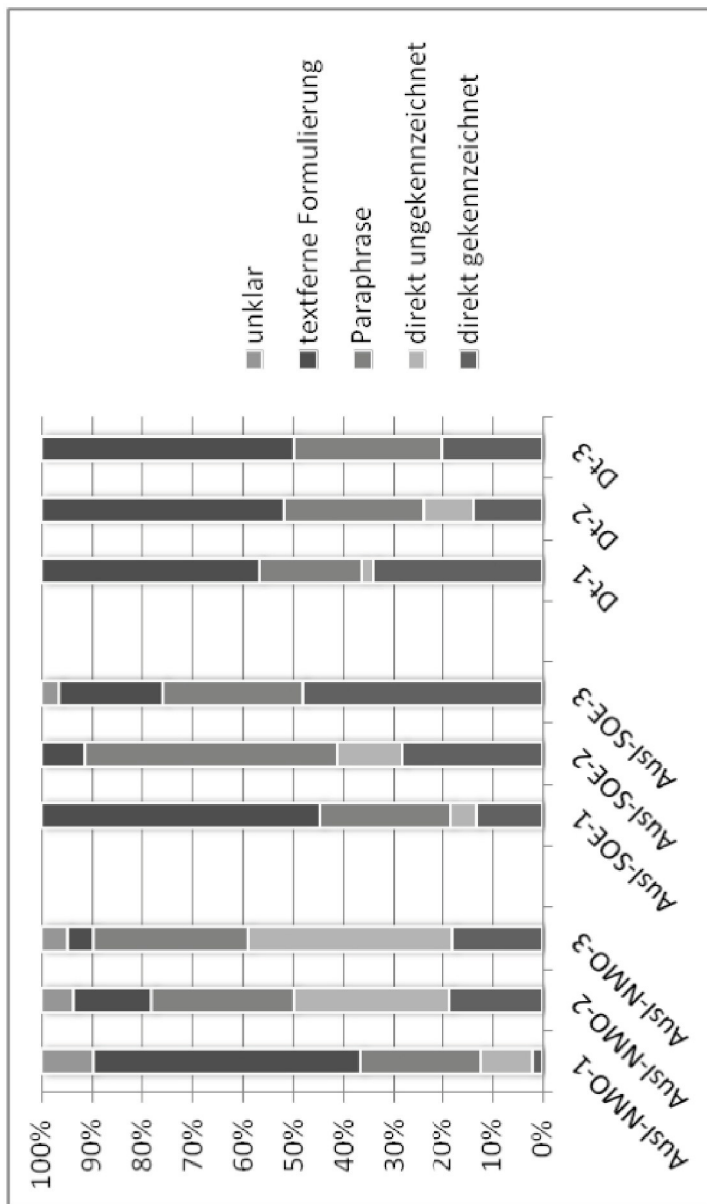
3 Analyse der Seminararbeiten

3.1 Vorgehen und Analysekategorien

Zunächst habe ich Seminararbeiten von je drei Masterstudierenden aus den Kulturräumen Naher und Mittlerer Osten (NMO), Südosteuropa (SOE) und Deutschland (Dtl.) der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsliteratur gegenübergestellt und die Übernahmen hinsichtlich folgender Kategorien quantitativ untersucht: Zitierweise, Quellenangaben, Zitatfunktionen, kotextuelle Einbindung, Literaturverzeichnis, verwendete Literatur. Anschließend verglich ich die Resultate innerhalb der jeweiligen kulturellen Gruppe mit dem Ziel, Gruppencharakteristika auszumachen, die ich als Indizien für den Einfluss kultureller Faktoren wertete.

3.2 Gruppencharakteristika

Unterschiede bezüglich der Verwendung von wissenschaftlicher Literatur, die kulturell bedingt sein könnten, bestehen vorwiegend in den Bereichen der Zitierweise und der Quellenangaben.



Grafik 1: Zitierweisen

Wie die Grafik zeigt, wird in zwei der drei Seminararbeiten der Gruppe ‚NMO‘ häufiger als in den anderen Gruppen direkt zitiert und dies überdurchschnittlich oft ungekennzeichnet. Zudem ergaben die Einzelanalysen, dass die Paraphrasen vielfach sehr textnah sind. Die Quellenangaben sind sehr fehlerhaft und fehlen in einigen Abschnitten sogar komplett. Die studentischen Texte aus ‚SOE‘ sind ebenfalls textnah formuliert, weisen jedoch hinsichtlich der Kennzeichnung direkter Übernahmen und der Quellenangaben nicht so gravierende Mängel auf, wie in der Gruppe ‚NMO‘. Hinzu kommt ein Phänomen, das lediglich in der Gruppe ‚SOE‘ zu finden ist: die Erläuterung eines direkten Zitats durch ein weiteres direktes Zitat, ohne Kontextualisierung. Die studentischen Texte dieser Gruppe stehen den deutschen Arbeiten näher, sodass sich im Hinblick auf die Nähe zur Norm des wissenschaftlichen Schreibens in Deutschland drei Stufen erkennen lassen: Die Seminararbeiten aus ‚NMO‘ sind am stärksten fehlerhaft und können aufgrund der Mängel im Umgang mit Literatur teilweise kaum als wissenschaftlich eingestuft werden. Die Gruppe ‚SOE‘ nimmt eine Position zwischen ersterer Gruppe und der deutschen ein. Hier sind auch einige Schwierigkeiten im wissenschaftlichen Umgang mit Literatur zu vermerken, jedoch kommt es dabei nicht zu schwerwiegenden Fehlern. Die Arbeiten der deutschen Studierenden weisen mehr textferne Formulierungen auf und sind formal korrekter.

Aus den Analysen in Verbindung mit den oben skizzierten bisherigen Studien ergibt sich, dass die drei aufgrund von kulturellen Aspekten zusammengefassten Gruppen sich merklich von einander unterscheiden, sodass die Hinweise auf eine kulturbedingte Umgangsweise mit Literatur sich zu erhärten scheinen.

4 Alles Kultur?

Ein Vergleich der beschriebenen gruppenspezifischen Charakteristika mit den Ergebnissen der Studie Pohls (2007) stellt die möglicherweise zu vorschnelle kulturalisierende Erklärung jedoch in Frage. Pohl unterscheidet zwischen den Polen der „entwicklungsbedingt impliziten“ und der „explizit kontrollierten Intertextualität“ (Pohl 2007: 294 f). Die Texte, die er der ersten Kategorie zurechnet, stammen in erster Linie von Studienanfängern. Sie zeichnen sich durch ein solch enges Verhältnis zur Bezugsliteratur aus, dass

sie nicht als selbstständige Texte zu beschreiben sind, was Pohl als „Schreiben in fremden Texten“ (ebd.: 297) bezeichnet. Fortgeschrittenere Studierende schreiben hingegen „mit fremden Texten“ (ebd.: 297; vgl. ebd.: 308 f). Hinsichtlich meiner Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die von Pohl beschriebenen Merkmale des ersten Typs, insbesondere die starke Textnähe, deutlicher in den Seminararbeiten ausländischer Studierender zu finden sind. So könnten die als kulturbedingt eingestuften Charakteristika auch auf unterschiedliche Stadien der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zurückgeführt werden. In diesem Zusammenhang sei erneut auf die Ergebnisse von Stezano Coteló (2008) verwiesen, die ebenfalls belegen, dass ausländische Studierende dazu neigen, Inhalte aus der Literatur direkt zu übernehmen. Sie erklärt dies mit der Verunsicherung bezüglich der neuen Textsorte und der eigenen sprachlichen Unzulänglichkeiten (vgl. ebd.: 260 f). Da diese Unsicherheit auch in Zusammenhang mit der Routine im Umgang mit wissenschaftlichen Texten steht, unterstützen ihre Ergebnisse die Hypothese, dass die ermittelten Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Seminararbeiten als Anzeichen differenter Entwicklungsstadien wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu werten sind.

Da die Seminararbeiten der ausländischen Studierenden jedoch auch Charakteristika aufweisen, aufgrund derer sie der jeweiligen kulturellen Gruppe zuzuordnen sind, sollte das Argument ‚Kultur‘ nicht gänzlich außer Acht gelassen werden. Das heißt, einerseits sind kulturelle Faktoren bei der studentischen Verwendung von wissenschaftlicher Literatur wirksam, andererseits spielen auch Entwicklungsstadien wissenschaftlicher Schreibkompetenz eine Rolle. Da die ausländischen Studierenden bisher in eine andere Wissenschaftskultur hineingewachsen sind und zusätzlich als Schreibnovizen im deutschen Universitätskontext bezeichnet werden können, lassen sich die beiden beschriebenen Faktorenebenen nicht trennen.

5 Bedeutung für die Lehre des wissenschaftlichen Schreibens

Selbst wenn eine eindeutige Antwort auf die Fragestellung der Kulturbedingtheit des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur nicht gegeben werden kann, so zeigen die Ergebnisse meiner Untersuchungen doch, dass ausländische Studierende, obwohl sie bereits einen ersten Abschluss an ihrer Heimatuniversität absolviert haben, erhebliche Schwierigkeiten in diesem

Bereich wissenschaftlichen Arbeitens haben. Sicherlich trägt ein ganzes Bündel an Faktoren dazu bei, dass die Studierenden in solch einem Maße textnah formulieren. Sei dies nun die Angst vor sprachlichen Fehlern oder die im Heimatland erlernte wissenschaftliche Arbeitsweise nach anderen Normen; wichtig ist in erster Linie, der von Stezano Coteló (2008) angesprochenen Verunsicherung und der Unkenntnis der Textsorte ‚Seminararbeit‘ entgegenzuwirken. Dies sollte durch eine systematische Lehre bzw. ein Training wissenschaftlichen Arbeitens geschehen, das bei basalen Techniken wie dem Exzerpieren von Texten ansetzt, mit dem Ziel, die Studierenden dazu zu befähigen, sich ein eigenes Textverständnis zu erarbeiten. Weiterhin sollte der Bereich der Wissenschaftssprache stärker geschult werden, damit ihnen Alternativen der Reformulierung zur Verfügung stehen und sie nicht auf die Worte anderer Autoren angewiesen sind. Um hierbei nicht auf einer allgemeinen Sprachebene zu verbleiben, wäre es sinnvoll, die Lehre wissenschaftlichen Arbeitens in den Fachunterricht zu integrieren oder zumindest in Form eines auf das jeweilige Fach abgestimmten Tutoriums anzubieten. ‚Ausgerüstet‘ mit sprachlichen Mitteln, Techniken der Textaufbereitung und der Übernahme fremder Textteile würde sich der ein oder andere zum Plagieren geneigte Student möglicherweise doch vermehrt an eigene Formulierungen wagen, da er bereits im Kleinen die Erfahrung gemacht hat, dass er ‚Abschreiben‘ nicht nötig hat.

Literatur

Eßer, Ruth (1997): *„Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg. Univ. Diss. 1996. München: iudicium.

Horn, Christian (2006): Literaturverfilmungen. In: *filmrezension.de. Online-Magazin für Filmkritik*. Dossier. Online im WWW. URL: http://www.filmrezension.de/dossier/literaturverfilmungen/Christian%20Horn_%20Literaturverfilmungen.pdf (Zugriff: 19.02.2012).

Hufeisen, Britta (2000): Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien-Verlag. 17 – 55.

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

Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Siegen. Univ. Diss. 2005. Tübingen: Niemeyer.

Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München. Univ. Diss. 2005. München: iudici-um.

Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: *I-MIS-Beiträge*. Heft 10. 91 – 130.

Zu der Autorin:



Jenny Prieser, M. A., DAAD-Sprachassistentin an der Universität Tirana (Albanien), studierte Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Verständlich schreiben für die Wissensgesellschaft – Wozu Workshops zum populärwissenschaftlichen Schreiben?

David Kreitz

Hans Ruoff hat bereits in JoSch 3 aufgezeigt, wie wichtig die Kompetenz verständlich zu schreiben ist, denn viele Studierende arbeiten später in beruflichen Bereichen, in denen die klare und präzise Darstellung von Wissen zu ihrem Kerngeschäft gehört (vgl. Ruoff 2011: 42-47). Auch die universitäre Schreibberatung legt Wert auf ein verständliches Schreiben in Seminar- und Abschlussarbeiten, wobei hier meist die Verirrungen wissenschaftlichen Stils beanstandet werden (vgl. Franck 2008: 118-128).

In diesem Artikel möchte ich ausführen, warum ich die Vermittlung populärwissenschaftlichen Schreibens für wichtig halte und warum diese Aufgabe aktiv von Schreibzentren übernommen werden sollte. Populärwissenschaftliche Texte sind dabei nur eine Möglichkeit der Präsentation wissenschaftlichen Wissens für ein Laienpublikum, nicht die einzige. Ich habe sie ausgewählt, da sie einerseits weit verbreitet ist, andererseits bereits Untersuchungen dazu vorliegen, was populärwissenschaftliche Texte von wissenschaftlichen unterscheidet und somit eine Basis für die Auseinandersetzung mit Textnormen gegeben ist.

Voraussetzung für gelingende Demokratie: Wissenschaftsvermittlung an Laien

Bereits Ende der 1970er Jahre prophezeite Daniel Bell das Aufkommen einer Gesellschaft, in der wissenschaftliches Wissen immer mehr Bedeutung gewinnen würde (vgl. Bell 1979, zsf. Stehr 2003). Heutzutage findet man häufig die Verwendung des Begriffs der Wissensgesellschaft. Mit diesem wird ebenfalls umschrieben, dass Entscheidungen, insbesondere auch politische Entscheidungen, immer stärker von wissenschaftlichem Wissen abhängen. Wissenschaftlich gestützte Argumente sind für die Legitimation politischer Entscheidungen fast unentbehrlich.

In Demokratien beruhen politische Entscheidungen auf den Wahlentscheidungen der Bevölkerung, welche mit Hilfe des Internets verstärkt direkt-demokratisch ausgebaut werden könnten (vgl. Buchstein 2002: 220f.). Wenn aber für eine informierte Entscheidung sowohl wissenschaftliches Wissen notwendig ist bzw. wissenschaftliche Verfahrensweisen (z.B. die Gentechnik) verstanden und in ihren Konsequenzen beurteilt werden müssen, dann muss sichergestellt sein, dass das Wissen der Wissenschaftler_innen auch Nichtexpert_innen verständlich ist, da sonst oligarchische Strukturen herrschen oder willkürliche, nichtinformierte Wahlentscheidungen getroffen werden. Diese demokratietheoretische Sichtweise auf verständliche Vermittlung wissenschaftlichen Wissens sollte der Tätigkeit von Schreibenden populärwissenschaftlicher Texte (Wissenschaftsjournalist_innen, Sachbuchautor_innen, den Wissenschaftler_innen selbst) zugrunde liegen. Das Adjektiv populärwissenschaftlich ist dabei nicht abwertend gemeint, sondern bezeichnet lediglich die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens über den Kreis der Experten hinaus. Die verständliche Vermittlung von Wissenschaft gerade auch mithilfe populärwissenschaftlicher Texte ist ein demokratisches Erfordernis.

Zum Verhältnis wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Texte

An dieser Stelle möchte ich unter Rückgriff auf Jürg Niederhausers Erkenntnisse aus der Fachsprachenforschung (1997/99) die Unterschiede wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Texte herausstellen. Nieder-

hauser geht davon aus, dass populärwissenschaftliche Texte insbesondere durch Transformationsarbeit an wissenschaftlichen Texten entstehen:

„Popularisierung von Wissenschaft besteht nicht nur in der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte an eine weitere, nichtfachliche Öffentlichkeit. Bei der Popularisierung von Wissenschaft handelt es sich auch um einen spezifischen Typ des Textproduzierens: das Umschreiben wissenschaftlicher Darstellungen für Interessengruppen außerhalb der Wissenschaft. Wissenschaftliche Texte bilden nämlich letztlich die Grundlage der Popularisierung“ (Niederhauser 1997: 109).

Bei seiner Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen aus wissenschaftlichen Ursprungstexten und ihren populärwissenschaftlichen Transformationen identifizierte Niederhauser gewisse Techniken und Strategien, die dieser Umwandlung zugrunde liegen. Diese sollen zunächst erläutert und dann für erste didaktische Überlegungen genutzt werden.

Techniken der Wissenschaftsvermittlung

Eine erste Technik, die Niederhauser anführt, ist die Reduktion der Informationsfülle und -dichte der wissenschaftlichen Texte. Um dies zu erreichen, unterbleibt die Einordnung der Ergebnisse in einen breiteren Fachdiskurs in populärwissenschaftlichen Texten, da Laien in erster Linie die Ergebnisse kennen und verstehen wollen, so Niederhauser (vgl. 1997: 112). Die Einzelheiten, die nicht weggelassen werden, sind zumeist mit zusätzlichen Informationen versehen, um das Verständnis zu erleichtern. So müssen z.B. bestimmte Begriffe, die Allgemeinwissen eines fachwissenschaftlichen Denkkollektivs sind, für Laien erläutert und kontextualisiert werden (vgl. ebd.: 113). Diese Definition von Fachwörtern erfolgt in populärwissenschaftlichen Texten mithilfe allgemein verbreiteten Wissens (vgl. ebd.: 114). Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten gibt es keinen unerschwerlichen Standard für Syntax und Struktur, wodurch diese Texte eine größere Darstellungsvielfalt aufweisen, da sie sich oft, aber nicht ausschließlich, an journalistischen Textsorten orientieren (vgl. ebd.: 115f.).

Ein zentrales Merkmal wissenschaftlicher Texte ist eine komplexe Verweis- und Quellendarstellung, auf die in den meisten populärwissenschaftlichen Texten verzichtet wird. Oft ist nur eine allgemeine Bibliographie gegeben.

ben und Zitate sind nicht durch Fußnote oder Quellenangabe in Klammern sofort zuzuordnen (vgl. ebd.: 116). Des Weiteren spielen Abbildungen für die Popularisierung von Wissenschaft eine wichtige Rolle, allerdings werden sie anders eingesetzt als in wissenschaftlichen Texten. Laut Niederhauser dienen sie besonders als Blickfang, haben lediglich Anreizfunktion und sollen Interesse wecken (z.B. bei Artikeln in Zeitungen und Zeitschriften). In wissenschaftlichen Publikationen würde hingegen direkt auf Abbildungen verwiesen (vgl. ebd.: 116f.) Niederhauser übersieht allerdings, dass Abbildungen auch (wenn nicht sogar besonders) in populärwissenschaftlichen Texten erklärenden Charakter haben.

