

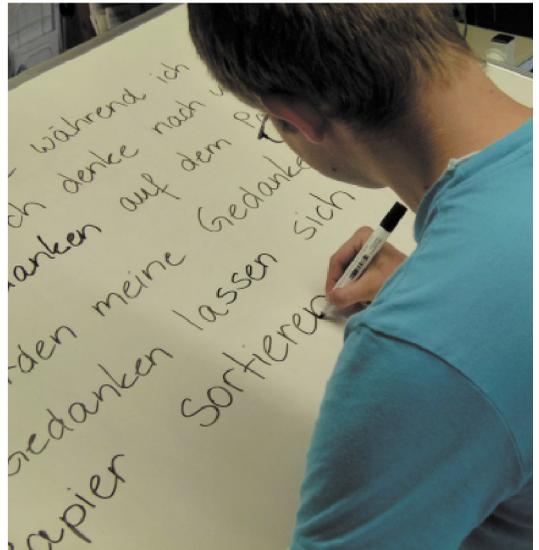
JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 05 - Oktober 2012

Themen dieser Ausgabe sind unter anderem:

- * Lern- und Schreiberfolge dokumentieren
- * Schreibcafés
- * EWCA Konferenz 2012
- * Lösungsfokussiert kommunizieren in der Beratung
- * Berufsrelevante Beratungskompetenz erlangen
- * Im Schreibgespräch mit Jana Zegenhagen



- » Methoden und Techniken
- » Forschungsdiskurs
- » Erfahrungsberichte
- » Rezensionen

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Schreiben ist mehr als das Darstellen von Wissen. Das Schreiben können wir nutzen, um zu denken, unsere Gedanken zu strukturieren, Erfahrungen zu verarbeiten, um uns mitzuteilen, Freude beim Spielen mit Worten zu erfahren, zu hinterfragen, neue Ideen zu entwickeln, neues und altes Wissen miteinander zu verknüpfen und Zusammenhänge zu erkennen. Schreibend denkt auch der Schreib Peer Tutor auf unserem Titelbild nach. Werden die vielfältige Funktionen des Schreibens in der Schreibberatung besprochen und ausprobiert, dann wird sie für die Rat Suchenden zu einem Ort für viele verschiedene Perspektiven, Gedanken, Emotionen, Denkanstöße und Lernanlässe.

Unterstützung und frischen Wind hat auch unser neues Redaktionsmitglied David Kreitz in die JoSch-Arbeit gebracht und sie bereichert. Wir heißen David herzlich willkommen. Ersetzen wird David von nun an Patrick Kowal, der sich von JoSch schweren Herzens verabschiedet hat, um sich seinem Studium und seiner Zukunft zu widmen.

Als JoSch-Redaktion, als Schreibberater_innen oder als Schreibende ist es gut, zu erkennen, dass wir uns immer weiter entwickeln und Fortschritte machen. Wie wir unsere Entwicklungsschritte beim Lernen, wie auch beim Schreiben lernen, besser nachvollziehen können, zeigt uns in dieser Ausgabe Juliane Patz, indem sie die 1-15-25 Methode von Vera Birkenbihl vorstellt, ausprobiert und reflektiert.

Dass nicht nur Schreibende, die die Schreibberatung aufsuchen, von den Beratungsgesprächen profitieren können, sondern auch die Beratenden, erklärt Julia Fischbach. In ihrem Beitrag geht sie der Frage nach, inwiefern Lehramtsstudierende bei der Beratung von Schüler_innen berufsrelevante Kompetenzen erwerben. Schreibende profitieren aber auch von der Auseinandersetzung mit Literatur. An-

hand von Reflexionen über das eigene Schreiben von Kleist und Flaubert erörtern Sebastian Schönbeck und Matthias Preuß, was Schreibende durch die Auseinandersetzung mit solchen „Metatexten“ lernen können.

In unserer Arbeit als Schreibberater_innen, -didaktiker_innen und -forscher_innen können wir viel miteinander und voneinander lernen. Konferenzen bieten hierfür eine gute Gelegenheit. Das Redaktionsteam von JoSch teilt in einem Beitrag seine Erfahrungen auf der diesjährigen EWCA Konferenz in Bulgarien, an der Schreibdidaktiker_innen unterschiedlichster Kulturen teilnahmen.

Unsere Schreibdidaktik-Community ist jedoch nicht nur multikulturell, sondern arbeitet auch interdisziplinär. So zeigt Ina Och in ihrem Beitrag, wie die lösungsfokussierte Kommunikation, ein Beratungsansatz der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie, für die Organisation von Workshops genutzt werden kann. Ingrid Kollak stellt in ihrem Beitrag das Konzept eines Schreibcafés vor und macht neugierig auf das Führen von Gesprächen über das Schreiben an neuen Orten.

David Kreitz bespricht in seiner Sammelrezensionen verschiedene Ratgeber mit Anleitungen zum Essay Schreiben und kommt zu dem Schluss, dass der Essay nur dann didaktisch sinnvoll ist, wenn die Textsorte weniger frei ist und die Anforderungen klar umrissen sind. Dass das Schreiben generell ein bedeutendes Lern- und Denkwerkzeug darstellt, verdeutlicht Tim Wersig in seiner Rezension zum Schreibdenken. In einem Schreibgespräch mit JoSch gibt uns Jana Zegenhagen in dieser Ausgabe Einblicke in ihre Arbeit im Lese- und Schreibzentrum der Universität Hildesheim.

Bei allen Autor_innen und Reviewer_innen bedanken wir uns ausdrücklich und besonders herzlich für die tatkräftige Mitgestaltung dieser Ausgabe. Allen Leser_innen wünschen wir ein schönes Leseerlebnis!