Strategien der Wissenschaftsvermittlung

Unter Strategien der Wissenschaftsvermittlung – bei denen es sich meiner Ansicht nach um Erzählstrategien handelt – versteht Niederhauser zunächst die Personalisierung von Wissenschaft. Personalisierung ermöglicht es, wissenschaftliches Handeln zu erzählen, denn die Akteure werden genau benannt, charakterisiert und auch ihre außerwissenschaftlichen Beschäftigungen werden aufgezeigt. Weiterhin wird erzählt, wie es zu der wissenschaftlichen Entdeckung gekommen ist. Die Darstellung des Nutzens einer wissenschaftlichen Entdeckung verdeutlicht, wie wichtig wiederum die allgemeine Vermittlung dieser Erkenntnisse ist. Um Wissenschaft möglichst anschaulich zu machen, wird sie mit Alltagserfahrungen und dem Grundwissen der Adressaten verknüpft.

Diese Erzählstrategien kommen in wissenschaftlichen Texten kaum bis gar nicht zum Einsatz, statt dessen wird die Relevanz von Forschung im Hinblick auf Forschungslücken im Forschungsstand erklärt, was wiederum in populärwissenschaftlichen Texten nicht vorkommt (vgl. Niederhauser 1997: 118ff.).

Skizze praktischer Übungen

Legt man einem Workshop zum populärwissenschaftlichen Schreiben Niederhausers Hauptaussage zugrunde, wonach populärwissenschaftliche Texte vor allem umgeschriebene wissenschaftliche Texte sind, so lassen sich folgende Übungen skizzieren:

1. Folgend einer Logik des eigenständigen Entdeckens arbeiten die Studierenden anhand von Beispieltexten zunächst die von Niederhauser festgestellten Strategien und Techniken selbstständig heraus: Am augenscheinlichsten dürften hierbei die verschiedenen Erzählstrategien in populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Texten sein. Anhand von konkreten Beispielen aus Niederhausers Texten, die die Transformation wissenschaftlicher Texte in populärwissenschaftliche verdeutlichen, kämen dann die sogenannten Techniken der Wissenschaftsvermittlung in den Blick. Diese Übungen stehen unter der Leitfrage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Textproben aus den verschiedenen Diskursen.

2. Dieser Ent- bzw. Aufdeckung der Unterschiede schließen sich dann Reflexionsaufgaben an, die die Fähigkeit zwischen wissenschaftlichen Texten und populärwissenschaftlichen zu trennen, festigen. Folglich liegt hier die Frage zugrunde: Warum gibt es die festgestellten Unterschiede?

3. Nachdem die Unterschiede aufgezeigt und reflektiert wurden, folgen Übungen, bei denen die Studierenden wissenschaftliche Textausschnitte unter Verwendung der aufgezeigten Strategien und Techniken in populärwissenschaftliche Texte umwandeln.

Das skizzierte Vorgehen erweitert das Textnormenwissen der Studierenden und festigt es anhand konkreter Beispiele, um anschließend die Transformation der Texte zu üben. Doch wie könnte man derartige Workshops in der Schreibzentrumsarbeit verankern? Für welche Studierenden sind solche Workshops gedacht?

Populärwissenschaftliche Texte im Diskurs um wissenschaftliches Schreiben

Vorrangiges Ziel universitärer Schreibzentren ist die Beratung der Studierenden beim Schreibprozess akademischer Textsorten. Darüber hinaus bieten Schreibzentren Workshops zu speziellen Textsorten (z.B. Seminar- und Abschlussarbeiten) an, in denen ein grundlegender Erwerb von Textsorten- und Textnormenwissen, eine Reflexion des eigenen Schreibprozesses (zumeist in Form von Portfolioarbeit) sowie das Aneignen und Üben von Schreibstrate-

gien stattfindet.

Innerhalb des Diskurses um wissenschaftliches Schreiben wird insbesondere im Bereich der Erwerbsmodelle und den aus ihnen resultierenden curricularen Überlegungen auf populärwissenschaftliche Texte eingegangen (eine Zsf. von Pohl und Steinhoff, vgl. Pohl 2011). Hier wird im Folgenden die Diskussion um ihre Verwendung als Mittel zum Erlernen wissenschaftlicher Schreibkompetenz dargestellt, um dann auf Workshops zum populärwissenschaftlichen Schreiben als eigenständiger Kompetenz einzugehen. Dies geschieht, um die Schwierigkeiten, aber auch das Potential solcher Workshops aufzuzeigen.

Pohl (2007) geht davon aus, dass der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz sich in drei zentralen Dimensionen vollzieht: der Gegenstands-, Diskurs- und Argumentationsdimension. Wissenschaftliche Texte behandeln also einen Gegenstand, betten diesen in einen bestehenden Diskurs über den Gegenstand ein und liefern eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Gegenstand unter Heranziehung unterschiedlicher diskursiver Positionen und dem Einsatz wissenschaftlicher Methoden. Erst wenn alle drei Dimensionen zusammenkommen, realisiert sich wissenschaftliches Schreiben (vgl. Pohl 2010: 100, detailliert Pohl 2007).

In einem auf diese Dimensionen bezogenen Curriculum wissenschaftlichen Schreibens kann die Gegenstandsdimension durch alltagsnahe, den Studierenden bekannte Textformen geübt werden. Dazu gehören auch populärwissenschaftliche Darstellungen (vgl. Pohl 2007: 537f.). Solche Texte sind bereits in der Schule gelesen worden, wodurch an bestehende Erfahrungen angeknüpft werden kann. Da „Textproduktion in einem rekursiven *Lese-Schreib-Prozess*“ (Steinhoff 2011: 23) stattfindet, erscheint es besonders sinnvoll an bekannte Textarten anzuschließen, bei denen der Leseprozess keine zusätzliche Hürde darstellt. Der Vergleich populärwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Texte sensibilisiert die Studierenden darüber hinaus für die Adressierung unterschiedlicher Öffentlichkeiten. Ähnliches fordert Steinhoff (vgl. 2011: 27) für die Schule anhand des Kontrasts journalistischer und wissenschaftlicher Texte. Alltagsnahe Texte werden demnach zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens in der Gegenstandsdimension als auch zu kontrastiven Zwecken als durchaus nützlich angesehen.

Workshops zum eigenen Schreiben populärwissenschaftlicher Texte könnten sich aber durchaus negativ auf das wissenschaftliche Schreiben auswirken. Da populärwissenschaftliche Darstellungen – wie von Niederhauser herausgefunden – meist ohne die Darstellung wissenschaftlicher Diskussionen auskommen und sich lediglich auf die Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse konzentrieren, könnte der Erwerbsprozess der wissenschaftlichen Schreibkompetenz verzögert werden, da nur die Gegenstandsdimension angesprochen wird. Es ist nicht geklärt, ob nicht gerade die Überforderung eine unbekannte Textart zu verfassen, die Fähigkeiten einer höheren Erwerbsdimension erfordert, den Erwerbsprozess wissenschaftlicher Schreibkompetenz entschieden beeinflusst bzw. dieser dadurch erst einsetzt (vgl. Pohl 2007: 538). Darüber hinaus haben Studienanfänger meist noch nicht verstanden, dass Wissenschaft von widerstreitenden Meinungen lebt und erkennen oftmals alles Wissen als Fakten an. Somit würde ein Workshop zum populärwissenschaftlichen Schreiben die Studienanfänger in ihrer bisherigen Schreibpraxis und ihrem Wissenschaftsverständnis bestätigen und die über-/herausfordernde Aufgabe des wissenschaftlichen Schreibens auf später verlegen.

Studierende tendieren als Schreibnovizen dazu, Bestandteile ihnen bekannter Textarten (journalistische Reportage, populäre Sachtexte) fälschlicherweise in Hausarbeiten zu verwenden, oder sie imitieren die sprachlichen Mittel wissenschaftlicher Texte in übertriebener Weise (vgl. Steinhoff 2007: 423). Die Sensibilisierung für adressatenspezifische Schreibweisen (also der Unterschied wissenschaftlich - populärwissenschaftlich) könnte die – oftmals zu Studienbeginn zu beobachtende – studentische „Panik“, unwissenschaftlich klingende Texte zu verfassen, noch verstärken.

Diese möglichen negativen Auswirkungen können damit vermieden werden, dass ein Workshop zum populärwissenschaftlichen Schreiben erst im späteren Verlauf des Studiums angeboten wird und mit einer deutlichen Orientierung über das wissenschaftliche Schreiben hinaus. Die positiven Effekte einer Kontrastierung wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher sprachlicher Mittel und Textnormen sowie die Sensibilisierung Studierender für diese Unterschiede könnten möglicherweise eher bei Studierenden zum Tragen kommen, die bereits eine gewisse wissenschaftliche Schreibkompetenz erworben haben.

Durch Workshops, die populärwissenschaftliches Schreiben als eigenständige Kompetenz thematisieren, erlernen Studierende Schreibpraxen für außeruniversitäres Publikum. Schließlich ist die Entfaltung von Schreibkompetenz nach dem Studium nicht abgeschlossen und die Mehrheit der Studierenden wird im Beruf zusätzliche, nicht nur wissenschaftliche Schreibkompetenzen benötigen. Populärwissenschaftliches Schreiben wird also nicht als eine Vorstufe zum richtigen wissenschaftlichen Schreiben verstanden, sondern als eine Schreibpraxis auf der Schwelle zum beruflichen Schreiben.

Die Studierenden würden also auf mehrfache Weise von einem solchen Workshop profitieren. Zunächst verbessern sie ihre Kenntnisse der Textnormen akademischer Texte, erlernen, was die populärwissenschaftliche Darstellung von Wissenschaft ausmacht und üben das Umschreiben wissenschaftlicher Texte für ein Laienpublikum. Durch die Förderung des Schreibens auch für andere Adressat_innen als ein akademisches Publikum besetzen solche Workshops die Schnittstelle zwischen Universität und Berufsleben. Gedacht ist hierbei an Studierende, die im Bereich des Wissenschaftsjournalismus arbeiten wollen oder in der Öffentlichkeitsarbeit für Unternehmen, Verbände, Behörden tätig werden. Überall dort, wo politische, soziale, technische Zusammenhänge oder Hintergründe für ein Publikum aufbereitet werden müssen, dass nicht aus Fachleuten in diesem Bereich besteht, kann populärwissenschaftliche Schreibkompetenz erfolgreich eingebracht werden. Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Wissensgesellschaft wird wissenschaftliches Wissen immer wichtiger und damit eben auch die Übersetzung dieses Wissens für Nicht-Wissenschaftler_innen.

Ausblick

Ich bin von der Annahme ausgegangen, dass die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an ein Laienpublikum, insbesondere im Hinblick auf demokratische Mitsprache, in einer Gesellschaft, in der jeder immer stärker von wissenschaftlichem Wissen betroffen ist, eine Notwendigkeit darstellt. Diese Vermittlung kann durch die Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse in populärwissenschaftlichen Texten stattfinden. Basierend auf den Erkenntnissen der Fachsprachenforschung könnten Schreibzentren die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens insbesondere durch Workshops zur Transformation wissenschaftlicher Texte unterstützen. Folgende Argumente sprechen

meines Erachtens für das Angebot solcher Workshops im Rahmen universitärer Schreibzentrumsarbeit:

1. Bei der Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse handelt es sich um ein demokratisches Erfordernis. Schreibdidaktik und -beratung könnte also nicht nur für ihre Klienten, sondern gesamtgesellschaftlich an Bedeutung gewinnen.
2. Die Schreibdidaktik ist aufgrund ihres Gegenstands dafür prädestiniert: Schreiben dient der Kommunikation komplexer Ideen.
3. Studierende erwerben durch kontrastive Übungen ein differenzierteres Wissen um Textnormen.
4. Das Schreiben für wechselnde Adressaten ist insbesondere im Berufsleben eine wichtige und gefragte Fähigkeit (Ruoff 2011), die mittels populärwissenschaftlichen Schreibens geübt wird.
5. Schreibzentren erschließen sich ein neues Arbeitsfeld, denn solche Workshops könnten sowohl für Studierende als auch für interessierte Wissenschaftler_innen angeboten werden.

Literaturverzeichnis

Bell, Daniel (1979): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.

Buchstein, Hubertus (2002): Kann das Internet Engagement fördern? In: Enquete Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestag (Hrsg.): *Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich. 211-227.

Franck, Norbert (2008): *Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben*. München: dtv.

Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr.

Niederhauser, Jürg (1997): Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Online im WWW. URL: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_niederhauser.pdf (Zugriff: 17.11.2011).

Ruoff, Hans (2011): Die Welt auf einer Din-A4-Seite. In: *JoSch - Journal der Schreibberatung*. Heft 3. 42-47.

Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftliches Schreiben: Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. In: *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. Bd. 63. H 5. 2-11.

Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte: systematisch und ontogenetisch. In: *KöBes - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Reihe A. 7. 97-116.

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

Stehr, Nico (2003): *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Steinhoff, Torsten (2011): Der Gutenberg-Skandal: Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. Bd. 63. H 5. 22-33.

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

Zu dem Autoren:



David Kreitz, Magister Artium, Leiter des Schreibzentrum Soziologie an der Georg-August-Universität Göttingen, studierte Soziologie, Amerikanistik und Anglistik.

Schreibberatung durch Peer-TutorInnen – eine sinnvolle Ergänzung der universitären Lehre

Maja Neupert

Der Beratungsbedarf in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben ist bei vielen Studierenden groß. Das universitäre Lehrpersonal kann diesen Bedarf jedoch selten quantitativ noch qualitativ decken, wie Peer-Beraterin Maja Neupert aus der Beratungspraxis weiß. Sie stellt dar, wie das Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln solche Defizite ausgleicht und Studierende bei der Bewältigung ihrer Schreibprobleme unterstützt.

Die didaktischen und methodischen Kompetenzen der Hochschulkräfte

Ein Universitätsstudium muss neben fachlichen Inhalten auch allgemeine wissenschaftliche Methoden vermitteln. In manchen Studiengängen werden deshalb obligatorische Einführungskurse im ersten Semester angeboten. Explizites, methodisches Wissen darüber, was beispielsweise wissenschaftliches Arbeiten eigentlich ist, bringen jedoch die wenigsten Referent/innen mit. Ihre Kenntnisse beschränken sich häufig auf persönliche Erfahrungswerte, wie sich beim näheren Nachfragen herausstellt. Die Befragung zum Beratungsangebot an deutschen Hochschulen, die das Kompetenzzentrum Schreiben gerade durchführt, bestätigt diesen Eindruck. Wenn zu Beginn des Studiums überhaupt ein Einführungskurs angeboten wird, ist der Zeitpunkt meist ungünstig. Viele Fragen ergeben sich nämlich erst während oder nach dem Verfassen der ersten Hausarbeit, etwa hinsichtlich formeller Vorgaben oder der Strukturierung und Überarbeitung des eigenen Textes. Nach dem

ersten Semester sind viele Inhalte des Einführungskurses jedoch nicht mehr präsent. Die erste Anlaufstelle bei Unsicherheiten ist dann meist die Sprechstunde der jeweiligen Lehrperson. In der vorlesungsfreien Zeit, wenn die meisten Studierenden ihre Hausarbeiten schreiben, sind viele Ansprechpartner/innen jedoch erfahrungsgemäß nicht oder nur eingeschränkt verfügbar.

Die Dozent/innen können Tipps für die Literaturrecherche oder für inhaltliche Schwerpunkte geben, da sie zumeist fundierte Kenntnisse über das Seminarthema haben und bestimmte Erwartungen an den Inhalt der Hausarbeit stellen. Bei der Beurteilung einer fertigen Hausarbeit sind Dozent/innen in der Lage, Probleme zu benennen, etwa, dass sie stilistisch nicht den Anforderungen entspricht oder die Literaturhinweise nicht ausreichen. Doch nicht alle Lehrpersonen verfügen über didaktisch-methodische Kompetenzen, um Studierende anschließend auch angemessen dabei zu unterstützen, ihre Probleme zu bewältigen. Dozent/innen beherrschen einen akademischen Schreibstil dank jahrelanger Übung. Warum er jedoch notwendig ist, was ihn ausmacht und wie man ihn sich aneignet, können wenige explizit benennen. Das gleiche gilt für die korrekte Zitierweise. Viele Ratsuchende berichten mir im Kompetenzzentrum Schreiben, dass ihre Hausarbeiten von der Lehrkraft zurückgewiesen wurden, weil Hinweise auf die Sekundärliteratur fehlen oder an den falschen Textstellen zu finden sind. Eine Erklärung, wie es wirklich geht, erhoffen sich die Studierenden dann von mir. Denn erst wenn man verstanden hat, wozu Zitate und Literaturnachweise nötig sind, kann man lernen, sie an geeigneten Textstellen zu platzieren. Diese grundsätzliche Frage wird jedoch selten in Einführungsseminaren zum wissenschaftlichen Schreiben oder in der Dozentensprechstunde erörtert. Bestenfalls beschränken sich Dozent/innen auf die Herausgabe eines mehr oder weniger guten Leitfadens oder setzen allgemeine Schreibkompetenzen sogar implizit als gegeben voraus.

Ängste im Umgang mit Hochschullehrkräften

Studierende wissen, dass das Lehrpersonal hohe Erwartungen an sie stellt. Sie haben deshalb Angst, unzureichende Kenntnisse oder mangelndes Verständnis ausgerechnet vor der Person zu offenbaren, von der sie später benotet werden. Deshalb trauen sich Studierende oft nicht, näher nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder genauere Anweisungen benö-

tigen. Wir ermutigen sie in dem Fall, das Gespräch noch einmal mit dem Dozenten oder der Dozentin zu suchen, um Unklarheiten zu beseitigen. Engagierte Lehrpersonen bringen sich gerne ein und unterstützen Studierende beim verfassen ihrer Haus- und Abschlussarbeiten. Oft meinen sie es gut und schlagen vor, eine bestimmte Theorie, einen Autor oder ein Modell mit einzubeziehen. Manchmal erweist sich die Umsetzung eines solchen Vorschlags während des Schreibprozesses als ungünstig, etwa, wenn dadurch die Struktur leidet oder die Argumentation relativiert wird. Viele Studierende sträuben sich, ihre Bedenken der Lehrperson gegenüber zur Sprache zu bringen, bleiben der Sprechstunde fern und schlagen sich stattdessen mit dem Problem alleine herum. Sie werden von Zweifeln geplagt; schließlich hat die Lehrperson einen viel besseren Einblick und möchte ihre Ideen unter allen Umständen umgesetzt wissen, so denken die Studierenden, die unsere Sprechstunde besuchen. In den meisten Fällen sind die Ideen der Lehrpersonen jedoch lediglich als Vorschlag gemeint, wobei die Entscheidung, ob dieser tatsächlich in die Tat umgesetzt wird, dem Schreiber oder der Schreiberin überlassen ist. Für ein gutes Argument hat jede Lehrperson Verständnis. Ob berechtigt oder nicht – die Aussicht auf ein Gespräch mit einer Autoritätsperson löst bei fast allen Menschen unangenehme Gefühle aus, da sie sich einer Prüfungssituation ausgesetzt wähnen.

Zeitmangel der Lehrpersonen und organisatorische Probleme

Hinzu kommt, dass das wissenschaftliche Universitätspersonal nur wenig Zeit zur Verfügung hat, um Lehre, Forschung und Studierendenbetreuung unter einen Hut zu bringen. Insbesondere in den Massenveranstaltungen beliebter, alteingesessener Professorinnen und Professoren können individuelle Fragen kaum berücksichtigt werden. In der Regel bieten Dozent/innen an nur einem Tag in der Woche eine Sprechstunde an, während der die Studierenden im Zehn-Minuten-Takt „abgespeist“ werden. Manche Studierende erfahren plötzlich, dass der Dozent, bei dem sie eine Hausarbeit schreiben möchten, ein Forschungssemester im Ausland einlegt und nur per E-Mail zu erreichen sein wird. Unter solchen Bedingungen ist ein ausführliches, offenes Gespräch, geschweige denn ein persönliches Kennenlernen, kaum möglich. Spätestens jedoch bei der Anfertigung der Abschlussarbeit ist es jedoch entscheidend, dass man einander einschätzen kann, damit die Kommunikation zwischen Prüfling und der betreuenden Lehrperson reibungslos

verläuft. Idealerweise können Studierende mit gutem Kontakt zum Professor wertvolle Informationen darüber erhalten, welche Sekundärliteratur empfehlenswert ist oder auch welche Kriterien bei der Benotung besonders wichtig sind. Im schlechtesten Fall kann es zu verheerenden Missverständnissen beispielsweise bei der Methoden- oder Themenabsprache kommen, wenn man keine Gelegenheit hatte, mit dem Professor oder der Professorin alles in Ruhe durchzusprechen.

Darüber hinaus sind die wenigsten Studierenden zeitlich so flexibel, dass sie eine einmal die Woche stattfindende Dozentensprechstunde besuchen können. Nebenjobs oder die Betreuung von Kindern oder Angehörigen können zudem die Erledigung der universitären Verpflichtungen verzögern. Manche Lehrpersonen bringen dafür wenig Verständnis auf oder schaffen keine vertrauensvolle Atmosphäre, in der persönliche oder organisatorische Probleme angesprochen werden können. Abgabetermine sind aber meist willkürlich gesetzt, weshalb nichts gegen eine Verlängerung bis zur Abgabe einer Hausarbeit spricht.

Das Kompetenzzentrum Schreiben – verständliche, umfassende Schreibberatung

Da nicht alle Dozenten über die zeitlichen Kapazitäten oder methodisch-didaktischen Kenntnisse verfügen, um Studierenden die notwendige Schreibkompetenz zu vermitteln, stellen Schreibberatungsstellen eine wichtige und sinnvolle Ergänzung des universitären Beratungsangebots dar. Die Mitarbeiter/innen in Einrichtungen wie dem Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln machen Studierende mit themenübergreifenden Methoden zur Überwindung von Schreibproblemen vertraut. Es werden etwa unterschiedliche Varianten des Freewriting vorgestellt, wenn die Ratsuchenden mit Schreibblockaden zu kämpfen haben, Mind Maps erstellt, um die Themenfindung zu voranzutreiben und Zeitpläne entwickelt, die die Organisation der eigenen Aufgaben erleichtern.

Um den Studierenden die Aneignung grundsätzlicher Schreibkompetenzen zu ermöglichen, kann das Thema der Seminararbeit, aber auch der Schreibprozess an sich in den Fokus gerückt werden. Wichtig ist uns im Kompetenzzentrum Schreiben, dass den Hilfesuchenden die Lösung ihrer Probleme

nicht abgenommen wird, sondern sie bei uns Unterstützung finden, „sich selbst zu helfen“. Aktives Zuhören und bestimmte Fragetechniken führen dazu, dass die Schreiber/innen während des Sprechens über ihr Hausarbeitsthema ihre Gedanken ordnen können. Angeregt durch Schlüsselfragen wie „Was ist eigentlich die Leitfrage deiner Arbeit?“ gehen sie oft erst im Gespräch der Ursache ihrer Probleme auf den Grund. Diese Methode berücksichtigt darüber hinaus die individuellen Unsicherheiten, Fähigkeiten und Ziele der Ratsuchenden. Eine unterrichtsähnliche Gesprächsform lässt persönliche Bedürfnisse häufig außer Acht und impliziert die Gefahr, den Fragenden pauschale Lösungen vorzulegen.

Das Peer-Konzept – Probleme lösen auf Du und Du

Die Berater/innen unserer Einrichtung studieren ebenfalls. Sie begegnen den Kommilitonen auf Augenhöhe – und haben keinen Einfluss auf die Note der zu schreibenden Arbeit. In der Peer-Beratung fühlen Studierende sich deshalb oft wohler als in der Dozentensprechstunde und stellen Fragen, die sie vor der Lehrperson nicht vorbringen möchten: „Darf ich eigentlich den Primärtext kritisieren?“ oder „Muss man lange, unverständliche Sätze schreiben, damit es ein wissenschaftlicher Text ist?“ Das sind Fragen, die darauf schließen lassen, dass der Sinn der Anfertigung von Hausarbeiten von vielen Studierenden verkannt wird. In der Peer-Beratung erleben viele Hilfesuchende einen „Aha-Effekt“, weil sie sich endlich trauen, grundsätzliche Unsicherheiten anzusprechen. Eine lückenlose Argumentationsstruktur, die angemessene Paraphrasierung eines Zitats oder auch die Sicherheit darüber, was eigentlich ein Fazit von einer bloßen Zusammenfassung abhebt – dies sind Dinge, die bei uns „unter Gleichen“ individuell und von Grund auf geklärt werden, und zwar offen und ohne Angst. Die Berater/innen wissen aus eigener Erfahrung, wie es ist, mit eigenen Schwächen oder Unsicherheiten konfrontiert zu werden, zeigen Verständnis und berichten aus dem eigenen Studium.

Peer-Berater/innen können jedoch auch beurteilen, ob gewisse Entscheidungen (vor allem inhaltlicher Art) selbst getroffen oder mit der Lehrperson abgesprochen werden müssen. Tipps zum Umgang mit Dozent/innen sind dabei stets von großem Wert: Wenn beispielsweise um die Aufschiebung eines Abgabetermins gebeten wird, muss Motivation und Kompromissbereit-

schaft gezeigt werden, etwa, indem vorläufige Arbeitsergebnisse vorgestellt werden. Wir müssen jedoch auch viele Studierende ermutigen, sich um den Kontakt zu ihren Dozent/innen zu bemühen, auch wenn diese aufgrund von Forschungssemestern oder anderen Verpflichtungen schwer erreichbar sind.

Sprechstunde ohne Zeitdruck

Während das universitäre Lehrpersonal, wie oben beschrieben, zeitlich meist sehr eingespannt ist, besteht die Aufgabe der Mitarbeiter/innen eines Schreibzentrums hauptsächlich in der Betreuung der Studierenden. Im Kompetenzzentrum Schreiben beispielsweise werden montags bis freitags jeweils bis zu sieben Gesprächstermine vergeben, auch in der vorlesungsfreien Zeit. Denn erst in den Semesterferien finden viele Studierende ein Zeitfenster, in dem sie sich mit ihren Hausarbeiten befassen können. Wir beantworten konkrete Fragen, etwa in Bezug auf Textformatierung oder Formalien. Doch auch ein Dialog in Ruhe und entspannter Atmosphäre ist möglich. Unser Kompetenzzentrum Schreiben ermöglicht einstündige Sitzungen, und auch ein regelmäßiges Coachings durch ein und dieselbe Person kann über einen längeren Zeitraum in Anspruch genommen werden. In diesem Zeitrahmen kann Vertrauen aufgebaut, ein Thema entfaltet und jede Frage oder Unsicherheit ohne Zeitdruck geklärt werden. Auch die Berater/innen haben Zeit, sich in ein Thema hineinzudenken. Für viele Ratsuchende ist es eine neue Erfahrung, dass jemand Interesse an ihrem Anliegen zeigt und in der Lage ist, es durch gemeinsame Reflexion zu durchdringen. Sie stellen fest, wie fruchtbar ein solches Gespräch sein kann und fassen Mut, ihr Anliegen auch mit Freunden, Angehörigen oder der Lehrperson zu erörtern.

Im Rahmen der Peer-Beratung werden auch über die Schreibaufgabe hinausgehende Angelegenheiten und Herausforderungen thematisiert. Viele Studierende haben Schwierigkeiten mit der eigenständigen Zeiteinteilung. Sie können nicht beurteilen, ob vier Monate zur Anfertigung einer kompletten Abschlussarbeit ausreichen, wenn „nebenbei“ Kolloquien, Nebenjobs und etwa ein Umzug anstehen. Im Kompetenzzentrum Schreiben berichten erfahrene Studierende aus ihrem eigenen Studienalltag und geben Tipps zum Zeitmanagement. Auf dieser Grundlage kann gemeinsam ein realistischer Zeitplan erarbeitet werden, der alle „To Do's“ berücksichtigt.

Der Besuch der Dozentensprechstunde und Einführungsveranstaltungen zur Vermittlung von Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens können den Beratungsbedarf einiger Studierender quantitativ und qualitativ nicht decken. Aus persönlichen, zeitlichen oder organisatorischen Gründen können oder möchten viele Studierende ihr Anliegen zudem nicht vor der Lehrperson vorbringen. Peer-Beratungseinrichtungen, wie das Kompetenzzentrum Schreiben, unterstützen Ratsuchende bei der angstfreien Bewältigung ihrer Schreibprobleme und zeigen ihnen, dass Schreiben ein dynamischer, sozialer Prozess ist, der stets von Reflexionen und Gesprächen begleitet werden sollte.

Zu der Autorin:



Maja Neupert, Studentin der Soziologie, Pädagogik und Skandinavistik auf Magister, ist Peer-Beraterin im Kompetenzzentrum Schreiben der Philosophischen Fakultät (Universität zu Köln).

Goldgräber oder Eichhörnchen – welcher Schreibertyp sind Sie?

Über 350 Interessierte entdeckten ihren Schreibertyp und nutzten die „Speed-Beratung“ bei der Langen Nacht der Wissenschaften 2011 in Berlin

Sven Arnold, Rosaria Chirico, Daniela Liebscher

„Früher war ich viel mehr Abenteurerin. Heute halte ich mich beim Schreiben an die Vorgaben meiner Vorgesetzten. Leider habe ich jetzt viel weniger Spaß am Schreiben“, bedauert die Büroangestellte. Und der Architekt wundert sich: „Ich bin zwar Architekt, aber bei meinen Texten plane ich so gut wie gar nichts.“ Überraschungen, Bestätigungen und gute Tipps erhielten über 350 BesucherInnen der Langen Nacht der Wissenschaften (LNDW) am 28. Mai 2011 im Haus der Ideen an der Technischen Universität Berlin. Der Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin-Brandenburg, ein regionaler Zusammenschluss von SchreibberaterInnen, hatte auf Initiative von Daniela Liebscher, Historikerin und Gründungsmitglied des Arbeitskreises, zu einem schreibdidaktischen Parcours inklusive „Speed-Beratung“ während der jüngsten LNDW in Berlin eingeladen.

Stellvertretend für den Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin-Brandenburg stellen wir in diesem Beitrag das Konzept der Veranstaltung vor und berichten über den Verlauf des Abends. Wir möchten damit KollegInnen an anderen Hochschulstandorten motivieren, den öffentlichen Raum und publikumswirksame, kostenlose Foren wie die LNDW für ihre Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen.

Das Veranstaltungskonzept

Unsere Brücke zur Langen Nacht der *Wissenschaften* war das Anliegen, die *Schreibforschung* als eine junge wissenschaftliche Disziplin vorzustellen. Wir wollten die Chance nutzen, mit einem großen, gemischten Publikum über das Thema „Schreiben“ ins Gespräch zu kommen und Interessierten die Möglichkeit geben, Schreibberatung und Schreiben auf verschiedenste Weise an Ort und Stelle zu erleben. Die BesucherInnen sollten unmittelbar erfahren können, wie Schreibberatung auf der Grundlage von aktuellen Forschungsergebnissen das je individuelle Schreiben reflektiert und durch die Vermittlung schreibdidaktischer Strategien und Techniken unterstützt.

Die Kernidee für unser konkretes Veranstaltungskonzept bestand darin, den BesucherInnen die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Schreibertyp zu erkennen und im Austausch mit uns BeraterInnen zu reflektieren. Im Veranstaltungsprogramm der LNDW hatten wir mit den Angeboten geworben:

- einen Schreibertypen-Test zu absolvieren,
- aktiv an unseren Schreibstationen teilzunehmen und
- eine „Speed-Beratung“ wahrzunehmen.

Der Schreibertypen-Test

Für den Test bündelten wir die diversen bestehenden Schreibertypologien aus der schreibdidaktischen Forschungs- und Beratungsliteratur (vgl. Mollitor-Lübbert 1996, Ortner 2000, Keseling 2004, Bräuer 2009) zu vier Typen, um es für die BesucherInnen einfach und übersichtlich zu halten. Dabei lehnten wir uns vor allem an die Darstellung unserer Berliner Arbeitskreis-Kollegin Ulrike Scheuermann an (vgl. Scheuermann 2011: 16-23) und wählten folgende anschauliche Bezeichnungen:

- AbenteuerIn (= StrukturschafferIn, DrauflosschreiberIn)
- Eichhörnchen (= SammlerIn/Recherche-Fan und SpringerIn/
PuzzlerIn)
- GoldgräberIn (= StrukturfolgerIn, PlanerIn)
- ZehnkämpferIn (= MehrversionenschreiberIn)

Beim „Eichhörnchen“ fügten wir zwei Typen zusammen, die eigentlich nicht zusammengehören: die Recherche-Fans, die vor lauter Sammeln

manchmal nicht recht zum Schreiben kommen, und die PuzzlerInnen, die im Schreibprozess hin und her springen. Während der Fragebogenerstellung diskutierten wir im Arbeitskreis intensiv darüber, ob diese Art der Typenbildung vertretbar sei. Wir waren uns einerseits über die Risiken bewusst, andererseits benötigten wir eine griffige und klare Typologisierung, die wir auf vier Typen oder Schreibstrategien reduzieren wollten. Das betraf auch die Reduzierung auf nur drei Schreibphasen – „Start“, „Schreibprozess“ und „Endversion“ –, denen wir im Fragebogen insgesamt vier Fragen widmeten, zwei davon zielten auf die mittlere Phase (vgl. ANHANG 1).

Weiter bereiteten wir ein Handout zur Testauswertung vor, auf dem kurze Infos zu den vier Typen aufgelistet waren sowie jeweils passende Schreib-Tipps (vgl. ANHANG 2).

Die Befürchtung, diese Vereinfachungen könnten beim Publikum zu Verwirrungen bei der Zuordnung führen, bestätigte sich glücklicherweise am Ende nicht. Ganz im Gegenteil: Wir wurden davon positiv überrascht, dass selbst eine etwas „unscharfe“ Typologie im Rahmen der Veranstaltung ihren Sinn erfüllte. Die BesucherInnen, mit denen wir ins Gespräch kamen, fanden sich in unseren Beschreibungen wieder.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die konkrete Gestaltung unseres Parcours auf der Berliner LNDW 2011 und über den Verlauf des Abends. Die Informationen sind auch als Ideenpool für ähnliche Veranstaltungen an anderen Hochschulen gedacht.

Erste Annäherungen ans Thema: FAQs zum Thema „Schreiben“ und Schreibwand

Vor dem Raum befanden sich rechts und links neben der Tür zwei Stellwände. Auf der rechten Seite war eine große Packpapierfläche angebracht, in deren Mitte geschrieben stand: „*Schreiben ist für mich ...*“. Die BesucherInnen konnten diesen Kernsatz auf ihre Weise vervollständigen. Am Ende der Nacht war das Papier gefüllt mit einer Vielzahl unterschiedlicher Sichtweisen auf das „Schreiben“.