Eure JoSch Redaktion
David Kreitz, Franziska Liebetanz, Nora Peters
und Simone Tschirpke

Inhaltsverzeichnis

Methoden und Techniken der Schreibberatung	1
Schreiben: motiviert - begeistert - produktiv! Die Anwendung lösungsfokussierter Kommunikation in der Schreibberatung	
<i>Ina Och</i>	1
Die Erfolgs-Kontroll-Methode „1-15-25“ von Vera F. Birkenbihl - Ein Selbstversuch	
<i>Juliane Patz</i>	12
Forschungsdiskurs Schreiben und Begleiten	29
Lehramtsstudierende beraten Schüler/innen beim Schreiben ihrer Facharbeit: Chancen für den Erwerb berufsrelevanter Schreibberatungskompetenzen	
<i>Julia Fischbach</i>	29
Letters and Lectures	
<i>Matthias Preuss und Sebastian Schönbeck</i>	44
Erfahrungsberichte / Austausch	58
Neues Praxisfeld: Schreibcafé – Ein Kooperationsprojekt des Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben der Alice Salomon Hochschule in Berlin mit der Buchhandlung Lehmanns	
<i>Ingrid Kollak</i>	58
Konferenzen als Orte des Von- und Miteinander Lernens: Ein Erfahrungsbericht zur EWCA Konferenz 2012 in Blagoevgrad/Bulgarien	
<i>David Kreitz, Franziska Liebetanz, Nora Peters, Simone Tschirpke</i>	62
Rezensionen	75
Rezension zu Ulrike Scheuermanns „Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln“	
<i>Tim Wersig</i>	75
Sammelrezension: Ratgeberliteratur zum Schreiben von Essays	
<i>David Kreitz</i>	81

Im Schreibgespräch mit Jana Zegenhagen	94
Termine	98
Impressum	101

JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Schreiben: motiviert - begeistert - produktiv! Die Anwendung lösungsfokussierter Kommunikation in der Schreibberatung

✍ *Ina Och*

Der achttellige Workshop „Schreiben: motiviert - begeistert - produktiv!“ ist ein neues Workshopangebot von *skript.um*, der studentischen Schreibberatung an der Universität Bielefeld. Das Workshopangebot greift den von Ratsuchenden in der offenen Sprechstunde geäußerten Wunsch nach mehr Motivation und Begeisterung für ihr Schreibprojekt auf. Um diesem Wunsch nachzukommen ist ein neuartiges Workshopkonzept entwickelt worden, das lösungsfokussierte Kommunikation mit schreibdidaktischen Methoden verknüpft. Zielgruppe des Workshops sind Schreiber_innen, die sich in ihrer Abschlussarbeitsphase befinden und aus diesem Grund über einen längeren Zeitraum mit Motivation und Begeisterung für ihr Schreibprojekt produktiv arbeiten möchten. Der Workshop wird von zwei Tutor_innen angeleitet, von neun Teilnehmer_innen besucht, beinhaltet acht Termine. Der Artikel beschreibt im ersten Schritt die theoretische Fundierung der lösungsfokussierten Kommunikation und das damit verbundene zehnschrittige Praxismodell des Brief Family Therapy Center (BFTC) Milwaukee, USA. Im zweiten Schritt wird die Verknüpfung von lösungsfokussierter Kommunikation und Schreibdidaktik am Beispiel des Aufbaus der ersten drei von acht durchgeführten Workshopblöcken dargestellt.

Hintergründe der lösungsfokussierten Kommunikation

Lösungsfokussierte Kommunikation ist ein Beratungs- und Thera-

pieverfahren¹. Anfang der 1980er Jahre entwickelten Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und ihre Kollegen am BFTC das zehnstufige Praxismodell der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie. Außerdem wurden 12 Grundannahmen herausgearbeitet, von denen drei an dieser Stelle vorgestellt werden, da sie für den Workshop eine zentrale Bedeutung haben.

Die erste Grundannahme der lösungsfokussierten Therapie besagt, dass die Klient_innen selbst die Expert_innen für ihr Leben sind und nicht die Therapeut_innen. Das bedeutet, nur die Klient_innen wissen, was sie nicht mehr wollen, was sie sich stattdessen wünschen, wie die Schritte zur Lösung aussehen und in welchem Tempo sie diese gehen können (vgl. Walter/Peller 2004: 46). Aus diesem Grund gibt es beispielsweise für den Workshop keinen fertigen Ablaufplan, welcher an dieser Stelle vorgestellt werden kann, denn die Inhalte der einzelnen Blöcke werden im Prozess erarbeitet.

Die zweite Grundannahme ist, dass die Klient_innen alle Ressourcen besitzen, um eine Lösung zu entwickeln, ein Ziel zu konstruieren und die ersten Schritte in Richtung Lösung zu gehen. Mit Hilfe des lösungsfokussierten Gesprächs werden die Ressourcen für die Klient_innen sichtbar, durch die therapeutische Unterstützung gelingt es, weitere Strategien und Kompetenzen zur Zielerreichung herauszuarbeiten (vgl. Walter/Peller 2004: 41). Der Workshop greift diese Grundannahme beispielsweise dadurch auf, dass in allen Blöcken kein Input gegeben wird, sondern alle Inhalte mit den Teilnehmer_innen erarbeitet werden.

Die dritte Grundannahme, Sprache sei Realität (vgl. de Shazer 2009: 22f), bezieht sich auf die gewählte Kommunikationsform, die das Sprechen in positiven, lösungsorientierten Wörtern beinhaltet. Diese „Lösungssprache“ ist ein bedeutsames Wirkprinzip der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie². Um über Lösungen sprechen

¹Der Artikel spricht von Therapie, Therapeut_innen und Klient_innen, weil dies die Termini der Fachliteratur sind. Es ist jedoch deutlich zu machen, dass das Verfahren als Beratungs- und Kommunikationsgrundlage im Workshop gedacht und genutzt wurde.

²Um dieses Wirkprinzip zu erläutern, ist ein kurzer Exkurs zur Funktionsweise von Sprache notwendig. Berg und de Shazer beschreiben sie in ihrem Artikel „Die Sprache in der Therapie“ (erschieden in Familiendynamik 1993) wie folgt: Die beiden Autoren vertreten für die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie

zu können, müssen Menschen anders denken und anders sprechen. Lösungsfokussierte Therapie hat deshalb das Ziel, die Klient_innen anzuleiten, in eine Lösungssprache überzugehen (de Shazer/Berg 1993: 150f). Innerhalb des Workshops haben die Tutor_innen als Moderator_innen stets darauf geachtet selbst lösungsfokussiert zu kommunizieren.

Das Praxismodell des Brief Family Therapy Center

Das zehnstufige Praxismodell lösungsfokussierter Kurzzeittherapie beinhaltet: (1) Einstiegsfrage, (2) Problembeschreibung / Würdigung, (3) Wunsch heraushören, (4) Bewältigungsfragen, (5) Fragen nach Ausnahmen, (6) Zielkonstruktion, (7) Ausnahmefragen, (8) Skalierungsfrage, (9) Beratungspause und (10) Rückmeldung (vgl. Kaimer 1998: 6ff). Im Folgenden werden die Funktion und die beispielhafte Durchführung der einzelnen Elemente beschrieben.