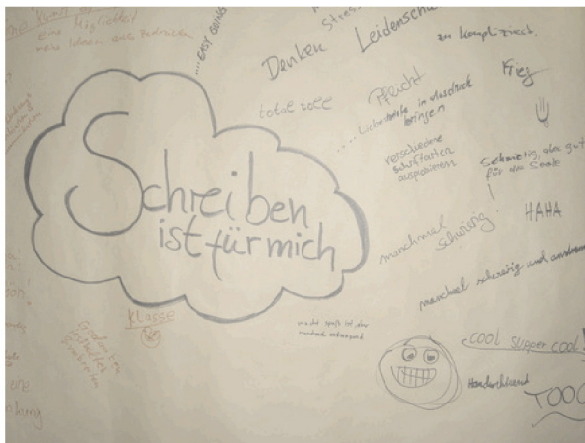


Abb. 1: Einladung zum Schreiben: „Schreiben ist für mich ...“ Und Antworten der BesucherInnen um ca. 20 Uhr. (Foto: Katrin Girgensohn)

Links neben der Tür hatten wir eine Stellwand mit *FAQs zum Thema „Schreiben“* vorbereitet. Wir hatten auf buntem Papier elf Fragen zusammengestellt, denen wir in der Schreibberatung am häufigsten begegnen, beispielsweise:

- „Warum fällt es mir so schwer, die richtigen Formulierungen zu finden?“,
- „Wie kann ich einen Einstieg ins Schreiben finden?“,
- „Wie überarbeitet man einen Text effizient?“ oder
- „Was ist Schreibberatung?“



Abb. 2: Kontaktaufnahme mit dem Thema: 11 FAQs zum Thema „Schreiben“ (Foto: Daniela Liebscher)

Klappte man den Zettel hoch, konnte man darunter unsere Antwort lesen:

5. FRAGE: Ich muss ständig schreiben, aber leider macht es mir überhaupt keinen Spaß.

ANTWORT: Schreiben ist keine leichte Aufgabe. Einen wirklich guten Text zu schreiben, braucht viel Übung oder viel Zeit. Ob man Spaß am Schreiben haben kann, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: Für wen schreibt man den Text? Was hängt von seiner Qualität ab? In welcher Arbeitsatmosphäre fühlt man sich wohl? Wie kreativ darf man beim Schreiben sein? Welche Lösungsstrategien kennt man, um Schreibprobleme zu bewältigen?

Es kann helfen, den Schreibprozess in kleinere Einheiten zu zerlegen, mit denen man Stück für Stück vorankommt, anstatt immer nur den Berg der kompletten Schreibaufgabe vor sich zu sehen. Kleine Schritte, die das Gefühl vermitteln, doch kontinuierlich voranzukommen, können zur Motivation beitragen.

Abb.3: Beispiel für eine FAQ als Klappkarte zum Thema „Schreiben“

Text: AK Schreibdidaktik Berlin-Brandenburg

An diesen beiden Stationen kamen die BesucherInnen bereits untereinander ins Gespräch, fühlten sich in ihren Annahmen bestätigt oder erhielten neue Informationen über das Schreiben.

Persönliche Ansprache: Info-Tisch, Schreibertypentest, „Speed-Beratung“ und Plakate

Den Raum selbst hatten wir rund um den Schreibertypen-Test konzipiert:

Beim Betreten wurden die BesucherInnen zunächst von uns persönlich am *Info-Tisch* begrüßt. Wir erklärten, was sie in unserem Raum machen konnten, und gaben ihnen den Fragebogen zum *Schreibertypen-Test* aus, den sie an dafür bereitgestellten Tischen in Ruhe ausfüllen konnten.

Nach dem Ausfüllen konnten die BesucherInnen in der „Beratungs-Ecke“ mit einer/m Schreibberater/in über die Auflösung des Fragebogens sprechen. Sie erhielten dabei das *Handout* zur Testauswertung ausgehändigt. Auf diese Weise kam eine individuelle „*Speed-Beratung*“ zustande. Dabei handelte es sich um ein intensives, etwa zehnminütiges Gespräch über die Bedeutung des Tests, individuelle Schreibstrategien der BesucherInnen, Mischformen der Schreibertypen und den Umgang mit dem Schreiben im privaten und beruflichen Alltag.

Die Idee der „Speed-Beratung“ stützte sich auf folgende Überlegungen: Zum einen wollten wir gern mit den BesucherInnen in einen direkten Kontakt kommen. Hierzu bot uns der Schreibertypen-Test und das Auswertungsblatt einen konkreten Gesprächseinstieg (zum Beispiel mit der Frage der Beratenden: „An welchen Text oder welche Textart haben Sie beim Ausfüllen des Fragebogens gedacht?“). Zum anderen mussten wir aber auch in Betracht ziehen, dass BesucherInnen unserer Veranstaltung daran interessiert sein könnten, so viele Angebote der LNDW wahrzunehmen wie möglich, und daher eher für Anregungen offen wären als für ausführliche und zeitintensive Aktivitäten.

Mit oder ohne die Beratung konnten die BesucherInnen zudem die *Plakate* studieren, die wir zu den vier Schreibertypen erstellt hatten. Dabei hatten wir zu jedem Typus jeweils drei Stärken, drei Risiken und drei Tipps aufgeführt:

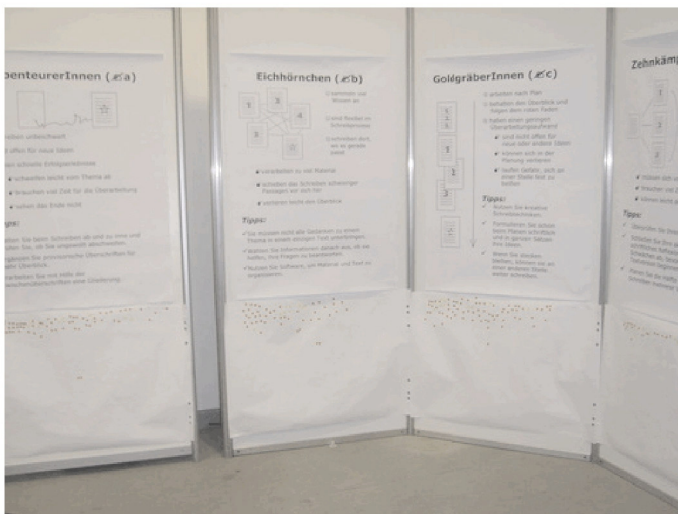


Abb. 4: Schreibertypen-Plakate im Überblick.

Text: Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin-Brandenburg, Grafiken: Ramona Jakob (Foto: Katrin Girsensohn)

Auch hier kamen wir oft und leicht mit den BesucherInnen ins Gespräch. Ein Student fragte leicht besorgt angesichts „seines“ Plakates: „Bleibt man sein Leben lang immer ein und derselbe Schreibertyp?“ Und schon waren wir mitten im Gespräch über Schreibstrategien, Schreib-Bewusstsein und den Möglichkeiten, den Risiken des eigenen Schreibertyps entgegenzusteuern. Wir baten die BesucherInnen außerdem, je nach Fragebogen-Ergebnis unter das betreffende Schreibertypen-Plakat zwei Punkte zu kleben. Ergab der Test einen Mischtyp, dann sollten sie zu beiden Typen je einen Punkt kleben. Natürlich suchten nicht alle BesucherInnen, die einen Fragebogen ausgefüllt hatten, auch die Beratung auf, und von den Ratsuchenden wiederum klebten nicht alle ihre Punkte. Aber immerhin: Beim Punkten kam heraus, dass sich unter den BesucherInnen etwa gleich viele „GoldgräberInnen“ (PlanerInnen) wie „AbenteurerInnen“ (DrauflosschreiberInnen) befanden; „Eichhörnchen“ (SammlerInnen und SpringerInnen) waren zu etwa 1/4 und MehrversionenschreiberInnen zu etwa 1/10 vertreten.

Vier Schreib-Inseln für vier Schreibertypen

In der Mitte des Raums hatten wir vier Doppeltische aufgestellt und als Schreib-Inseln vorbereitet. Zu jedem der vier Schreibertypen gab es einen Tisch, auf dem Material für kreative Schreibübungen auslagen, die zu dem jeweiligen Typus passten. Wir luden die BesucherInnen ein, eine Übung zu ihrem Schreibtyp auszuprobieren, wie er sich aus der Auswertung des Fragebogens ergeben hatte – oder gerade die Übung zu einem Typ, dem sie eben nicht entsprachen. Hierbei nutzen wir Teile des „Stationen-Schreibens“, wie sie Katrin Girgensohn entwickelt und später mit dem Team des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder verfeinert hat (vgl. Girgensohn 2007: 68-71).

Diese Stationen wurden von zahlreichen BesucherInnen rege genutzt, einige Schreibende probierten sich auch an mehreren Stationen aus, und ein paar kamen im Laufe des Abends sogar mehrfach dafür in den Raum zurück. Wer den Raum betrat, fand so eine produktive, konzentrierte Atmosphäre vor, die offenbar für viele einen angenehmen Kontrast zum Gedränge in den Gängen und Hörsälen des TU-Hauptgebäudes bildete.



Abb. 5: Schreib-Insel: Spaß beim Schreiben.

Foto: Daniela Liebscher

Powerpoint-Loop „Schreibverhalten von Schreibprofis“

Auf eine der Wände projizierten wir mit dem Beamer im Dauer-Loop die Exponate der Ausstellung „Zwischen den Zeilen: Lehrende der Viadrina erzählen, wie sie schreiben“, die das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder anlässlich seines dreijährigen Bestehens im Jahre 2010 erstellt hatte. Neben anschaulichen Fotos ihrer Schreibtische gaben vor allem die Kommentare der Professorinnen und Professoren Aufschluss darüber, dass auch Profi-SchreiberInnen manchmal Probleme mit dem Schreiben haben und um ihre Texte ringen müssen. Eindrücklich waren auch Aussagen über ungewöhnliche Arbeitsorte wie zum Beispiel die einer Professorin: „Am liebsten schreibe ich in einem Zug, denn da schreibe ich in einem Zug.“ Auch die Powerpoint-Präsentation schauten sich viele BesucherInnen mit Interesse und Ausdauer an.

Büchertisch

Die letzte Station war ein Info- und Materialentisch, auf dem wir unseren Arbeitskreis-Flyer, von AK-Mitgliedern verfasste Schreibratgeber und Veröffentlichungen ausgelegt hatten. (Vor diesem Hintergrund hatten wir auch zwei Verlage – UTB und Linde – gewinnen können, unser Projekt als Sponsoren mit Schreibblöcken, Stiften und Buchspenden zu unterstützen.) Spätestens am Büchertisch erfuhren viele BesucherInnen zum ersten Mal, dass es so etwas wie Schreibforschung und Schreibdidaktik überhaupt gibt. Fragen wie: „Kann ich denn da auch mal einen Kurs besuchen?“ oder: „Gibt es das auch woanders als in Berlin?“ zeigten, dass wir mit unserem Thema das Interesse vieler unserer Gäste wecken konnten.

Unser Fazit

Als Glücksfall erwies sich, dass wir einen großen Raum im Hauptgebäude der TU Berlin bespielen durften, der an den Lichthof angrenzte. Damit befanden wir uns de facto im Zentrum der LNDW an der TU Berlin. Im Hauptgebäude wurden zwischen 17.00 Uhr und 1.00 Uhr sogar die meisten BesucherInnen der gesamten LNDW im Raum Berlin-Potsdam gezählt.¹

Diese Dimension des Ortes wurde uns erst im Nachhinein bewusst. Was aber bereits während des Abends deutlich zu spüren war, war die gute Wahl des Standorts im Hauptgebäude in unmittelbarer räumlicher Nähe zu publikumswirksamen Veranstaltungen (wie zum Beispiel „Kuchen backen in drei Minuten“) sowie zu anderen geisteswissenschaftlichen Fächern und Angeboten. Diese Struktur ging auf das Presse- und Informationsreferat der TU Berlin zurück, das die Raumverteilung im Hauptgebäude betreute und sich um unsere Einbindung bemühte, obwohl wir kein offizielles Fach oder keine Einrichtung der Universität vertraten. Unser Fazit lautet daher, dass sich die Schreibberatung durchaus erfolgreich im universitären Kontext präsentieren kann, ohne institutionell dort fest verankert zu sein. In unserem Fall hatte es ausgereicht, dass Daniela Liebscher als Lehrbeauftragte des TU-Fachbereichs Geschichte das Projekt angemeldet hatte.

¹ Insgesamt besuchten 15.500 Interessierte das Hauptgebäude, in dem 65 Einrichtungen und Fachbereiche der TU Berlin Veranstaltungen anboten (Quellen: <http://www.lndw.tu-berlin.de/lndw11/>, 03.01.2012; con gressa GmbH, Lange Nacht der Wissenschaften 2011. Besuche der Standorte, Einrichtungen und Besuchszeiten. Stand 31.05.2011, S. 5). Ein Angebot wurde im Laufe des Abends demnach im Mittel von ca. 238 Interessierten aufgesucht. Unsere Veranstaltung war überdurchschnittlich gut nachgefragt: Bis Mitternacht hatten wir alle 350 Exemplare des Schreibertypentests ausgegeben. Tatsächlich lag die reale Besucherzahl höher: Nicht alle entschieden sich für die Teilnahme am Test, und auch nach Mitternacht suchten uns noch weitere Interessierte auf.

Stimmt der Standort, kann die Schreibberatung auf einer populären Veranstaltung wie der LNDW viele Interessierte erreichen.² Wie sich nämlich herausstellte, führte die meisten BesucherInnen tatsächlich der Schreibertypen-Test mit dem Titel „Eichhörnchen oder Goldgräber?“ aus der Programmankündigung in unseren Raum. Obwohl die plakative Benennung der vier Schreibertypen in unseren Augen eher eine Kompromisslösung darstellte, fühlten sich viele BesucherInnen gerade davon angesprochen. Die Typen-Benennung aus dem Test übernahmen die meisten sogar ohne Zögern in den Beratungs- und Infogesprächen („Ich glaube, ich bin ein Abenteurer“).

Und schließlich sind wir davon überzeugt, dass die persönliche Ansprache der BesucherInnen gleich beim Betreten des Raumes und die gemeinsame Auswertung des Schreibertypen-Tests im individuellen Gespräch entscheidend zum Erfolg des Abends beitrugen. Dies gelang auch deshalb, weil wir während der Veranstaltung, die von 17 bis 1 Uhr dauerte, zu zehnt waren und den Raum in zwei Schichten betreuten. So waren wir personell gut aufgestellt, um die BesucherInnen durch unsere Angebote zu begleiten, sie zu informieren und zu beraten. Wir sprachen mit SchülerInnen, die zwei- bis dreiseitige Geschichten schrieben, mit Studierenden, mit literarisch Schreibenden, mit beruflich Schreibenden aus den verschiedensten Branchen und mit RentnerInnen, die sich nun endlich wieder Zeit fürs Schreiben nehmen wollten. Die meisten berichteten offen und frei über ihr Schreiben, fragten nach Lösungen für bestimmtes Schreibverhalten oder suchten Adressen von SchreibberaterInnen für größere Schreibprojekte. – „Ist es denn in Ordnung, wenn ich nicht plane, bevor ich schreibe?“, wollte der überraschte Architekt von uns wissen. Und die Büroangestellte fragte nach Strategien, um im beruflichen Alltag wieder mehr Freude am Schreiben zu finden.

² Wie sehr die Standortfrage die Publikumsresonanz beeinflusst, beweisen die Erfahrungen des Schreibzentrums an der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg bei der örtlichen LNDW 2011. Das Schreibzentrum verwendete unseren Schreibertypentest, konnte insgesamt aber nur 20-30 Besucher verzeichnen. Gerd Bräuer führt das auf die dezentrale Lage der PH zurück (in einer schriftlichen Mitteilung an Daniela Liebscher v. 27.09.2011). Die Studienberatung und Psychologische Beratung der FU Berlin, die seit den 1990er Jahren Schreibberatung an der FU Berlin durchführt, wurde während der gesamten LNDW nur von 16 BesucherInnen aufgesucht (con gressa GmbH, Lange Nacht der Wissenschaften 2011, S. 7).

Genauso hatten wir es uns vorgestellt: Einen Ort des offenen Austausches zu schaffen, zur Reflexion anzuregen, Vorurteilen entgegenzuwirken, Wissen über das Schreiben zu vermitteln, unsere Angebote vorzustellen und insgesamt dafür zu sorgen, dass Schreiben zumindest eine ganze Nacht lang zu einem lebendigen Thema wird, das alle etwas angeht. Konsequenterweise genutzt, beispielsweise über hochschulinterne Medien oder die Pressestelle der Universität, kann die Schreibberatung diesen Publikumserfolg in Bildern, Zahlen und Worten sowohl hochschulintern als auch gegenüber externen Interessierten für ihre weitere Öffentlichkeitsarbeit nutzen.

Links

Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin Brandenburg:

<http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/arbeitskreis/index.html>

Homepages der AutorInnen Sven Arnold, Rosaria Chirico und Daniela Liebscher:

<http://www.schreibberatung-arnold.de/>

<http://www.schreib-los.de/>

<http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/Angebote/Promovierendenberatung/index.html>

Homepage der LNDW 2011 an der Technischen Universität Berlin:

<http://www.lndw.tu-berlin.de/lndw11/>

Programm der LNDW 2011 an der Technischen Universität Berlin (unsere Veranstaltung wird auf S.17 präsentiert):

http://www.lndw.tu-berlin.de/lndw11/fileadmin/user_upload/lndw/Dokumente/LNDW_2011.pdf

Literatur

Bräuer, Gerd (2009): Schreiben. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *SCRIPTORIUM. Ways of Interacting With Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg i. Brsg.: Fillibach. S. 57–70.

Girgensohn, Katrin (2007): „*Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*“, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter. 1005–1027.

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

Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde Verlag.

Zu den AutorInnen:



Dr. Sven Arnold, Trainer für wissenschaftliches und berufliches Schreiben in Berlin, studierte Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Musikwissenschaft an der TU Berlin.



Rosaria Chirico, Literatur- und Sprachwissenschaftlerin (M.A.), zertifizierte DaF-Trainerin, seit 2004 Schreibtrainerin und Schreibcoach für wissenschaftliches, berufliches und kreatives Schreiben. Mitglied im Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin/Brandenburg. Schreibdidaktische Schwerpunkte: Schreibdidaktik im Hochschulbereich, Promovierenden-Coaching, Wissenschaftliches Schreiben & Diversity.



Dr. Daniela Liebscher, [schreib:werke] - Training und Beratung für wissenschaftliches Schreiben; Schreibberaterin für Promovierende an der Viadrina Frankfurt/O. sowie für Examenskandidat/innen der Geschichte an der TU Berlin.

Anhang 1: Schreibertypen-Test

Abenteurer - Eichhörnchen - Goldgräber - Zehnkämpfer:

Welcher Schreibtyp sind Sie?

Finden Sie es heraus, indem Sie folgende Fragen beantworten. Entscheiden Sie sich dabei pro Feld für einen Satz, der am ehesten auf Sie zutrifft.

(1) Der Start

Ich lasse das Thema erst einmal in meinem Kopf reifen.	(c)
Ich schreibe zunächst alles auf, was mir zum Thema einfällt	(a)
Ich sammle alles, was mit dem Thema zu tun haben könnte	(b)
Ich schreibe verschiedene Textanfänge und entscheide mich später für eine Version	(d)

(2) Der Schreibprozess

Ich entwickle meine Schreibideen über das Erstellen einer Gliederung	(c)
Ich schreibe erst einmal drauflos, ohne mir Gedanken um die Struktur zu machen	(a)
Ich schreibe an den Abschnitten, zu denen ich gerade Lust und die meisten Ideen habe.	(b)
Ich schreibe meine Textteile mehrfach neu.	(d)

Durch mehrere Textanläufe gelange ich Schritt für Schritt zum Kern dessen, was ich mitteilen will.	(d)
Es befriedigt mich zu sehen, wie der Text an allen Stellen zugleich wächst.	(b)
Ich bin beim Schreiben oft überrascht, auf was für Ideen ich komme	(a)
Ich arbeite meine Gliederung Punkt für Punkt ab.	(c)

(3) Die Endversion

Ich benötige am Ende noch einmal Zeit, um den Text zu strukturieren.	(a)
Am Ende der Arbeit korrigiere ich nur noch kleinere Sachen.	(c)
Ich hebe alle Versionen von Textteilen auf, um am Ende zu entscheiden, welche die beste ist.	(d)
Ich muss meinen Text am Ende vor allem auf Wiederholungen prüfen und darauf hin, ob alle Gedanken zu Ende geführt wurden	(b)

Auswertung: Tragen Sie ein, wie oft Sie (a) (b) (c) oder (d) angekreuzt haben!

(a)	(b)	(c)	(d)

Der Fragebogen wurde entwickelt mit Material aus: Ulrike Scheuermann: „Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben“. Wien: Linde

Anhang 2: Handout zur Testauswertung

Auswertung Schreibtypentest

Sie finden hier die Ergebnisse zum Schreibtypentest. Um die Ergebnisse zu visualisieren bitten wir Sie, zwei Punkte auf unsere Schreibtypenplakate zu kleben. Fällt Ihr Testergebnis sehr eindeutig aus, kleben Sie zwei Punkte zu Ihrem Typ. Ist das Ergebnis nicht so eindeutig, verteilen Sie die beiden Punkte auf die Plakate, die am ehesten zutreffen. Für zusätzliche Informationen schauen Sie sich die Schreibtypen-Plakate an oder nutzen Sie die Blitz-Beratung.

(a) Der Abenteurer – die Abenteurerin: "Der Weg ist das Ziel"



Ihnen liegt es, drauflos zu schreiben und Sie entwickeln Ihre Ideen oder die Struktur Ihrer Texte gerne erst während des Schreibens.

Schreib-Abenteurer sind zum Beispiel die Schriftsteller André Breton, Martin Walser oder Siegfried Lenz.*

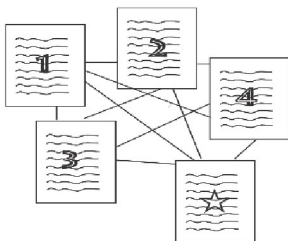
Vorteile Ihrer Arbeitsweise sind zum Beispiel:

- + Sie schreiben frei und unbeschwert und es wird selten langweilig.
- + Sie sind offen für neue Ideen, die Sie beim Schreiben oft auch finden.
- + Sie können schnell sehen, dass Sie etwas geschafft haben.

Einige Risiken, die Ihr Schreibverhalten mit sich bringt, sind:

- Sie schweifen leicht vom eigentlichen Thema ab.
- Sie müssen mehr Zeit für die Überarbeitung einplanen.
- Sie sehen das Ende nicht.

(b) Das Eichhörnchen: "Sammeln und Springen"



Wenn Sie überwiegend B angekreuzt haben, dann sind Sie ein Eichhörnchen, d.h. Sie schreiben nicht von Anfang bis Ende, sondern mal an diesem und mal an jenem Textteil.

Zwischendurch unterbrechen Sie das Schreiben auch ganz, um erst mal weitere Informationen zu recherchieren.

Motto: Springen und Sammeln

Eichhörnchen sind zum Beispiel Ingeborg Bachmann, Günther Grass oder Thomas Mann.*

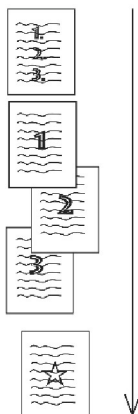
Vorteile Ihrer Arbeitsweise sind zum Beispiel:

- + Sie sind flexibel und können an einer anderen Stelle weiter schreiben, wenn Sie nicht voran kommen.
- + Die vielen kleinen Arbeitsschritte nehmen Ihnen die Angst vor dem großen Gesamtprojekt.
- + Die Vorläufigkeit Ihrer Vorgehensweise verhindert lähmenden Perfektionismus.

Einige Risiken, die Ihr Schreibverhalten mit sich bringt, sind:

- Sie können schwierige Textteile tendenziell unendlich vor sich herschieben.
- Sie können leicht den Überblick verlieren.
- Das Ende ist nicht absehbar.

(c) Der Goldgräber - die Goldgräberin: "Planen und tiefschürfen"



Sie machen sich am liebsten einen Plan, bevor Sie mit dem Schreiben beginnen und folgen diesem Plan während Sie schreiben.
Motto: Mit der Schatzkarte in der Hand in der Tiefe schürfen auf der Suche nach dem perfekten Text.

Goldgräber sind zum Beispiel die Schriftsteller Peter Handke und Hermann Hesse (planen im Kopf) oder Henning Mankell und Carl Zuckmayer (planen schriftlich)*

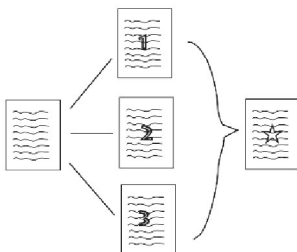
Vorteile Ihrer Arbeitsweise sind zum Beispiel:

- + Ihre Vorgehensweise ist übersichtlich und ermöglicht eine gute Zeitplanung.
- + Sie können jederzeit den roten Faden Ihres Textes wiederfinden.
- + Sie können Ihre Planung anderen gut erklären und im Team schreiben.

Einige Risiken, die Ihr Schreibverhalten mit sich bringt, sind:

- Sie sind nicht offen für neue Ideen.
- Sie können sich in der Planung verlieren und fangen zu spät an zu schreiben.
- Es dauert lange bevor Sie handfeste Ergebnisse in Form von Text sehen.

(d) Der Zehnkämpfer - die Zehnkämpferin: "Mehrere Anläufe nehmen, um richtig auf den Punkt zu kommen."



Sie schreiben Ihre Texte in mehreren Versionen: Sie legen Ihre Textanfänge, Textteile oder auch Textanfänge oft mehrmals weg und schreiben Sie dann neu.

Mehrversionenschreiber sind zum Beispiel: Friedrich Dürrenmatt (ganze Bücher mehrfach geschrieben) und Heinrich Böll (Textteile mehrfach geschrieben)*.

Vorteile Ihrer Arbeitsweise sind zum Beispiel:

- + Sie können unbeschwert schreiben ohne Perfektionsanspruch.
- + Sie nutzen das Schreiben zum Denken.
- + In der Endversion Ihrer Texte kommen Sie schnell auf den Punkt.

Einige Risiken, die Ihr Schreibverhalten mit sich bringt, sind:

- Sie müssen sich von viel Text wieder trennen.
- Die Schreibarbeit wirkt zeitaufwändig.
- Sie könnten den Überblick verlieren, wenn zu viele Versionen entstehen.

* Die Typenzuordnungen der Schriftsteller stammen überwiegend aus der Forschungsarbeit von Hanspeter Ortner: „Schreiben und Denken“ Tübingen, Niemeyer Verlag (2000).
Der Fragebogen wurde entwickelt mit Material aus: Ulrike Scheuermann: „Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben“. Wien: Linde Verlag 2011.

„Schreibmarathon – ein Roman in 30 Tagen“

Sarina Bühmann, Jasmin Magharmes,
Kirsten Thomas-Ben Farhat

Warum wollen so viele Menschen auf der ganzen Welt einen Roman schreiben, und noch viel wichtiger, warum tun die Wenigsten genau das? Diese Frage trieb den Amerikaner Chris Baty lange Zeit um und so rief er 1999 das kreative Schreibprojekt „National Novel Writing Month“, kurz NaNoWriMo, ins Leben. Bei diesem Projekt geht es darum eine Geschichte von 50.000 Wörtern zu schreiben. Der Clou dabei: Das Ganze muss innerhalb von 30 Tagen geschehen. Quantität geht da vor Qualität, denn das Motto von NaNoWriMo lautet: „Korrigiert wird später.“ Einen Monat lang, im November, konzentriert man sich also im Idealfall nur auf das Schreiben. Am Ende kann man dann online seine Wörter zählen lassen und wenn man die 50.000-Wort-Marke geknackt hat, mit Stolz eine „Siegerurkunde“ ausdrucken. In den letzten 13 Jahren ist die NaNoWriMo-Gemeinde stark angewachsen, so dass sich jedes Jahr im November mehrere Hunderttausend Menschen über die NaNoWriMo-Homepage gegenseitig in Foren gut zu sprechen, Mut machen und inspirieren (vgl. <http://www.nanowrimo.org/>). Im Folgenden erzählen hier drei Studentinnen der Ruhr-Universität Bochum, die am NaNoWriMo im Zuge des Seminars „Schreibmarathon – ein Roman in 30 Tagen“ im November 2011 mitgemacht haben, welche Höhepunkte und Niederlagen man dabei erlebt.

Nanowrimo - Von einem Leben zwischen den Zeilen und der Sucht nach Worten, immer mehr Worten

Sarina Bühmann

Ulrike Lange, Mitarbeiterin im „Schreibzentrum“ der Ruhr-Universität Bochum, veranstaltete zum NaNoWriMo ein Seminar für ihre Studenten, um sich mit ihnen dieser ungewöhnlichen Herausforderung zu stellen. Im Wintersemester 2011/12 hatten sich schließlich knapp 30 zuversichtliche Schreibwütige zu dem Seminar: „Schreibmarathon. Ein Roman in 30 Tagen“ angemeldet und begannen einen Monat vor Beginn des Marathons mit den ersten Aufwärmübungen. Unter der Leitung von Frau Lange diskutierten wir über das Auffinden von Inspirationsquellen, das Für und Wider von verschiedenen Schreibperspektiven, unterschiedliche Schreibtechniken und über die Strategien, wie man am besten ein solches Mammutprojekt angeht. Auch während des „Marathons“ im November trafen wir uns regelmäßig, um unseren Schreibfortschritt zu dokumentieren, bei Blockaden weiterzuhelfen und um uns auszutauschen. Die Motivation erhielt so ordentlich Rückenwind und auch wenn nicht jeder die 50.000-Marke geknackt hat, so erreichten doch alle ihr persönliches Ziel, wie hoch dieses auch immer angesetzt war. Der wichtigste Vorsatz wurde eben doch von jedem erfüllt: Es wurde geschrieben, was gefällt; und das nicht zu knapp!

„Ich habe es mir selbst ausgesucht, ich wollte es ja nicht anders!“ Das ist wohl der beste Leitspruch, an den man sich mitten im Novel Writing Month festklammern sollte. Das Ziel innerhalb eines Monats, im grauen, verregneten November, eine Erzählung von 50.000 Wörtern zu schreiben, ist ein hehres Unterfangen und wie sich herausstellen sollte, gar nicht mal so einfach zu meistern. „NaNoWriMo“ ist ein Marathon der besonderen Art, bei dem die Puste in Tastenanschlägen und die Ausdauer in Liter Kaffee pro Stunde gemessen werden. Am Anfang jeder Geschichte steht die Idee und so lautete die erste Aufgabe: Augen auf und Gedankenfühler ausgestreckt! Ich erklärte meinen MP3-Player für die Zeit des Schreibens zum Staatsfeind Nr. 1 und lauschte allen wortgewaltigen Ergüssen meiner Mitmenschen in der Bahn, beim Warten auf den Zug, beim Einkaufen und Trainieren. Da entpuppten sich Fünfjährige im Supermarkt beim Kampf um einen Schokoriegel als respektable Minityrannen und die nachmittägliche Bahnfahrt erwuchs zur

Schaubühne eines wahren Romeo und Julia Szenarios. Die Inspiration ist ein launischer Geselle, was ich des Öfteren erleben sollte, und lauert an ungewöhnlichen Orten. So fand ich meinen „Helden“ beim Joggen im Park; der Depp hatte sich doch tatsächlich auf meiner Laufstrecke versteckt. Wäre ich nicht zufällig vorbeigekommen und hätte ihn mitgenommen, dann würde er heute noch darauf warten müssen, irgendwo da draußen unter einem Baum namens Tagtraum, dass ich über ihn schreibe. So sind sie, die Figuren aus den großen und kleinen Geschichten. Man kann stundenlang dasitzen und über sie nachgrübeln und plötzlich stürzen sie sich aus dem Nichts wie ein Adler im Sinkflug auf dich nieder, schlagen ihre Klauen in deine Gedanken und lassen dich nie wieder los.

Schön, was fehlte also noch vor dem großen Startschuss? Ein schönes Plätzchen zum Schreiben, ausreichend Leckerlis zur Belohnung (am besten Schokolade) und natürlich die Idee für eine Story: Held trifft auf Widersacher, ein paar spannende Zwischenpassagen und vielleicht die große Liebe. Schon konnte der Wahnsinn beginnen. Oder fast, denn das Wichtigste fehlte noch. Die Zwangsbeurlaubung meiner kritischen Instanz. Meine ist ein kleines, pummeliges Mädchen namens Berta, das mit seinen zwei roten Zöpfen und der Nickelbrille ständig um mich rumschwirrt und alles pedantisch kritisiert, egal was ich tue. Bei Hausarbeiten beispielsweise sitzt sie gerne auf meiner Schulter und meldet sich nach spätestens jedem zweiten Satz mit einem quäkigen: „Das hört sich aber blöd an, so kannst du das auf keinen Fall schreiben. Mach es weg, na los.“ Da man sich derart nervigen Zwischenkommentaren bei einem Schreibmarathon auf keinen Fall aussetzen sollte, buchte ich für Berta einen vierwöchigen Karibikurlaub im Vier-Sterne-Hotel, „all inclusive“ versteht sich. Ich weiß, eine sehr großzügige Reise, aber schließlich wollte ich nicht, dass das kleine Biest vorzeitig zurückkommt, weil es ihr nicht gefällt. Mittlerweile ist sie wieder bei mir und aktiver denn je, vom Urlaub allerdings hat sie nicht viel erzählt. Ich glaube, sie saß mit den anderen kritischen Stimmen der „NaNoWriMo“-Teilnehmer am Pool und hat sich die ganze Zeit über grammatische Fehler in Werbeanzeigen und Illustrierten mokiert.

Am 1. November war ich furchtbar aufgeregt. Würde alles so klappen, wie ich es mir vorgestellt hatte, und wenn nicht, würde ich dann aufgeben oder meine Geschichte umplanen können? Ich hatte noch nie zuvor versucht eine

Erzählung solchen Umfangs zu schreiben und betrat mit dem Tippen des ersten Wortes Neuland. Es bedeutete nicht nur das erste Wort einer 50.000 Wörter starken Geschichte, sondern auch das erste Wort meines ersten Romans. Jetzt aber bloß nicht an diesem Wort hängen bleiben, dachte ich mir, und so schrieb ich an Tag 1 ohne Probleme meine ersten zwei Seiten zu Ende.

Bereits jetzt spürte ich ein Kribbeln, den Drang dieses unvollkommene Schreibkonvolut zu überarbeiten, aber Bertalein saß ja zum Glück irgendwo Cocktails schlürfend am Strand und da sollte sie hübsch bleiben. Die nächsten Tage war ich voller Motivation, ich öffnete am Laptop mein Dokument und freute mich immer über die kleine Zahl unten links auf dem Bildschirm, die stetig wuchs: „Wörter: 4651“. Das gab mir den nötigen Antrieb, um weiter zu machen und so schrieb ich. Schwache Charaktere trafen sich in langweiligen Situationen an unausgegorenen Orten, doch mit eisernem Scheuklappen-Blick galoppierte ich an diesen Szenen vorbei, immer mein Ziel vor Augen: weiter schreiben.

Leider lauern Ablenkungen hinter jeder Ecke und so kam es bereits am 5. Tag des Marathons zu einer Erschöpfungspause. Ich konnte mich einfach nicht aufraffen, mich an den Schreibtisch zu quälen und 1700 Wörter runter zu tippen. So blieb zum ersten Mal die kleine Zahl auf dem Bildschirm unten links bewegungslos und das nicht zum letzten Mal. Kein Problem, dachte ich, das kannst du locker wieder aufholen. Ja, das mit dem Aufholen ist so eine Sache. Plötzlich die doppelte Anzahl an Wörtern an einem Tag zu schaffen, verlangt schon eine große Portion Disziplin. Im Laufe des Novembers sollten sich noch andere Stolpersteine auf meine Marathonstrecke schleichen, die ich nicht alle überspringen konnte. Da spazierten plötzlich tot geglaubte Hausarbeiten in Tarnkleidung aus dem Gebüsch am Wegesrand und Verwandte, von denen ich schwören könnte, sie hätten bereits im Sommer gefeiert, verlangten meine Anwesenheit auf ihren Geburtstagsfestivitäten. Kurzum, die letzte Woche von NaNoWriMo bescherte mir viel Kaffee, wenig Schlaf und überreizte Nerven.

Ob es das wert war? Absolut, denn den ersten eigenen Roman zu schreiben, ist ein überwältigendes Gefühl. Als unten links die kleine, unschuldige Zahl 50.000 blinkte, bin ich lachend durch die ganze Wohnung gehüpft. Mein Freund dachte, ich drehe ab, aber es ist eben doch emotional, wenn

man sich einen persönlichen Traum erfüllt hat. Die Geschichte wurde nach überqueren der Zielgeraden natürlich sofort ausgedruckt und ich schwöre sie duftete nach warmen Schokoladenkuchen, als sie aus dem Laserdrucker gekrochen kam. Leider konnte ich keinen Harry Potter oder Frodo Beutlin auf die Reise schicken, aber ich habe mich selbst im Schreiben erkannt und das war alle Mühen wert.