Die Einstiegsfragen dienen der Auftragsklärung. In modifizierter Form könnte eine solche Frage in der Schreibberatung beispielsweise lauten: „Was müsste passieren, damit du am Ende zufrieden aus der Sprechstunde gehen wirst?“ (Kaimer 1998: 9).

Mit der Auftragsklärung verbunden ist die Beschreibung des Problems. Den Klient_innen wird Raum gegeben, ihr Anliegen zu beschreiben. Lösungsfokussierte Therapeut_innen beginnen nicht, das Problem zu analysieren und beispielsweise herauszuarbeiten, wo die Ursache der mangelnden Motivation zu finden ist, sondern nutzen die Problembeschreibung, um einen Eindruck von der Wirklichkeit der Klient_innen zu gewinnen. Auf dieser Basis wird eine Würdigung des Problems vorgenommen. Eine Würdigung kann beispielsweise so formuliert sein: „Ich habe eine Ahnung davon bekommen, wie schwierig das für dich ist, diese Diplomarbeit zu schreiben“. Während das Anliegen geschildert wird, wird von der therapeutischen Seite fortlaufend versucht, die damit verbundenen Wünsche herauszuarbeiten, indem die Klient_innen beständig gefragt werden,

eine poststrukturalistische Ansicht von Sprache. Sie lautet „Sprache ist Realität“. Das bedeutet, je länger Klient_in und Therapeut_in über das Problem reden, „desto größer wird das Problem, das sie gemeinsam konstruieren“ (de Shazer/Berg 1993: 151). Gleichsam gilt, dass ein Problem nicht mit „derselben Art des Denkens, durch die das Problem entstanden ist [gelöst werden] kann“ (de Shazer/Berg 1993: 151).

was sie statt des Problems möchten. Schildern Klient_innen beispielsweise, dass sie lieber abwaschen, statt zu schreiben, könnten sie gefragt werden, was sie statt des Abwaschens lieber machen möchten. Eine mögliche Antwort könnte sein, dass sie gerne ins Schreiben kommen möchten. Dadurch ist es den Therapeut_innen möglich, das Gespräch in eine lösungsfokussierte Richtung zu lenken und neben der Auftragsklärung weitere Kleinziele der Klient_innen zu erfahren. Darüber hinaus verändert sich auf diesem Weg das Gespräch von der Problemsprache in Richtung Lösungssprache. Der nächste Schritt in der lösungsfokussierten Therapiesitzung besteht darin, den Blick der Klient_innen darauf zu lenken, wie sie bisher das Problem bewältigt haben, um ihre Ressourcen aufzudecken sowie die Hoffnung auf Besserung zu wecken (vgl. Kaimer 1998: 9). In der Schreibberatung könnte eine solche Fragen lauten: „Wie hast du es bei deiner letzten Hausarbeit geschafft mit dem Schreiben anzufangen“?

Als nächstes wird mit der Frage nach den Ausnahmen die Zuversicht, dass das Problem lösbar ist, weiter gestärkt. Ausnahmefragen können beispielsweise lauten: „Wenn du an die letzten Monate zurück denkst, wann gab es einen Moment, in dem es dir ein klein bisschen besser mit deiner Diplomarbeit ging?“ (vgl. Kaimer 1998: 10).

Nach diesen fünf Schritten - bestehend aus Einstiegsfrage, Problembeschreibung / Würdigung, Wunsch heraushören, Bewältigungsfragen und dem Fragen nach Ausnahmen - beginnt eine Phase der Zielkonkretisierung, die sich die bereits erworbenen Elemente zunutze macht, sie erhält und weiter ausbaut. Für die Zielkonkretisierung nutzt die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie die Technik der Wunderfrage. Sie basiert auf der Annahme, dass Menschen in anderen, ihnen bisher fremden Denkschemata denken müssen, um eine Lösung zu finden. Ziel der Wunderfrage ist es, das Eingangsproblem gänzlich von der Lösung zu entkoppeln, um so den Klient_innen eine neue Perspektive zu ermöglichen (vgl. Kaimer 1998: 9). Die Entkopplung gelingt darüber, die Klient_innen mit Hilfe der Wunderfrage in eine Lösungs trance zu führen. Die Wunderfrage ist modifizierbar, enthält aber in ihren Basisstrukturen in etwa die folgenden Aussagen: „Angenommen, du schläfst richtig gut und richtig

tief. Während du schläfst, geschieht ein Wunder und eine Fee hat für dich gezaubert. Weil du so gut geschlafen hast, hast du nicht bemerkt, dass die Fee da war. Woran merkst du am nächsten Morgen, dass die Fee da war?“ Lösungsfokussierte Therapeut_innen leiten das Explorieren des Wunders durch Konkretisierungsfragen an, die beispielsweise lauten können: „Wie genau wachst du auf?“ „Wie ist das Wetter?“ „Wie fühlst du dich?“ oder „Was machst du nach dem Aufstehen?“. Am Ende steht dann eine möglichst differenzierte Konstruktion der Lösung und die Klient_innen sind gedanklich und emotional in der Lösungswelt angekommen (vgl. de Shazer/Dolan 2008: 70ff). Eine häufig erlebtes Wunder in der Schreibberatung ist, dass die Klient_innen in dem Wunder nicht alleine, sondern mit anderen Schreiber_innen zusammen sind, einen guten Zeitplan haben, früh aufstehen und Abends viel Zeit für Freunde und Sport haben.

Im Anschluss stellen die Therapeut_innen noch einmal Ausnahmefragen. Diesmal um herauszufinden, wann schon Teile des konstruierten Wunders in der Realität vorhanden waren. Beispielsweise kann gefragt werden: „Wann hast du das letzte Mal am Morgen geschrieben?“ Das verschafft den Klient_innen erneut Hoffnung und Zuversicht und leitet durch die Konkretisierung des Ziels zu der Übertragung des Wunders in die Realität an. Um diesen Weg zu ermöglichen, benutzen lösungsfokussierte Therapeut_innen die Technik der Skalierungsfragen. Die Wunderskala gliedert sich von null bis zehn. Die_der Therapeut_in erklärt, dass die Zehn das Wunder sei und die Null der Punkt ist, bevor die_der Klient_in sich zu einer Therapie entschlossen hat. Die Klient_innen werden danach eingeladen, auf der Skala einzuschätzen, auf welcher Stufe sie stehen und auf welcher Stufe sie gerne ankommen möchten (vgl. de Shazer/Berg 1993: 146f). An dieser Stelle könnte es möglich sein, dass die Klientinnen sich bei drei einstufen und dass sie gerne bis zur Acht kommen möchten.

Entlang der Skala können sich nun Klient_innen und Therapeut_innen über kleine Teilschritte verständigen, für die die Klient_innen die ganze Zeit über die Expert_innen bleiben, da sie festlegen, was auf den einzelnen Stufen hin zur zehn steht und was passieren muss, damit sie diese erreichen können. Die Therapeut_innen

leiten ihre Klient_innen durch lösungsfokussierte Fragen dazu an. Beispielsweise fragen sie, woran die Klient_innen bemerken, dass sie die nächsthöhere Stufe erreicht haben oder woran andere dies bemerken würden. Auch können sie fragen, welche Ressourcen und Kompetenzen sie dafür nutzen werden. Wenn Klient_innen beispielsweise angeben sie seien auf der Drei, können sie gefragt werden, was denn auf der Vier anders wäre. Vielleicht antworten sie, dass ihnen auf der Vier ihre Zeitplanung bewusst wäre. Nun kann gefragt werden, was denn passieren muss, damit sie einen guten Zeitplan entwickeln können, wann sie das letzte Mal einen Plan gemacht haben, wie dieser strukturiert war, wie es ihnen gelungen ist diesen Plan zu entwerfen oder wer ihnen dabei geholfen hat und wie sie sich mit dem Plan gefühlt haben.

Im Verlauf der folgenden Sitzungen können Sie sich immer wieder auf die Skalen beziehen und Fortschritte sichtbar machen (vgl. de Shazer/Dolan 2008: 106f). Am Ende der Therapiesitzung formulieren die Therapeut_innen eine Rückmeldung. Die Rückmeldung besteht aus drei Schritten: Die_der Therapeut_in beginnt mit einer Problemwürdigung, damit die_der Klient_in sich verstanden fühlt und die Kooperation zwischen Therapeut_in und Klient_in weiterhin gefördert wird. Danach folgen Komplimente, die noch einmal die Ressourcen der_des Klient_in hervorheben und ihr/ihm ein gutes Gefühl geben sowie ebenfalls die Kooperation fördern. Anschließend wird entweder von der/dem Therapeut_in oder von der/dem Klient_in selbst eine Aufgabe formuliert, die der/dem Klient_in helfen soll, das Lösungsdenken in den Alltag zu transponieren, und sie/ihn anzuleiten, erste Schritte auf seiner Skala zu gehen (vgl. Kaimer 1998:11ff).

Der Workshop „Schreiben: motiviert - begeistert - produktiv!“

Anhand des beschriebenen Praxismodells des BFTC wurde der Workshop konzipiert und mit Methoden aus der prozessorientierten Schreibberatung verknüpft - insbesondere wurden die Methoden zur Umsetzung der lösungsfokussierten Technik genutzt. Der Workshop ist so aufgebaut, dass er sich von Woche zu Woche an den Bedürfnissen und dem Tempo der Teilnehmer_innen orientiert. Zum jetzigen Zeit-

punkt wurden drei Blöcke durchgeführt, die im Folgenden vorgestellt werden.

Block 1

Im ersten Block lernten die Teilnehmer_innen das Konzept des Workshops kennen und bekamen die Gelegenheit ihre Wünsche an den Workshop zu formulieren. Anhand einer Flipchartpräsentation sind die Ziele der lösungsfokussierten Kommunikation vorgestellt und transparent gemacht worden: Der Workshop bietet den Teilnehmer_innen die Gelegenheit, sich selbst im Schreibprozess kennenzulernen und ihre eigenen Ressourcen zur Entwicklung sowie Steigerung ihrer Motivation und Zufriedenheit zu entdecken.

Es folgte ein Schreibgespräch (vgl. Mattes 2002: 21) zu zwei Themen: „Stell dir vor es wird ein Film über deine Arbeit gedreht, was ist darin zu sehen?“ und „Schreiben, motiviert - begeistert - produktiv!“ Das Schreibgespräch leitet die teilnehmenden Schreiber_innen dazu an, still in Schriftsprache miteinander zu kommunizieren. Dazu wird ein großes Blatt mit einem Thema in die Mitte der Schreiber_innen gelegt. Sie werden angeregt, frei zu dem Thema zu assoziieren sowie auf die Aussagen der anderen Teilnehmer_innen Bezug zu nehmen. So entsteht ein Gespräch, welches nur per Schriftsprache geführt wird.

Durch diese Methode wurde die Gruppe angeregt, sich gegenseitig kennenzulernen und sich gleichzeitig über das gemeinsame Thema „Schreiben“ niedrigschwellig auszutauschen. Die Themenwahl gab Gelegenheit, den Ist-Zustand und das Problem zu beschreiben. In der anschließenden Diskussion war Raum, sowohl die geäußerten Probleme zu würdigen, als auch insbesondere die herausgelesenen Wünsche der einzelnen für den Workshop herauszuarbeiten.

Im Anschluss sind die Teilnehmer_innen aufgefordert worden, eine Visitenkarte zu den Themen „Mein liebster Schreibort, meine schönste Schreiberfahrung, mein liebstes Schreibgerät“ und „Name meiner Arbeit“ zu basteln. Der lösungsfokussierten Kommunikation folgend, konnte mit Hilfe dieser Methode das Vorstellen der eigenen Person direkt mit der impliziten Annahme verknüpft werden, dass es „schöne“ Momente des Schreibens gibt.

Block 2

Ziel des zweiten Blocks war, die momentane Wirklichkeit der Schreibenden weiter zu erfassen, zu einem lösungsfokussierten, positiven Sprach- und Denkmodus anzuregen, erste Ressourcen zu entdecken und die persönlichen Ziele, die jede_r Teilnehmer_in individuell für sich mit Hilfe des Workshops erreichen möchte, herauszuarbeiten.