Schreiben als Extremerfahrung – Ein Schreibprojekt der etwas anderen Art

Jasmin Maghames

Durch in der Uni aufgehängte Plakate wurde ich im vergangenen August auf ein ganz besonderes Kursangebot aufmerksam gemacht: „Schreibmarathon – Ein Roman in 30 Tagen“. Neugierig schaute ich mir den ausgeschrieben Kurs etwas genauer an. Studierende aller Fakultäten wurden angesprochen, sich gemeinsam einem internationalen Wettbewerb zu stellen, dem NaNoWriMo (National Novel Writing Month). Dies ist ein jährlich im November stattfindender Wettbewerb, in dem alle Teilnehmer das Ziel haben, einen eigenen Roman zu verfassen. Zu erreichen war eine Wörterzahl von 50000. Im Vordergrund steht nicht primär die qualitative Umsetzung der eigenen Romanidee, sondern die Möglichkeit Wörter zu produzieren und die hohe Wortzahl zu erreichen.

Wie vielen anderen auch, spukte mir schon seit längerer Zeit die eine oder andere Idee durch den Kopf, von der ich überzeugt war, dass es möglich sei sie in einem längeren Erzähltext umzusetzen. Doch hatte ich das gleiche Problem wie die meisten wohl auch: Die Motivation fehlte. Aus früheren Schreiberfahrungen wusste ich, dass ich mich zu Beginn meiner schriftstellerischen Arbeiten sehr auf das Projekt stürze und mich intensiv damit auseinandersetze, bis mir nach einiger Zeit die Lust vergeht oder ich anderweitig beschäftigt bin und das Ganze dann so lange ruhen lasse, bis ich es vergessen habe.

Ulrike Lange, die Leiterin des Kurses und Mitarbeiterin im Schreibzentrum der Ruhr- Universität Bochum, hatte die Kurstermine so angeordnet, dass wir uns einige Male vor dem „Schreibmonat“ November in der großen Gruppe trafen und uns mit dem Schreiben an sich auseinandersetzten. So

lernten wir zum Beispiel durch viele verschiedene Übungen die verschiedensten Schreibstrategien kennen, die jeder für sich ausprobieren und testen konnte, um festzustellen, welcher Stil am besten für einen selbst geeignet war. Mir persönlich fällt es ziemlich schwer, nach einem Konzept oder einem vorgefertigtem Storyboard zu arbeiten, eine Eigenschaft, die sich in dem Schreibtraining besonders herausstellte. Auch stellte ich fest, dass ich mich sehr gut von einer Kleinigkeit, sei es ein Bild, eine Fotografie oder einfach einem Satz, inspirieren lassen kann und keine Schwierigkeiten habe, eine längere Geschichte darum zu weben. Immer näher rückte der November, immer sicherer wurde ich in meiner Art und Weise zu schreiben und traute mir nun auch einen langen Text zu. Ich hatte wirklich vor, meine angestrebten 50000 Wörter bis zum 30. November geschrieben zu haben und war guter Dinge, als endlich der November begann.

Wie erwartet, schrieb ich in der ersten Woche relativ viel, neben der festgelegten täglichen Schreibzeit von 2 Stunden schrieb ich teilweise weiter, nur um nicht meinen eigenen Schreibfluss zu unterbrechen. Ich hatte mich vor Beginn des Monats dazu entschieden, meinen Roman per Hand zu schreiben, aus dem einfachen Grund, dass ich so nicht an meinen Laptop gebunden wäre und jederzeit an meinem Roman weiter arbeiten konnte. Natürlich bringt das handschriftliche Arbeiten auch seine Probleme mit sich, neben Schmerzen im Handgelenk gibt es keine schnelle und genaue Möglichkeit die Wörter zu zählen, außerdem musste ich mich immer wieder dazu zwingen, nicht zu schnell und dadurch unleserlich zu schreiben. Gleichzeitig flaute mein Interesse an meiner Geschichte immer weiter ab, es fiel mir schwer der Handlung den Raum und die Zeit zu geben, sich zu entfalten.

Zu dieser Zeit wurde ich auch Opfer meiner Unterschätzung des Projekts: Das tägliche Schreiben und die stetige Arbeit an dem Werk kollidierten mit meinem Studium und der Zeit, die ich sonst für Familie und Freunde aufbrachte. Grade in meinem Studium herrschte im November eine Hochphase, ich musste mich um Referate kümmern, Texte lesen und vorbereiten und auch selber verfassen. Dieses parallele Schreiben von einer fiktiven Geschichte in Form eines Romans und einer wissenschaftlichen Arbeit kostete nicht nur einige Nerven, sondern auch viel Zeit. So kam es, dass ich nach den ersten zwei Wochen im November kurz vor Aufgabe stand. Meine Geschichte hatte sich in eine Situation verrannt, in der ich Schwierigkeiten hatte, sie

nicht vollkommen umzuwerfen oder zu verändern, meine Studienaufgaben wuchsen mir über den Kopf. Ich begann meine eigene Geschichte, die ich mir in Gedanken in der Vorbereitungszeit grob skizziert hatte, nicht mehr zu mögen und verlor die Lust am Schreiben. Also legte ich meinen Roman für einige Tage an die Seite. In meinen Roman-freien Tagen erledigte ich meine aufgestauten Studienarbeiten und hatte die Möglichkeit, mir neue Gedanken zu machen. Als ich einige Tage später anfang weiter zu schreiben, wechselte ich das Medium und wählte den Laptop. Mit etwas Abstand zu meiner Geschichte schaffte ich es durch das Hinzufügen eines anderen Handlungsstranges wieder Gefallen daran zu finden.

Der Kurs fand während des Novembers jeden Montag regulär statt. Während dieser Treffen präsentierten wir den Kommilitonen unseren Fortschritt und arbeiteten gemeinsam an den Schreibprojekten. Mir half auch die Rücksprache mit den anderen Teilnehmern des Kurses ungemein, da ich herausfand, dass nicht nur ich mich nach den ersten zwei Wochen schwer tat. Wir sprachen über entstandene Probleme und suchten im Kurs gemeinsam nach Lösungen.

Durch einige Tricks und Kniffe, z.B. dem „Ausleihen“ einer Figur aus dem großen Fundus der Teilnehmer, oder die Inspirationssuche in Kunst oder Filmen, die dann durch assoziatives Schreiben umgesetzt wurde, die ich während der Vorbereitungszeit gelernt hatte, schaffte ich es, zwar mit der Wörterzahl im Verzug, weiter zu schreiben und so meinem Ziel von 50000 Wörtern näher zu kommen.

Die vierte und letzte Woche zeigte mir dann allzu deutlich, wie schwer die vergangenen Wochen waren: Schreiben war für mich zur Routine geworden und trotzdem fiel es mir immer schwerer Wörter zu produzieren, weil ich das Gefühl hatte, alles gesagt zu haben. Während der letzten Tage wurde mir auch deutlich, dass ich es nicht schaffen würde, mein Ziel zu erreichen, doch stand das für mich zu dem Zeitpunkt nicht mehr im Mittelpunkt. Stattdessen war ich stolz darauf, wie viel ich schon erreicht hatte und dass ich es schaffte, mich selbst ständig wieder neu dazu zu motivieren, weiter zu schreiben.

Ich habe in dem Monat über das Schreiben an sich viel gelernt, ganz theoretisch über Schreibansätze und Schreibtechniken, die jedoch auch direkt

ins Praktische übertragen und wirklich angewandt wurden, aber auch über meine Eigenarten, was das Schreiben angeht. So brauche ich beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten einen gewissen Druck, damit ich mich überhaupt an meine Arbeit setze. Meist ende ich damit, zwei Tage vor der Deadline fluchend und schimpfend an den Texten mit dem Versprechen, das nächste Mal eher anzufangen. Beim fiktionalen Schreiben jedoch ist Druck das reinste Gift, gerade da brauche ich Zeit, um mich selbst und meine Ideen zu probieren.

Ich habe erkannt, wo meine Grenzen liegen und dass es sinnlos ist, sich selbst krampfhaft zwingen zu wollen, weiter zu machen, wenn man kreativ ausgelaugt ist. Ich habe mir meine eigenen in der Vorbereitungszeit begangenen Fehler aufzeigen können, habe aber auch gelernt, dass ich damit nicht alleine stehe. Schreiben ist ein Prozess, den man nicht erzwingen kann, sondern der Zeit braucht, um sich selbst zu entwickeln.

Irgendwann war es nur noch ein K(r)ampf

Kirsten Thomas-Ben Farhat, Wortzahl 50.656

Wenn ich schreibe, dann plane ich vorher. Ich schreibe ein kurzes ja fast psychologisches Profil meiner Charaktere, habe eine klare Vorstellung meiner Opposition und die Eckpunkte meiner Geschichte stehen. Auch der Konflikt ist glasklar. Viel kann da nicht schiefgehen. Mein innerer Kritiker sorgt schon dafür, dass der Plan steht und schaut mir auch beim Schreiben ständig über die Schulter. Das kann schon anstrengend werden und ist nicht immer so hilfreich, wie es aussieht. NaNoWriMo war also die passende Gelegenheit meinen inneren Kritiker für einen Monat in den Urlaub zu schicken und mal einfach drauf loszuschreiben. Ich hatte mir das so vorgestellt: Ich melde mich bei dem Seminar „Schreibmarathon – ein Roman in 30 Tagen“ an, weil ich ja sowieso gerne und auch viel schreibe und lerne so, mal planlos zu arbeiten. Danach habe ich dann so was wie eine Rohfassung, an der ich weiter arbeiten kann, oder auch nicht, aber bin stolz so viele Wörter produziert zu haben. Einen Monat lang versuche ich mich nur dem Schreiben zu widmen. Dann ist ja schon wieder Dezember und alles ist wie vorher, vielleicht nur mit etwas Schnee.

Es war so ähnlich. Bevor es losging mit dem Schreiben, hatte ich also

keinerlei Vorbereitungen getroffen bis auf einen Satz Inhaltsangabe. Dann, 01.11.2011, 10 Uhr morgens: Startschuss für mich und ich haute einfach so in die Tasten. Und es funktionierte tatsächlich. Plötzlich saß ich nicht wertvolle Minuten vor einem weißen Blatt Datei in der Hoffnung, dass mir die Muse den perfekten ersten Satz ins Ohr flüstert. Der erste Satz musste ja nicht perfekt sein und mit dieser Erkenntnis sprudelten die Worte nur so aus mir heraus. Ein tolles Gefühl. War ein Wort rot unterstrichen, falsch geschrieben, kümmerte es mich schon nach dem dritten Tag nicht mehr, da ich wusste, es handelt sich ja höchstens um eine Rohfassung und nicht um das durchdachte Werk, dass sich durch seine Perfektion auszeichnet. So verläuft die erste Woche des NaNoWriMo: Körper und Geist sprühen nur so vor Elan.

Und dann kommt Woche zwei. Plötzlich ist klar, was das doch für ein Pensum ist und wie schnell der Alltag einen doch wieder einholt, welche Verpflichtungen sich nicht länger beiseite schieben lassen, um knappe 4 Seiten am Tag vollzubekommen. Die Ideen fliegen einem plötzlich doch nicht mehr zu und die Charaktere verselbständigen sich. Nach etwas mehr als sieben Tagen also musste ich feststellen, dass es unmöglich ist, einen Monat lang dem Schreiben die Priorität zuzuschreiben. Ablenkung, Krankheit, Uni werden offensichtlich magnetisch von dem Vorhaben allein angezogen, das Leben einen Monat lang mal anders zu strukturieren. Welches Fazit zieht man also so kurz vor der Halbzeit: Ich muss den Tag irgendwie länger machen. Und wo ist es möglich, Zeit einzusparen? Beim Schlaf. Das hieß für mich: Jeden Abend eine Stunde später ins Bett gehen.

Auf der anderen Seite ist es plötzlich ganz klar, wie viel Zeit man braucht. Nach gut einer Woche hat man raus, in welcher Zeit man wie viele Wörter produzieren kann und kann einfach besser timen. Trotzdem heißt das nicht, dass die Organisation eingehalten wird. Zwischendurch ist eine Pause von dem Text einfach notwendig, es wird einen Tag mal nichts geschrieben und dafür wird der Fernseher angeschmissen oder einen Blick in Facebook geworfen. Und sofort holt einen das schlechte Gewissen wieder ein und die Angst ist da, es doch nicht zu schaffen. Insgesamt, so sehe ich das heute, steht man die ganze Zeit unter Strom. Wirklich mal Abstand bekommt keiner im November von seinem Text. Planung, Ideensuche, Angst, schlechtes Gewissen verfolgen einen auf Schritt und Tritt. Und das frustriert, davon hat man irgendwann die Nase voll und ich habe meinen Text zur Halbzeit nur

noch gehasst. Ich wollte einfach nur noch fertig sein und die ganze Arbeit hinter mir haben.

In Woche drei war irgendwie alles nur noch ein K(r)ampf. Meine Hauptfigur saß fest, das Ende eigentlich noch lange nicht in Sicht und meiner Opposition fehlte plötzlich die Motivation. Wäre ich alleine gewesen, hätte ich spätestens jetzt aufgegeben. Glücklicherweise nahm ich nicht einfach so am NaNoWriMo teil, sondern im Zuge des Seminars „Schreibmarathon – ein Roman in 30 Tagen“. Jeden Montag trafen wir uns, nicht nur um gemeinsam schreiben zu können, sondern auch um Erfahrungen, das Vorankommen und den Frust zu besprechen. Sich auszutauschen und mit einer Kommilitonin, wie ich es jeden Montag machte, gemeinsam zu schreiben und sich noch mal anzuspornen auch für die folgende Woche, raffte mich immer wieder auf, doch nicht die Tastatur in den Sand zu werfen. Und wenn die schreckliche Woche 2 und die noch viel schlimmere Woche 3 irgendwie überstanden sind, dann ist das Ziel ganz nah. Plötzlich kann man nach den 50000 Wörtern greifen und ein Ruck geht durch den Körper, die Sache jetzt auch bis zum Ende zu bringen. Noch einmal aufraffen und einfach Wörter produzieren.

An diesem Punkt war ich wieder dankbar, begleitend ein Seminar belegt zu haben, da wir uns hier im Vorfeld Techniken zur reinen Wortproduktion angeeignet hatten, auf die ich wunderbar zurückgreifen konnte. Da wurde aus einem Satz um das Thema Frühstück plötzlich eine detailreiche Beschreibung der morgendlichen Essgewohnheiten meines Protagonisten. Binnenerzählungen wurden eingeführt, die die Handlung nicht voranbrachten, sondern meine Wortzahl nur den 50000 näher bringen sollten und Kapitel mussten nicht ausgeschrieben werden, sondern wurden nur in der Planung und dem Ablauf niedergeschrieben. Und mit dem Ziel so nah vor Augen schaffte ich es dann tatsächlich nicht nur die magischen 50000 zu knacken, nein, sie um knapp 600 Wörter zu sprengen und das zwei Tage vor Ende des Schreibwahnsinns. Und dann hieß es: weglegen. Datei abspeichern und erstmal nicht wieder aufmachen. Im ersten Moment denkt man da: Heftig, das mache ich nie wieder, wie doof war das denn. Doch als ich irgendwann zur Ruhe kam, meinen inneren Kritiker aus dem Urlaub zurückgeholt hatte, sah ich, wie viel ich aus diesem Projekt mitgenommen habe. Ich habe doch so einiges geschafft und über mich erfahren. Immerhin ich kann mich hinsetzen und ein paar hundert Wörter am Stück schreiben. Und was noch wichtiger

ist: Ich kann es immer und irgendwie überall, ohne, dass die Muse an ihrem freien Tag vorbeikommt. Ich kann einen Satz stehen lassen, obwohl er nicht perfekt ist. Ich kann ihn stehen lassen, obwohl ich weiß, ich könnte es besser. Und das wichtigste: ihn stehen zu lassen tut nicht weh. Nicht jeder Satz muss perfekt sein. Manchmal soll er doch einfach nur die Informationen übermitteln, die es braucht, um die Handlung weiterzubringen. Und was für mich persönlich am Wichtigsten war: Ich kann Details während des Schreibens entwickeln. Natürlich habe ich auch erkannt, dass es für mich wichtig ist, ein Plotgerüst mit doppeltem Boden zu haben, aber eben nur ein Gerüst, ein grobes Konstrukt, das flexibel ist. Und dann ist nämlich doch nicht einfach nur Dezember. Nein, plötzlich ist es der Monat, ab dem ich sagen kann „ich hab es geschafft“ und ab dem ich mich Autorin nennen darf und für dieses Gefühl, war es Mühe und Mühen doch alle mal wert.

Fazit für mich: Auch wenn der Text am Ende nicht die gewünschte Zufriedenheit bringt, so habe ich doch über mich, mein Schreibverhalten und mein Potential so viel gelernt, dass ich sage: Nächstes Jahr wieder!

Zu den Autorinnen:



Sarina Bühmann, Bachelorstudentin der Germanistik/
Medienwissenschaft an der Ruhr-Universität in Bochum.



Jasmin Maghames, Bachelorstudentin der Germanistik/
Theaterwissenschaft an der Ruhr-Universität in Bochum.



Kirsten Thomas-Ben Farhat, Bachelorstudentin der Germanistik und Anglistik/Amerikanistik an der Ruhr-Universität in Bochum.

Bachelor statt Burnout: Entspannt studieren – Wie geht das?