Als Methode aus der prozessorientierten Schreibdidaktik haben die Tutor_innen zur Erfassung der Wirklichkeit den „Brief des Schreibprojektes an die/den Schreiber_in“ gewählt (vgl. Ruhmann 1999: 1-28). Bei dieser Methode sind die Schreibenden dazu aufgefordert, sich in ihre Arbeit hineinzusetzen und aus der Perspektive ihrer Arbeit beispielsweise den bisherigen Schreibprozess zu schildern. So konnte sowohl der Ist-Zustand exploriert als auch gleichsam ein erster Perspektivwechsel vorgenommen werden. Die Teilnehmer_innen haben sich danach paarweise über ihre Briefe ausgetauscht und eine erste Problemwürdigung, aber auch eine erste Normalisierung vorgenommen. Denn durch den Austausch konnten sie erfahren, dass es anderen Schreiber_innen ähnlich geht. Im Anschluss wurden die Teilnehmer_innen angeleitet, alle negativen Formulierungen des Briefes zu markieren und sich selbst die Frage zu stellen, was sie sich stattdessen wünschen. Wiederum in Paaren bekamen sie die Aufgabe, sich danach zu fragen, wann es schon einmal so war, wie sie es sich wünschen.

Dann wurden die Teilnehmer_innen in der Gesamtgruppe mit der Wunderfrage in eine Lösungs trance geführt. Mit Hilfe einer Traumreise haben sich die Teilnehmer_innen in ihrer Phantasie ihren perfekten Schreib-Wundertag ausgemalt und ein Symbol für ihr Wunder gefunden. Nachdem sie ihr Wunder ausführlich in Paaren besprochen hatten, haben sie sich im Plenum noch einmal gemeinsam über die Wunder ausgetauscht. Aufgaben für den nächsten Workshop-Block waren, einmal zu schauen, wann Teile ihres Wunders schon wahr sind sowie das Symbol für ihr Wunder in ihrem Alltag zu finden oder herzustellen, damit sie es zum nächsten Block können. Darüber hinaus erfüllt das Symbol die Funktion, dass sich die Teilnehmer_innen auch außerhalb des Workshops an ihr Wunder erinnern.

Block 3

Der dritte Block baut gemäß des Praxismodells des BFTC auf dem Wunder auf und verfolgt den nächsten Schritt: Die Übertragung des Wunders in die Realität mit Hilfe einer Skalierung. Methodisch wurde zur Visualisierung eine Skala gebastelt und die Übung „Landkarte meines Studiums“ genutzt - eine Methode von Kersten Reich aus der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2006).

Mit Hilfe einer Schnur und Zahlenkarten wurde im Workshopraum zur Visualisierung zunächst eine Skala aufgebaut. Die Teilnehmer_innen haben ihr Wundersymbol vorgestellt und an die 10 gelegt. So konnte das Wunder symbolisch Raum einnehmen und da sein. Danach haben sie sich mit Hilfe von Klebepunkten auf einer Nummer positioniert, die ihnen für ihren momentanen Standpunkt treffend erschien, und sich eine Nummer ausgesucht, zu der sie gerne gelangen möchten.

Danach haben sie mit Hilfe der Übung „Landkarte des Studiums/deiner Arbeit“ ihren Weg aus der Vergangenheit bis zum Ist-Zustand nachvollzogen. Auf der Landkarte konnten einzelne Schritte, die bereits gemacht wurden, als Orte eingezeichnet werden, während eingezeichnete Straßen, Wege und Abzweigungen für die Strategien und Arbeitsweisen standen, die bereits erfolgreich angewendet wurden. Die Landkarten haben die Teilnehmer_innen anschließend in Paaren besprochen, wodurch erneut eine Würdigung der gemeisterten Schritte erfolgen konnte und bereits vorhandene Ressourcen sichtbar wurden. Anschließend zeichneten die Teilnehmer_innen einen weiteren Ort, das nächste Teilziel, in die Karte ein und erarbeiteten im Tandem-Gespräch detailliert verschiedene Möglichkeiten des Weges, der dorthin führt. Leitfragen für diesen Austausch waren dabei: „Was davon kannst/machst du schon?“, „Was möchtest du dafür lernen?“ und „Wer oder was kann dir dabei helfen?“. Im Plenum hat jede/r Teilnehmer_in den nächsten Schritt, den er/sie bis zum nächsten Block gehen möchte, vorgestellt.

Und wie geht es weiter?

Der vorliegende Artikel ist nur der erste Teil der Darstellung, denn als der Artikel verfasst wurde, haben erst drei der acht Workshopblöcke stattgefunden. Dieser Artikel beschreibt somit eine erste Idee,

wie lösungsfokussierte Kommunikation die Schreibberatung bereichern kann. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt auf der theoretischen Verknüpfung von lösungsfokussierter Kommunikation und Schreibdidaktik.

In der nächsten Ausgabe der JoSch folgt der zweite Teil des Artikels, welcher das Feedback der Teilnehmer_innen aufnimmt und aufzeigt, was besonders hilfreich war für die Teilnehmerinnen, welche individuellen Ziele die Teilnehmer_innen mit dem Workshop erreicht haben und an welchen Stellen Sie keinen Nutzen aus dem Workshop ziehen konnten. In Verbindung mit dem Eindruck der Tutor_innen, entsteht so eine kritische Reflexion, welche die Stärken und Schwächen des Gesamtkonzeptes aufzeigt. Auf dieser Grundlage kann diskutiert werden, ob eine Anwendung lösungsfokussierter Kommunikation in der Schreibberatung sinnvoll ist. Ein erster Eindruck, nach den bereits durchgeführten Blöcken ist, dass die Teilnehmer_innen sich dahingehend positiv äußern, dass sie sich auf die einzelnen Workshopblöcke freuen und sich in der Gesamtgruppe wohlfühlen. Aus Tutor_innen Perspektive wird die Freiheit, von Sitzung zu Sitzung prozessorientiert an den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen planen zu können als bereichernd empfunden.

Es fällt auf, dass es manchen Teilnehmer_innen leicht fällt einen lösungsfokussierten Blick einzunehmen, anderen fällt es schwerer, sodass sich die Frage stellt, wie hier das Tempo in den nächsten Blöcke angepasst werden kann, um keine_n auf dem Weg zu verlieren.

Literatur

Berg, Insoo Kim / De Shazer, Steve (1993): Wie man Zahlen zum Sprechen bringt: Die Sprache in der Therapie. In: *Familiendynamik* 18. 146 - 162.

De Shazer, Steve (2009): *Worte waren ursprünglich Zauber: Lösungsorientierte Kurzzeittherapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

De Shazer, Steve / Dolan, Yvonne (2008): *Mehr als ein Wunder - Lösungsorientierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl - Auer Verlag.

Kaimer, Peter (1999): *Lösungsfokussierte Therapie*. *Psychotherapieforum*. 113-128.

Mattes, Wolfgang (Hg.) (2002): *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Über-*

sichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.

Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.* Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Ruhmann, Gabriela (1999): Schreiben lernen, aber wie? Instrumenten-Koffer zur Leitung von Schreibwerkstätten. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J.: *Handbuch Hochschullehre* (Ergänzung März). Berlin, Bonn u.a.: Raabe Verlag.

Zu der Autorin:



Ina Och studiert im Hauptfach Erziehungswissenschaft und im Nebenfach Psychologie. Sie hat während ihres Studiums eine einjährige Weiterbildung zur lösungsfokussierten Beraterin gemacht und verbindet in ihrer Arbeit als Schreibberaterin bei skript.um lösungsfokussierte und schreibdidaktische Methoden.

© Ina Och

Die Erfolgs-Kontroll-Methode „1-15-25“ von Vera F. Birkenbihl - Ein Selbstversuch

♣ *Juliane Patz*

Hintergrund

„Wie könnte eine absolut aussagekräftige Lern- bzw. Erfolgs-Kontrolle aussehen, die vor allem dem Lernenden selbst klar zeigt, wie weit er vorangeschritten ist?“ (Birkenbihl 2008: 35¹) Diese Frage stellt Vera F. Birkenbihl (1946-2011) dem Leser zu Beginn ihrer einzigen schriftlich veröffentlichten Beschreibung einer Methode, die heute den Namen „1-15-25“ (gesprochen: „Eins-Fünfzehn-Fünfundzwanzig“) trägt. Ich halte es für wichtig, eine oder mehrere Antworten auf diese Frage zu finden. Als Schreibende möchte ich ab und zu erleben können, dass ich mich im Schreiben weiterentwickle. Als Schreibberaterin möchte ich ab und zu erleben können, dass ich durch Training meine Beratungstechnik verbessern kann. Nicht zuletzt möchte ich auch eine Antwort auf diese Frage kennen, wenn mich einer meiner Ratsuchenden fragt, woran er seine eigene Verbesserung ermessen kann.

Vera F. Birkenbihl unterscheidet zwischen dem Lernen von *Wissen* und dem Lernen von *praktischen Handlungen* oder *Verhaltensweisen*. Die beiden Vorgänge verlaufen in unterschiedlichen Lernkurven (vgl. Birkenbihl 2006: 74-84), sie beanspruchen unterschiedliche Teile des Gehirns (ebd.: 209) und erfordern unterschiedliche Methoden. In Bezug auf die oben gestellte Frage nach der Erfolgskontrolle beim Lernen stellte Birkenbihl in den 1970er Jahren fest, dass *Wissenszuwachs* zwar anhand von Frage-Antwort-Systemen überprüfbar, aber *Kompetenz-Zuwachs beim Trainieren von Handlungen* kaum messbar sei. Daraufhin entwickelte sie für ihre Coaching-Klienten in den 1980er Jahren ihren eigenen Ansatz (Birkenbihl 2008: 37). Da Vera F. Birkenbihl seit den 2000er Jahren vor allem zugunsten von Lernenden und Lehrenden jeder Gesellschaftsschicht darüber publizierte, wie man sich und andere belehren und sich weiterentwickeln kann, wurde auch diese Methode schließlich veröffentlicht. Anders als ihre Methoden zur Aneignung von Wissen oder zum Entwickeln

¹Das Zitat erscheint im Original mit Hervorhebung und Anführungszeichen.

von Ideen, die sich in vielen ihrer Publikationen finden lassen, ist die „1-15-25“-Methode in einem Taschenbuch über Rhetorik-Training relativ „versteckt“ und tauchte ansonsten in den letzten Jahren vor allem in Lehrer-Seminaren und persönlichen Gesprächen auf (die einzigen verfügbaren schriftlichen Quellen sind: Birkenbihl 2008: 35-41, Birkenbihl 2009: Karte 11 und Böhm 2010: 132). Daher habe ich mich entschlossen, diese Methode hier publik zu machen und an einem Selbstversuch zu demonstrieren.

Kurz gesagt ist also das Ziel der Methode, die Entwicklung des Lernenden aussagekräftig und für ihn klar ersichtlich festzuhalten. Man führt dazu eine selbst gewählte Handlung, die man trainieren möchte, mindestens 25 Mal aus und filmt sich dabei. Schließlich beschäftigt man sich mit der 1., 15. und 25. Aufnahme, daher kommt der Name „1-15-25“. Im Folgenden erkläre ich die Methode detaillierter.

Wesentlich für das Verständnis dieser Methode ist die Unterscheidung zwischen *relativen* und *absoluten* Lern- oder Trainingserfolgen bzw. zwischen einer *graduellen* Entwicklung und einem *Entwicklungssprung* (Birkenbihl 2008: 37). Veränderungen sind für uns nicht wahrnehmbar, wenn sie in kleinen Schritten erfolgen, sondern erst, wenn sich ein beträchtlicher Unterschied ergeben hat. So nimmt eine Mutter das Wachstum ihres Kindes nicht täglich wahr, wohingegen der seltene Besucher jedes Mal feststellt: „Du bist so groß geworden!“ Dasselbe müssen wir beachten, wenn wir unsere Lernerfolge beobachten wollen. Die Methode 1-15-25 systematisiert das Trainingsvorgehen, so dass wir unsere Erfolgssprünge sehen können (ebd.: 37f.).