Tim Wersig

Das Burnout-Syndrom ist zurzeit in aller Munde. Zahlreiche Fachzeitschriften, auch im populärwissenschaftlichen Bereich, widmen sich dieser Thematik. Und nun ist es soweit: Rosaria Chirico und Beate Selders sowie weitere zahlreiche und namhafte Autoren/innen versuchen einen Zusammenhang zwischen dem Bachelor und dem Burnout herzustellen. „Bachelor statt Burnout“ lautet der passende Titel des Buches (2010 erschienen bei Vandenhoeck & Ruprecht). Hinter diesem verbirgt sich ein weiterer Ratgeber für Studierende, welche sich in den heutigen Zeiten durch den Dschungel eines Bachelor- und/oder Master-Studiums schlagen wollen. „Studieren ist noch stressiger geworden als früher! Alles soll schneller gehen: Studieren, Praktika absolvieren, Zusatzqualifikationen erwerben und Auslandserfahrungen sammeln“ (Chirico/Selders 2010: 7) heißt es zu Beginn der Einleitung. Doch wird zudem gleich festgestellt, dass im Rahmen des Ratgebers keine „Rezepte“ (ebd.) erwartet werden sollten. Vielmehr besteht die Zielsetzung darin, die Studierenden zu unterstützen, den möglicherweise auftretenden Stress im Studium zu reduzieren, „um [u.a.] (...) mehr Raum für Neugierde, Kreativität und Lust am forschenden Denken zu schaffen!“ (Ebd.)

Die einzelnen Kapitel

Bevor nun näher auf ausgewählte Inhalte eingegangen wird, soll im Folgenden der Aufbau des Werkes überblicksartig aufgezeigt werden. Das erste Kapitel *Der Bachelor* behandelt den aktuellen Stand der Bologna-Reform in

Deutschland. Zudem werden empfundene Mängel aber auch positive Tendenzen und Vorschläge aufgezeigt, wozu auch die Vorstellung erfolgreicher Reform-Projekte und Möglichkeiten der Mitgestaltung gehören. Im zweiten Kapitel *Ohne Burnout* wird sich der Stress-Thematik im Bachelor-Studium gewidmet. „StudentInnen, MentorInnen und StudienberaterInnen beantworten die Frage, warum das Bachelor-Studium oft als atemloses Turbo-Studium durchgezogen wird und zeigen, dass es nicht so sein muss“ (Chirico/Selders 2010: 8). Das dritte Kapitel *Mittendrin* handelt von den im Studium benötigten Schlüsselkompetenzen. Es geht hierbei um die Kernaufgaben des wissenschaftlichen Arbeitens – Prüfungen vorbereiten, Referate halten, wissenschaftliche Texte schreiben, recherchieren und lesen (vgl. Chirico/Selders 2010: 8). Im vierten und letzten Kapitel *Hinterher und Drumherum* wird sich mit der Zeit nach dem Studium und mit der Frage befasst, wie es möglich ist das Hinterher bereits vor und während des Studiums – also Drumherum zu gestalten (vgl. Chirico/Selders 2010: 9). Weitere praxisbezogene Erkenntnisse werden aus den Ergebnissen einer Befragung von Studierenden zum Thema *Lust und Frust am Bachelor* gezogen, welche die Herausgeberinnen Rosaria Chirico und Beate Selders im Rahmen ihrer Seminare durchgeführt haben.

Die Schlüsselkompetenz *Schreiben*

Am interessantesten für die Leserinnen und Leser von JoSch ist wohl das bereits genannte Kapitel *Mittendrin*, da das Schreiben im Studium wohl bei einigen Studierenden Burnout-ähnliche Symptome „wachruft“. Doch das muss nicht sein! Wird die Autoren/innen-Liste dieses Kapitels näher betrachtet, trifft man/frau einige bekannte Namen aus der deutschen Schreibzentrums-Szene (z.B. Katrin Girsensohn, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Sven Arnold). Bereits dadurch war ich mir sicher, dass die einzelnen Beiträge von guter Qualität zeugen. Haben doch die bereits benannten Protagonisten/innen vielfältig zu der Entwicklung der Schreibberatung/Schreibdidaktik in Deutschland beigetragen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Texten bestätigte meine Vermutung.

Sven Arnold beschäftigt sich in seinem Text mit der wissenschaftlichen Recherche im Internet als „hochschulweite Wirklichkeit“ (Arnold 2010: S. 93). Außerdem werden die Fragen nach einer gezielten wissenschaftli-

chen Recherche und seriösen Quellen thematisiert. Sehr passend meiner Meinung nach sind die am Schluss aufgeführten *10 Gründe dafür, in die (Fach)Bibliothek zu gehen*. „Prof. Dr. Google“ ist schnell gefragt, jedoch bei weitem nicht so verlässlich. Befinden sich in den Weiten des WWW doch unzählige unseriös zu bewertende Quellen, zudem im Internet das Copy-Paste-Verfahren schnell von statten gehen kann (à la „So eine gute Formulierung finde ich nirgends! Die brauche ich für meine Arbeit.“) Also Vorsicht – greift lieber auch mal zu den guten „alten“ Büchern!

Der Thematik *Peerfeedback in Schreibgruppen* widmen sich Franziska Liebetanz und Nora Peters in ihrem Beitrag. In diesem erläutern sie den Mehrwert von Schreibgruppen sowie die daraus resultierende Möglichkeit regelmäßiges Feedback von „Leidensgenossen/innen“ zu erfahren. Denn „geteiltes Leid“ ist ja bekanntlich „halbes Leid“. Nach Liebetanz und Peters kann das Handwerk des Schreibens nicht nur gelernt und trainiert werden. Vielmehr müssen sich die Studierenden dieser Herausforderung stellen (vgl. Liebetanz/Peters 2010: 112). Die Frage *Was sind Schreibgruppen?* wird ebenso praktisch aufgezeigt wie der mögliche Ablauf einer Gruppensitzung. Schreibgruppen und das Peer-Feedback bieten so meiner Ansicht nach die Möglichkeit eine offene Schreib- und Feedback-Kultur zu schaffen. Weg von den einsamen Schreibern/innen in ihren stillen Kämmerlein, hin zu einer Kultur des vertrauensvollen und kritisch-konstruktiven Austausches.

Zum Abschluss des Kapitels erklärt *Katrin Girgensohn* Schritt für Schritt das Anfertigen einer wissenschaftlichen Hausarbeit (vgl. Girgensohn 2010: 120 f.) und geht zudem auf die Thematik der gefürchteten Schreibblockaden ein (vgl. Girgensohn 2010: 130 f.).

Rundum eine sehr gelungene Sammlung von Beiträgen, die helfen die Schlüsselkompetenz *Schreiben* lernend zu erforschen bzw. für sich zu vertiefen und innerhalb und außerhalb des Studiums bestmöglich anzuwenden.

Abschließende Betrachtung

Obwohl ich mir aus eigener Erfahrung bewusst bin, dass sich bereits viele Ratgeber auf dem Buchmarkt befinden, empfand ich das vorliegende Werk als erfrischend, informativ und kompakt. Durch die zeitlose und schnell-

lebige Art des Schreibens erhält der Leser/die Leserin einen wunderbaren Überblick, wie er/sie einen möglichen „Burnout“ präventiv entgegen wirken – und entspannt studieren - kann.

Fazit: Sehr zu empfehlen.

Literatur

Arnold, Sven (2010): Erst mal googeln, dann mal schau'n, Wissenschaftliche Recherche im Internet. In: Chiricio, Rodaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout, Entspannt studieren – Wie geht das?*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 93-100

Chiricio, Rodaria/Selders, Beate (Hrsg.) (2010): Bachelor statt Burnout, Entspannt studieren – Wie geht das?. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Girgensohn, Katrin (2010): Hausarbeiten Schreiben: Schritt für Schritt. In: Chiricio, Rodaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout, Entspannt studieren – Wie geht das?*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 120-129

Girgensohn, Katrin (2010): Tipps gegen Schreibblockaden. In: Chiricio, Rodaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout, Entspannt studieren – Wie geht das?*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 130-132

Liebetanz, Franziska/Peters, Nora (2010): Peer-Feedback in Schreibgruppen. In: Chiricio, Rodaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout, Entspannt studieren – Wie geht das?*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 112-119

Zu dem Autor:



Tim Wersig studiert „Soziale Arbeit“ (M.A.) an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, ist zertifizierter Schreibberater (PH Freiburg) und Gründer der studentischen Initiative Die Wissenschafts-Paten, eine Initiative zur Förderung und Qualitätssicherung des wissenschaftlichen Arbeitens bzw. Schreibens an deutschen (Fach-)Hochschulen – www.wissenschaftspaten.de

Schatzkiste auf theoretischem Fundament: Das Buch „Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf“ von Gerd Bräuer und Kirsten Schindler

Katrin Girgensohn

Schreiben muss man nicht nur lernen, sondern das Schreiben selbst ist auch ein Lernmedium. Für unsere Zunft ist das inzwischen eine Binsenweisheit. Wir fordern gerne dazu auf, Schreiben entsprechend einzusetzen: im Unterricht, in der Weiterbildung, im beruflichen Schreiben. Offen bleibt dabei jedoch manchmal die Frage: Aber wie?

Eine Antwort geben Kirsten Schindler und Gerd Bräuer mit ihrem Buch „Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf“. Das Buch gliedert sich in drei Teile. Zunächst stellen Bräuer und Schindler ihr Konzept von Schreibarrangements mit authentischen Schreibaufgaben vor. Im zweiten Teil beschreiben verschiedene AutorInnen Schreibarrangements in den Bereichen Schule, Hochschule und Beruf und erklären diese Schritt für Schritt. Im dritten Teil überlegen die HerausgeberInnen, wie sich Schreibarrangements an Institutionen implementieren lassen.

Während die Beiträge im zweiten Teil des Buchs sehr anschaulich geschrieben und übersichtlich gestaltet sind, ist es mir nicht immer leicht gefallen, den ersten Teil zu verstehen. Durch die vielen Ansätze und Konzepte, die hier zusammen gebracht werden, ist die Informationsdichte extrem hoch. Ich finde die Überlegungen dieses ersten Teils aber sehr wichtig, sowohl als Grundlage für die vorgestellten Schreibarrangements als auch als zukunftsweisendes Konzept für die Schreibdidaktik an Schulen und Hochschulen.

Da sie sozusagen das Fundament des Praxisteils bilden, gehe ich in dieser Rezension ausführlicher auf diesen ersten Teil ein.

Das Konzept „Schreibarrangements“

Schreibarrangements sind nach Bräuer und Schindler „didaktische Inszenierungen“, die es Lernenden ermöglichen, individuell vorzugehen. Sie geben also keinen gemeinsamen Lernweg vor, wie z.B. die in der Schule oft vor dem Schreiben verlangte Gliederung. Statt dessen unterstützen sie Lernende dabei, einen eigenen Weg zu finden. Schreibarrangements sollen außerdem von den Lernenden im Rahmen ihrer aktuellen Situation als sinnvoll erlebt werden. Dieses Erleben nennen Bräuer und Schindler „authentisch“.

Zudem sollen die Aufgabenarrangements über die momentane Situation hinauswirken. Deshalb muss ein Aufgabenarrangement innerhalb eines „Gesamtarrangements“ angelegt werden. In der Schule könnte das Gesamtarrangement zum Beispiel ein fächer- oder jahrgangsübergreifendes Projekt sein. Wenn Aufgabenarrangements sich in ein Gesamtarrangement einfügen, dann entstehen laut Bräuer und Schindler langfristige Lerneffekte. Aufgabenarrangements sollen ein kommunikatives Problem lösen und nicht einfach nur eine Kontrollinstanz, z.B. eine Lehrperson, befriedigen.

Wie aber lässt sich vermeiden, dass die Kontrollinstanz als eine solche wahrgenommen wird und damit Authentizität verhindert? Sie kann selbst aktiv mitmachen und eigene Erfahrungen einbringen oder zur Adressatengruppe gehören und aktiv rezipieren. Für die Schule heißt das: Die LehrerIn schreibt selbst mit, bringt eigene Erfahrungen ein und will wirklich etwas lernen von den SchülerInnen. LehrerInnen, die Texte lediglich bewerten, verhindern also langfristige Lerneffekte. Diese Überlegung finde ich radikal, denn sie widerspricht meinen eigenen Schulerfahrungen und meinen Beobachtungen in heutigen Schulen. Selten hatte ich den Eindruck, dass meine LehrerInnen etwas aus meinen Texten lernen wollten und nie haben sie eigene Texte zur Diskussion gestellt.

Theoretische Hintergründe des Konzepts

Bräuer und Schindler betten ihr Konzept in verschiedene theoretische Zusammenhänge ein und machen vier Faktoren aus, die sie besonders wichtig finden: (1) Schreibstrategien, (2) das Arbeitsgedächtnis, (3) Schreibaufgaben und (4) Feedback. Zusammengefasst sagen sie zu diesen vier Faktoren:

1) Es ist wichtig, Lernenden die Wahl zu lassen, welche Schreibstrategien sie nutzen wollen. Dafür müssen sie zunächst ein Bewusstsein für die Wahl ihrer Strategien entwickeln, damit sie im Fall von Schwierigkeiten andere Strategien einsetzen können. Als grundlegende Schreibstrategien unterscheiden Bräuer und Schindler zwischen „Strukturschaffern“, die sich die Struktur eines Textes „erschreiben“, und „Strukturfolgern“, die sich vor dem Niederschreiben eine Struktur erarbeiten und dieser dann folgen.

2) Lernende sollen ihr Arbeitsgedächtnis nicht so überlasten, dass es blockiert. Deshalb müssen Schreibaufgaben in sinnvolle Zwischenschritte unterteilt werden. Diese Einteilung muss allerdings eine individuelle Einteilung sein, um den Schreibstrategien der Schreibenden zu entsprechen.

3) Die Schreibaufgaben sollen an bereits Gelerntes anknüpfen und es möglich machen, dieses so zu transferieren, dass es auch außerhalb der aktuellen Situation funktioniert. Feedback sollte Schreibende daher an bereits Gelerntes erinnern. Auch sollte es die Lernenden dazu anregen, sich über ihre AdressatInnen bewusst zu werden und diese zu berücksichtigen.

4) Bräuer und Schindler unterscheiden drei verschiedene Formen von Feedback. Die erste Form des Feedbacks nennen sie „reflexive Praxis“. Dabei handelt es sich um ein Feedback, das Schreibende sich selbst geben, indem sie darüber reflektieren, was sie gerade machen oder gemacht haben. Sie beschreiben dies zunächst, analysieren es dann und kommen schließlich zu einer Bewertung. Daran kann sich dann eine sinnvolle Planung nächster Schritte anschließen.

Das zweite Feedback ist ein Feedback von Außen, nämlich von Peers. Peers sind Lernende, die sich in der gleichen Lernsituation befinden. In

der Schule sind das beispielsweise MitschülerInnen, die an einer ähnlichen Aufgabe arbeiten. Diese geben eine Rückmeldung auf die Texte ihrer Peers aus einer Position als interessierte LeserInnen.

Das dritte Feedback ist das Feedback von SchreibberaterInnen. Diese können ebenfalls Peers sein, sind aber dafür ausgebildet worden, Feedback zu geben. Sie können deshalb auch über die Textebene hinaus gehen und Gespräche über Schreibprozesse und Schreibschwierigkeiten anregen. Solche Schwierigkeiten ergeben sich beispielsweise daraus, dass Schreibarrangements bewusst individuell angelegt werden. Schreibende müssen also, wie erläutert, eigene Wege zur Bewältigung einer komplexen Schreibaufgabe finden. SchreibberaterInnen können durch offene Fragen zu Reflexionen anregen und die Schreibenden dabei unterstützen, Lösungsmöglichkeiten zu finden und auszuwählen.

Soziale Situiertheit

Über die erläuterten vier wichtigsten Faktoren hinaus betonen Bräuer und Schindler, wie wichtig es ist, Schreibarrangements „sozial zu situieren“: Lernende sollten erkennen, was das, was sie gerade machen, mit ihnen selbst zu tun hat. Dieser Schritt fehlt in der Schule oft, wie die AutorInnen richtigerweise feststellen. Als Beispiel nennen sie die in vielen Bundesländern inzwischen eingeführte „Facharbeit“, die auf die wissenschaftliche Hausarbeit an der Universität vorbereiten soll.

Wissenschaftliche Texte zu schreiben ist in der Schule nicht sozial situiert. Man liest nur sehr selten wissenschaftliche Texte, sondern eher speziell aufbereitete Lehrbuchtexte. Entsprechend wenig würden sich SchülerInnen mit den Texten identifizieren und entsprechend wenig Transferleistungen gebe es – die Vorbereitung für die Uni finde daher nicht im erhofften Maße statt.

Bräuer und Schindler schlagen vor, statt dessen journalistische Audiopodcasts erstellen zu lassen. Audiopodcasts seien eher sozial situiert, weil sie der Lebenswelt von SchülerInnen eher entsprächen und daher eher bedeutsam seien. Für die Erstellung von Audiopodcasts seien Teilschritte nötig wie z.B. Recherchieren, Dokumentieren und adressatengerechtes Darstellen, die später auch für das Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten nötig sind. Da diese Teilschritte aber, wenn sie sozial situiert seien, als authentisch erlebt würden,

könnten sie auch zu langfristigeren Lerneffekten führen – und entsprechend könne später an der Uni darauf zurückgegriffen werden.

Hilfstexte und Transfertexte

Schließlich führen Bräuer und Schindler noch die Begriffe „Hilfstext“ und „Transfertext“ ein. Hilfstexte sind Texte, die nur für die einzelnen Schreibenden wichtig sind und für sie selbst Schritte auf dem Weg zum Endprodukt markieren. Ein Hilfstext könnte zum Beispiel ein Freewriting darüber sein, warum ich einen Text nicht mag, den ich für den Deutschunterricht lesen soll. Transfertexte sind Texte, die einzelne Schreibende als Zwischentapen auf dem Weg zum eigentlichen Endprodukt schreiben und die eventuell später teilweise in das Endprodukt einfließen. Ein Transfertext ist an Adressaten gerichtet, statt nur an die Schreibenden selbst. Ein Transfertext kann zum Beispiel eine Zusammenfassung eines schwer verständlichen Textes sein, die mir dabei hilft, den Text zu entschlüsseln. Ich muss beim Schreiben dieses Transfertextes darauf achten, verständlich zu formulieren, da ich kein Selbstgespräch führe.