Welche Handlungen kann man mit dieser Methode trainieren? Beispiele sind: einen Witz oder einen Input frei erzählen (an diesem Beispiel erklärt Birkenbihl ihre Technik), Pfannkuchen backen, eine fremde Schrift schreiben, Geschicklichkeitsspiele aller Art, *ein Stück auf der Geige spielen*², Inlineskates fahren, ein Musikstück singen, etwas aus Ton formen, eine Zeichnung anfertigen, *einen englischen Text vorlesen*³ oder eine problematische Beratungssituation durch-

²Ein Geigen-Beispiel gibt es als Youtube-Video. Im folgenden Video erklärt Dieter Böhm die Methode und führt sie anhand eines Geigenstückes vor: <http://www.youtube.com/watch?v=GrV1NPZGVtU>

³Hier können Sie sehen, wie Schulkinder bei Karin Holenstein einen eng-

spielen (für die kursiven Beispiele vgl. die Links zu Youtube-Videos in den Fußnoten). Wie Sie gesehen haben, lassen sich sowohl Beispiele aus dem Berufs- als auch aus dem Privatleben finden. Für Sie als Schreibberater kann es hilfreich sein, nicht nur beruflich zu denken und etwa Ihre Rhetorik zu trainieren, sondern beispielsweise auch einmal einen Tanz einzustudieren. Indem Sie einen solchen Lernprozess aktiv nachvollziehen und methodisch an ihn herangehen, erhalten Sie wieder einen Einblick in das, was jeder Anfänger erlebt, der zu Ihnen kommt. Ich lasse nun noch einmal Vera F. Birkenbihl sprechen:

„Wichtig sind dabei vier Aspekte: 1. Man trainiert und testet (isoliert) eine spezielle Handlung. Erst viele weitere Handlungsmodule zusammen ergeben eine gewisse Kompetenz für das Gesamtgebiet. Beispiel: Man trainiert einen spezifischen Song, aber erst wenn man eine Reihe von Liedern mit dieser Methode trainiert und getestet hat, kann man von einer allgemeinen Kompetenz im Singen ausgehen. 2. Man benutzt ein- und dieselbe Technik für das Training und das Testen, was die Methode sowohl besonders leicht anwendbar macht als auch zeigt, daß nur das getestet werden kann, was tatsächlich trainiert wurde (im Gegensatz zu manchen Test-Methoden in der Ausbildung und im realen Leben). 3. Hier erhält der LERNENDE *die Kontrolle über den Erfolg*. Er ist also nicht von Lehrkräften oder Coachs abhängig, um zu erfahren, ob es Fortschritte gibt, sondern kann sie selbst ermesen. Lehrer und Mentoren können uns ab jetzt auf weitere Details aufmerksam machen, nachdem wir selbst gesehen/gehört haben, *daß wir auf dem richtigen Weg bzw. wie weit wir schon gekommen sind*. 4. Diese Erfolgs-Kontrolle gilt auch für Prozesse, die wir nicht unbedingt mit Lernen assoziieren, wie z.B. *Musiklaufbau*. [...]“ (Birkenbihl 2008: 38f.)

Nun haben Sie genügend Hintergrundwissen, um sich berechtigter-

lichen Text mit dieser Methode lesen üben und sichtlich besser werden:
<http://www.youtube.com/watch?v=GrV1NPZGVtU>

weise zu fragen: Wie genau funktioniert die 1-15-25-Methode?

Regeln

1. Wählen Sie eine spezielle Handlung, die Sie trainieren möchten.
2. Trainieren Sie sie zum ersten Mal, wobei Sie sich dabei aufzeichnen. Bei den heutigen Möglichkeiten ist das in der Regel eine Video-Aufzeichnung. (Denkbar sind auch Audio-Aufzeichnungen oder der Verzicht auf eine Aufzeichnung, wenn man beispielsweise das Zeichnen übt.)
3. Trainieren Sie weitere 13 Male und entscheiden Sie selbst, ob Sie diese *graduelle Entwicklung* ebenfalls aufzeichnen möchten. Dies muss dann *separat* geschehen. Wichtig ist auch, dass zwischen den Trainingssitzungen immer mindestens eine Stunde liegt. (Einmal am Tag trainieren ist auch gut möglich.)
4. Das 15. Mal zeichnen Sie direkt nach der 1. Aufnahme auf, das heißt auf dasselbe Videoband oder beim Abspeichern in denselben Ordner wie beim 1. Mal.
5. Das 16. bis 24. Mal laufen wieder gesondert und müssen nicht aufgezeichnet werden.
6. Das 25. Mal wird wieder direkt nach dem 15. aufgenommen oder abgespeichert. Sie haben nun Trainingsdurchlauf 1, 15 und 25 direkt hintereinander vorliegen.
7. Nun schauen Sie sich diese drei Aufnahmen (1, 15 und 25) *direkt nacheinander* an, und zwar *oft*. Dabei sehen Sie wie oben erläutert Ihre *Erfolgssprünge* und bekommen dadurch einen Blick für die eigene Entwicklung.
8. Stellen Sie sich dann die Frage: Bin ich damit zufrieden? Wenn ja, haben Sie 25 Mal trainiert und können Ihren eigenen Erfolg sehen. Wenn nein, entscheiden Sie, ob Sie (bis zur 35., 45. Sitzung usw.) weitertrainieren oder aber anhand dieser drei

Versionen Rat von einem Coach oder Lehrer einholen wollen (Regeln nach Birkenbihl 2008: 39ff.)⁴.

Selbstversuch

Für diesen Artikel habe ich einen Selbstversuch unternommen. Mit dem Singen eines Liedes hatte ich diese Methode schon mehrmals ausprobiert, dieses Mal wollte ich jedoch eine Variante auswählen, bei der sich die Ergebnisse abdrucken lassen, und entschloss mich daher, das Schreiben zu trainieren. Ich wollte bei meinem kleinen Training sowohl meine Fähigkeit stärken, über Vera F. Birkenbihl zu schreiben, als auch einen Roten Faden direkt beim Schreiben zu produzieren. Innerhalb der Kompetenz „Schreiben“ fällt es mir nämlich schwer, aus meinem großen Wissen auszuwählen (besonders wenn ich persönlich beteiligt bin) und einen nachvollziehbaren Roten Faden aufzubauen. Daher stellte ich mir selbst die folgende spezifische Aufgabe:

„Schreib auf zwei handschriftlichen A4-Seiten flüssig einen möglichst aussagekräftigen Erfahrungsbericht über Vera F. Birkenbihl und zeichne am Ende jeweils ein kleines Ideen-Bild dazu.“

Ich möchte Sie mit meinem Text nicht unbedingt einladen, selbst 25 Textversionen über ein und dasselbe Thema zu verfassen, wenn es Ihnen sehr fern liegt, einen Text mehrfach anzugehen. Mir allerdings erscheint es durchaus logisch, mich zu Trainingszwecken an ausgewählten Texten mehrfach zu versuchen, so wie ich auch ein Musikstück wieder und wieder probe. Ich möchte Ihnen anhand dieses Beispiels vor allem die Methode „1-15-25“ in ihrer praktischen Anwendung vorführen und Sie an meinem Lernprozess teilhaben lassen, der sich beim Schreiben der 25 Texte im Laufe von 16 Tagen einstellte.