Bräuer und Schindler schlagen vor, Hilfstexte und Transfertexte in Form von „Textrecycling“ zu didaktisieren, indem Schreibende dazu angeleitet werden, diese Texte zu schreiben und sie für ihre Endprodukte einzusetzen. Menschen, die Schreibarrangements erstellen, sollten sich daher schon vorab überlegen, wie mit den Hilfs- und Transfertexten im Verlauf des Arrangements weiter gearbeitet werden kann.

Ziele der Institutionen

Generell ist es wichtig, Schreibarrangements schon bei der Planung gut zu durchdenken. Denn einerseits sollen sie den Schreibenden die Möglichkeit geben, bisher erworbene Kompetenzen in neuen Zusammenhängen einzubringen und sie auszubauen. Andererseits müssen die Schreibarrangements auch den Zielen der jeweiligen Institutionen entsprechen (z.B. den Lehrplänen oder den Unternehmenszielen). Bräuer und Schindler gehen sogar noch darüber hinaus: Schreibarrangements sollen nicht nur den Zielen der Institutionen dienen, sondern diese langfristig sogar verändern. Deshalb schlagen sie im abschließenden Kapitel des Buches systematische Schritte vor, um

Schreibarrangements nachhaltig zu entwickeln und langfristig in Institutionen zu verankern.

Beispiele für Schreibarrangements

Im Teil II werden Schreibarrangements für die Felder Schule, Hochschule und Beruf vorgestellt, wobei die schulischen in der Überzahl sind und unterschiedliche Fächer und Altersstufen einbeziehen. Die Beiträge stammen von verschiedenen AutorInnen, so dass sie sehr vielfältig sind. Nicht alle Arrangements werden allen Kriterien gerecht, die Bräuer und Schindler anfangs einführen. Beispielsweise wird nicht immer deutlich, inwiefern die Lehrpersonen sich als echte AdressatInnen in das Schreibarrangement integrieren oder wie Hilfs- und Transfertexte weiter genutzt werden. Doch die meisten Beiträge stellen umfassende Schreibarrangements vor, oft so ausführlich beschrieben, dass keine Fragen mehr offen bleiben. Die Arrangements sind eingebettet in kurze Erläuterungen der jeweiligen didaktischen Überlegungen. Für Übersicht sorgt eine kurze vorangestellte Zusammenfassung der Zielgruppen und Inhalte. Zusätzlich findet man auf der Internetplattform Scriptorium ergänzende Materialien zu diesem Buch wie Arbeitsblätter und Ablaufpläne zu den Schreibarrangements, die sich ausdrucken und sofort verwenden lassen.

Die Ideenvielfalt ist wunderbar. So stellt Helen Courssaris vor, wie die Onlineplattform „Voice Thread“ genutzt werden kann, um SchülerInnen echte AdressatInnen und zugleich Medienkompetenz zu vermitteln. Imke Lange macht aus dem Dokumentieren des Schulpraktikums für Lehramtsstudierende ein Schreibarrangement und Kirsten Schindler und Alexandra Zepter verbinden Schreiben und Bewegung durch die Inszenierung selbst geschriebener Texte Studierender. Das Lesen der Beschreibungen macht Lust, eigene Arrangements zu entwickeln.

Erstaunlich und dankenswert ist, wie großzügig die Beitragenden das Wissen teilen, das sie sich beim Erstellen und Erproben ihrer Schreibarrangements erarbeitet haben. Das gilt insbesondere für Schreibarrangements im beruflichen Kontext, die im Grunde genommen das Kapital der AutorInnen darstellen. Zum Beispiel erläutert Barbara Brecht-Hadraschek ausführlich ihr Konzept für einen Zweitagesworkshop zum Texten für das Web.

Schatzkiste für Literacy Manager

Alles in allem stellt das Buch eine vielfältige Ressource für Literacy Manager dar. Denn Literacy Manager sind nach Bräuer und Schindler alle jene, die im Rahmen eines größeren Systems wie Schule, Hochschule oder Betrieb dafür sorgen, dass Informationen produziert und kommuniziert werden (S. 292, siehe auch Bräuer in JoSch Nr. 1). Literacy Manager entwickeln entsprechende Strategien – z.B. in Form von Schreibarrangements. Dafür ist dieses Buch eine Schatzkiste!

Gerd Bräuer, Kirsten Schindler (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg: Filibach 2011.

Zu der Autorin:



Katrin Girgensohn, Dr., Gründerin und wissenschaftliche Leiterin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina, z.Zt. mit einem Stipendium der DFG für Schreibzentrumsforschung am Writing Center der University of Wisconsin Madison, USA., studierte Neuere Deutsche Literatur, Hispanistik und Deutsch als Fremdsprache.

Aus dem Leben eines Schreibberaters Guttenbergs „wissenschaftliches“ Schreiben

Peter Braun

Eigentlich hatte ich den Fall Guttenberg schon fast vergessen. Im Februar, als die Plagiatsaffäre um seine Dissertation aktuell war und täglich neue Funde auf GuttenPlag gestellt wurden, hatte ich alles gesammelt, was mir zwischen die Hände kam. Mit den Wochen entstand ein umfangreiches Dossier. In meinem nächsten Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben bin ich dann ausführlich auf den Fall eingegangen. Aber merkwürdigerweise war das Erregungspotential unter den Teilnehmenden nicht so hoch, wie ich es vermutet und gehofft hatte. Und wie ich es vor allem an mir selbst festgestellt hatte – als politisch denkender Mensch und als Schreibberater. Schließlich traf der Fall ins Herz unserer Profession.

Für das laufende Wintersemester hatte ich die Guttenberg-Sitzung wieder vom Seminarplan gestrichen. Doch plötzlich, Ende November, blickte mir der ehemalige Verteidigungsminister von der Titelseite der ZEIT entgegen. Äußerlich leicht verändert, das Haar nicht mehr schnittig nach hinten gegelt und ohne die charakteristische runde Brille. Dafür trug er sein Hemd jetzt, sichtbar für alle, weit aufgeknöpft. Der Einfluss Amerikas, dachte ich. Mein altes Interesse an dem Fall war sofort wieder erwacht. Ein langes Interview, mit dem Chefredakteur Giovanni di Lorenzo höchstpersönlich, an drei Tagen in einem Londoner Hotel geführt – ich habe sofort zugegriffen.

Doch die Lektüre des Interviews ließ mich erst einmal ziemlich kalt. Schon der Titel „Es war kein Betrug“ riss mich nicht vom Hocker. Was soll er denn

sonst auch sagen, dachte ich. Wenn er zugibt, dass er bewusst und mit Kalkül fremde Stellen in seinen Text eingebaut hat, dann ist er im Hinblick auf seine politische Karriere nicht nur ‚voreinst gescheitert‘. Von daher haben mich auch die juristischen Spiegelgefechte, die Guttenberg um den Begriff Betrug im Interview aufführt, nicht überrascht. Wie schon im Februar beteuert er zudem immer wieder, er habe chaotisch gearbeitet, er habe die Quellen nicht ordentlich markiert, die Fußnoten nicht sauber gesetzt, er habe direkte Zitate mit „vgl.“ gezeichnet, also als indirekte ausgegeben, etc.. Viele eklatante wissenschaftliche Fehler habe er begangen, aber er habe nicht vorsätzlich betrogen. Für mich schien allzu offensichtlich, worauf er hinauswollte: auf Nachsicht. Er sei überfordert gewesen und habe es sich nicht eingestanden. Schließlich habe er sieben Jahre an der Doktorarbeit gesessen, war nebenbei zunächst vom familiären Unternehmen, später von seinen politischen Ambitionen vereinnahmt – und dann noch die Familie. Ein Unmensch, wer das nicht versteht, wer Guttenberg nicht als Opfer der Umstände sieht.

Er hätte mich beinahe überzeugt. Zumal er den Verlauf der Arbeit und die einzelnen Schritte – wir sprechen da ja vom Schreibprozess – durchaus plausibel und nachvollziehbar beschreibt. Zunächst hat er intensiv gesammelt und recherchiert. „Ich war ein hektischer und unkoordinierter Sammler“, sagt Guttenberg. (ZEIT vom 24.11.2011, S. 17) Sein Material habe er auf vielen unterschiedlichen Disketten – es war noch die Zeit vor dem Memorystick – gespeichert und dort aber zugleich auch an eigenen Textbausteinen gearbeitet. So muss mit der Zeit eine Gliederung entstanden sein, denn Guttenberg spricht davon, dass er für jedes Kapitel eine eigene Diskette angelegt habe. Das hatte ich bei meiner Dissertation, die noch ein paar Jahre früher entstand, auch so gehandhabt. Mit den Jahren haben sich dann bei Guttenberg unendlich viele Textbausteine angesammelt, bis er es mit einem gewaltigen „Text- und Gedankensteinbruch“ zu tun hatte, wie er sagt. Der musste dann – in einer großen Anstrengung – zusammengesetzt werden, wie ein großes Puzzle. Ein forcierter Patchwork-Schreiber, würde Ulrike Scheuermann sagen.

Beinahe also hätte er mich auf seine Seite gezogen. Wenn sich in seine Ausführungen nicht immer wieder der Hochmut eingeschlichen hätte. Manche bleiben auch nach ihrem Fall hochmütig. Am deutlichsten zeigte sich das für mich in jenen Passagen, in denen er den homogenen Gesamteindruck

seiner Arbeit zu rechtfertigen versucht: „Insbesondere in der Endphase der Arbeit lag der Schwerpunkt nicht mehr auf der notwendigen wissenschaftlichen Sorgfalt, sondern auf Inhalt und Schlüssigkeit meiner Aussagen. Ich wollte mit dem Ineinanderrücken der unterschiedlichen Kapitel ein geschlossenes intellektuelles Ganzes abliefern. Ich hätte mir die wissenschaftliche Kärnerarbeit antun müssen.“ (ZEIT vom 24.11.2011, S. 18) Und etwas später wiederholt er mit anderen Worten nochmals: „Ich habe eben diese fatale Schwerpunktverlagerung vorgenommen, weg vom Detail, hin zum großen Ganzen, so dass die Arbeit am Ende einfach schlüssig dasteht.“ (ebd.) Darüber habe ich mich richtig geärgert. Das kann nicht gehen, sagte ich mir unwillkürlich und irgendwo im Hinterkopf meldete sich Adorno mit seinem Aphorismus aus den *Minima Moralia*: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen.“

Was mich letztlich aber ganz und gar aufgebracht hat, ist nicht Gutenberg's Hochmut, sondern das Bild des wissenschaftlichen Schreibens, das er damit indirekt entwirft. Nach ihm wäre nämlich das wissenschaftliche Schreiben ein Verbinden, Verfugen und Collagieren von – freilich korrekt zitierten – fremden und eigenen Texten. Also genau das, wogegen ich als Schreibberater angehe, und was ich sowohl den Ratsuchenden, die zu mir in die Sprechstunde kommen, als auch den Studierenden in meinen Kursen immer wieder klar zu machen versuche. Zitate, direkte und indirekte, erfüllen eine bestimmte Funktion im wissenschaftlichen Text. Sie stellen Positionen und Argumente Anderer dar, die man als wissenschaftlicher Autor in seinen Text aufnimmt, um damit zu ‚arbeiten‘: um sie zu kommentieren oder kontextualisieren, um sie zu analysieren oder zu differenzieren, um sich ihnen anzuschließen oder sie zu widerlegen. Was auch immer. Nur eines vermögen Zitate niemals: sie verstehen sich nicht von selbst.

Genau daran bemisst sich die eigene Position als wissenschaftlicher Autor: Dass ich als Schreibender auf das ‚Material‘, das ich in meinen Text hinein hole, reagiere, und dass ich mich zuvor für eine indirekte oder direkte Zitierweise entscheide. Denn mit einem direkten Zitat hole ich niemals nur einen anderen ‚Inhalt‘ in meinen Text, sondern eine fremde Stimme, mit all dem, was dazu gehört und in den Sätzen mitschwingt, beispielsweise die Aussageintention oder die bald offene, bald verborgene Adressierung, oder eben auch die ästhetische, d.h. stilistische Qualität der Aussage. Dafür ein Bewusstsein

und ein Sensorium zu entwickeln, wann, in welchem Maß und auf welche Weise ich Zitate in meinen Text einfüge, wozu es schließlich auch eines dramaturgischen Gespürs für Rhythmus und Aufbau des eigenen Textes bedarf, ist ein zentrales Element auf dem Weg, ein wissenschaftlicher Autor zu werden. All das wird durch Gutenbergs Darstellung negiert.

Spontan habe ich mich entschlossen, die Gutenberg-Sitzung wieder auf den Seminarplan zu nehmen. Wir haben heftig und erhitzt diskutiert. Es wurde eine gute Sitzung.

Zu dem Autor:



Peter Braun, Dr. habil, leitet das Schreibzentrum an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zudem bietet er schreibintensive Seminare in Germanistik und Medienwissenschaft an. Weitere Tätigkeiten umfassen Schreibcoachings für Doktoranden und hochschuldidaktische Angebote zur besseren Integration des wissenschaftlichen Schreibens in den universitären Unterricht.

JoSch

Journal der Schreibberatung

Leserbriefe

Worte für dieses Blatt - ein Brief an unsere Leserinnen und Leser

JoSch bringt für uns als HerausgeberInnen viele neue Herausforderungen mit sich. Von der Idee sind wir nach wie vor begeistert. In die Umsetzung arbeiten wir uns nach und nach ein. Wir freuen uns über die tatkräftige Mitgestaltung der ReviewerInnen, AutorInnen und wunderbaren Wichtel, die bei den vergangenen Ausgaben so freudig mitgewirkt haben. An dieser Stelle möchten wir ihnen noch einmal einen großen Dank aussprechen.

Wir wünschen uns, dass JoSch für, mit und von Euch - SchreibberaterInnen, SchreibdidaktikerInnen, Schreibbegeisterten - gestaltet wird. Wenn Ihr Ideen habt, wie Ihr Euch in JoSch einbringen möchtet, was umgestaltet oder umgedacht werden sollte, dann freuen wir uns, wenn Ihr dies an uns herantragt.

Wir freuen uns über Eure Leserbriefe zu einzelnen Artikeln oder aber auch zu JoSch in seiner Gesamtheit.

Herzliche Grüße

Patrick Kowal, Franziska Liebetanz, Nora Peters, Simone Tschirpke

JoSch

Journal der Schreibberatung

Termine

Konferenzen und Veranstaltungen

Konferenz der European Writing Centers Association (EWCA)

06.-10. Mai 2012

Ort: American University in Bulgaria, in the city of Blagoevgrad

Die Konferenz bietet Raum zur Zusammenarbeit und zum Austausch im Bereich der Schreibzentrumsarbeit und der Schreibdidaktik. Studentische TutorInnen können eine Konferenzzuschuss beantragen.

Anmeldung und weitere Informationen: www.ewca2012.com.

Text-Netze, Schreib-Netze, Denk-Netze – Schreiben in Studium und Beruf

07.-08. Juni 2012

Ort: Basel

Ziel der Konferenz ist es, die Netzwerke des Schreibens aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen, wobei theoriegeleitete, empirische oder praxisorientierte Zugänge gleichermaßen möglich sind.

Anmeldung und weitere Informationen: www.forumschreiben.ch.

Akademisches Schreiben lernen - zwischen Schule und Hochschule

01. Juli 2012

Ort: Universität zu Köln

Die Tagung dient dazu zwischen Forschungsarbeiten zum Schreiben in der Schule und zum Schreiben an der Hochschule Verbindungen herzustellen. Auf der Basis ausgewählter didaktischer Ansätze sollen dann Beispiele von Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Hochschulen vorgestellt und diskutiert werden.

Anmeldung und weitere Informationen: www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/schindler/tagung.

Fünfte Peer-Schreib-TutorInnen-Konferenz

05.-07. Oktober 2012

Ort: Friedrich-Schiller Universität Jena

Die Konferenz richtet sich an Peer-Schreib-TutorInnen und MitarbeiterInnen von Schreibzentren. Im Mittelpunkt stehen in diesem Jahr die Themenfelder „Die Potentiale und Grenzen einer interkulturellen Schreibberatung“ sowie „Die Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben“. Die Anmeldung läuft vom 1. April bis 31. Juli.

Weitere Informationen: www.schreibenlernen.uni-jena.de oder schreibenlernen@uni-jena.de.

Literatur-Wettbewerbe

HALTlose PROSA - Literarischer Wettbewerb/Workshop

Prosatexte (unveröffentlicht), Alter: 16-24 J.; Dotierung: „Mit HALTlose(r)PROSA sind insgesamt 13 Preise zu gewinnen. Jeder Preis besteht in der Teilnahme an einer mehrtägigen Schreibwerkstatt mit Thomas Pletzinger, Jutta Richter, Ralf Thenior und Oliver Uschmann, in gemeinsamen öffentlichen Lesungen in Westfalen und in der Veröffentlichung der Preisträgertexte in einer Anthologie (keine Geldpreise).“

Einsendeschluss: 15.06.2012

Mehr Informationen: www.uschtrin.de/pr_haltloseprosa.html

Komische Gedichte

Heine, Ringelnatz, Morgenstern, Gernhardt, Gsella – in dieser Tradition befindet sich, was hier entstehen soll. Die Gattung soll ganz ausgeschöpft werden; alles ist erwünscht.

Pro Autor dürfen bis zum 20. Juni 2012 max. 12 Gedichte eingesandt werden. Beiträge an gedichte2012@candelaverlag.de mit Kontaktdaten auch im Textdokument selbst und einer Kurzbiografie.

Einsendeschluss: 20.06.2012

Mehr Informationen: www.textzuechtere.de/autor.html und www.candelaverlag.de.

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@gmail.com

AutorInnen der Ausgabe:

Sven Arnold
Peter Braun
Sarina Bühmann
Rosaria Chirico
Katrin Girgensohn
David Kreitz
Daniela Liebscher
Jasmin Maghames
Jenna Mertz
Maja Neupert
Jenny Prieser

Kirsten Schindler
Julia Schneider
Nadine Stahlberg
Kirsten Thomas-Ben Farhat
Tim Wersig

Titelbild: Nora Peters

Layout: Nora Peters

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 5. Ausgabe können bis zum **15. Juni 2012** eingereicht werden.

JoSch ist eine Fachzeitschrift zur Schreibberatung

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

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