Nach meinem Entschluss zu diesem Selbstversuch nahm ich also Stift und Papier und schrieb zügig folgenden ersten Erfahrungsbe-

⁴Im Buch spricht Birkenbihl vom 1., 10. und 20. Versuch. Der Einsatz der Technik mit Lehrern und weiteren Seminarteilnehmern hat aber zu der Erkenntnis geführt, dass es sinnvoll ist, nicht die 1., 10. und 20., sondern 1., 15., 25. (dann 35. und so weiter) Version anzuschauen. Ich vermute, das liegt daran, dass während der ersten Versuche Nervenbahnen erst einmal grundlegend aufgebaut werden müssen, so dass sich der Entwicklungssprung ab dem 15. Mal besser zeigt. Seit ich die Technik in Seminaren kennen gelernt habe, heißt sie „1-15-25“. Die Beschreibung habe ich deshalb dementsprechend abgewandelt.

richt (hier mit wenigen Hinzufügungen in eckigen Klammern):

Selbstversuch 1

Vera F. Birkenbihl war eine große Autodidaktin. Sie war eine starke Frau und musste sich gut schützen, denn sie hatte das Asperger-Syndrom: Anschaulich gesprochen litt sie darunter, intellektuell weit über 100, emotional aber auf dem Stand einer Vierjährigen zu sein. Das gab ihr in Gesprächen eine Direktheit, Kraft, manchmal auch Aufdringlichkeit, die ich vorher noch nie erlebt hatte. Sie arbeitete unermüdlich, [bis zu] 16 Stunden am Tag. Sie hatte in der Schule nicht ins System gepasst mit ihren provokanten Fragen und der Weigerung, stur zu pauken. Diese bittere Erfahrung gab ihr die enorme Kraft, die sie brauchte, um jahrelang gegen „Windmühlen“ zu kämpfen, wie sie sagte. Sie entwickelte den Begriff des „gehirn-gerechten Lernens“ und wollte Lehrer dabei unterstützen, es besser zu machen, und Schüler, es aus Not oder Freude heraus am System und den Lehrern vorbei zu schaffen. Das Gehirn, dem wir beim Lernen gerecht werden sollen, ist in ihren Worten ein „Lernorgan par excellence“. Es ist zum Lernen ausgelegt und unterstützt es mit angenehmen Hormonen, dem „Anbau“ von Nervenbahnen und einer umfassenden unbewussten Background-Arbeit.

Ich kannte Vera Felicitas Birkenbihl fast fünf Jahre lang. Sie hat mich als Buchautorin angeregt und verändert. Meine ersten Bücher von ihr waren „ABC-Kreativ“, „Jeden Tag weniger ärgern“ und der DVD-Vortrag [sic!] „Jungen und Mädchen - wie sie lernen“. Zuletzt habe ich ein Live-Webinar mit ihr erlebt - einen Vortrag mit einigen Live-Zuschauern vor Ort und einigen virtuell zugeschalteten Zuschauern vor dem Computer - und mit ihr getwittert darüber, was sie alles seit dem Vortrag bei mir in Gang gesetzt hat. Dazwischen lagen viele Stunden, in denen ich mit ihr, ihrer Arbeit und ihren Unterstützern und Fans zu tun hatte. Ich habe ihr zugearbeitet, am

Telefon Feedback für Vortragsproben gegeben, die sie mit einigen „Versuchskaninchen“ so wie mir abgehalten hat. Ich habe ihr Haus in der Nähe von Bayern [sic! gemeint war Bremen] kennen gelernt und ein Stück Seminar über das Russischlernen nach der „Birkenbihl-Methode zum Sprachenlernen“ selbst gestaltet. Ich habe bei Lehrer-Seminaren den Veranstaltern aus der Familie Böhm in Barleben am Büchertisch geholfen, viele E-Mails mit Frau Birkenbihl geschrieben. Ich war [für sie] Frau Patz und wuchs mit all ihren Werken aus der Schule in die Erwachsenenwelt hinein. Täglich denke ich in ihren Modellen und arbeite mit ihren Techniken.



Ideenbild KaGa 1⁵: zeigt Frau Birkenbihl in ihrem Seminarraum mit Seminarteilnehmern. Vor ihr liegt ein Blatt, auf dem sie nach Bedarf auch so herum schreiben kann, dass der Gesprächspartner mitlesen kann. Sie hat aber auch ein Gerät, das ihr A3-Blatt zeitgleich an die Wand projiziert. Man sieht auch ein Trinkglas mit Strohalm. Alle Seminarteilnehmer haben natürlich etwas zu schreiben dabei.

Während der nächsten Tage schrieb ich entsprechend den Regeln weitere dreizehn Entwürfe zu meiner Aufgabenstellung, bis ich bei Version Nummer 15 angelangt war. Ich nahm wieder Stift und Papier, schrieb den folgenden Erfahrungsbericht und zeichnete ein weiteres Ideenbild:

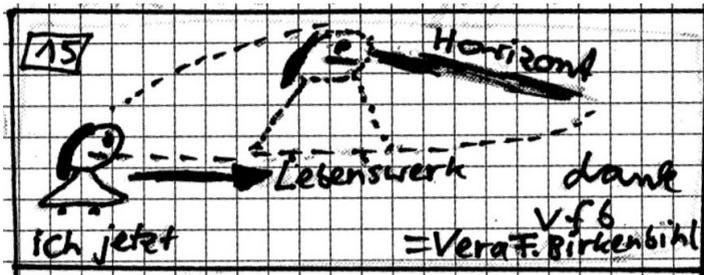
Selbstversuch 15

Vera F. Birkenbihl hat bis zu ihrem Tod im Dezember

⁵Man kann systematisch Ideen-Bilder zeichnen und dabei eigene Denkprozesse unterstützen, zugänglich machen und offen legen. Die Technik dahinter heißt bei Vera F. Birkenbihl „KaGa“ (für „Kreative Ausbeute durch Graphische Assoziationen“) und wird in dem Buch „Birkenbihls Denkwerkzeuge“ vorgestellt (Birkenbihl 2007).

2011 mehr als 40 Berufsjahre als Trainerin und Autorin verlebt. In ihren letzten fünf Lebensjahren habe ich ihre Arbeit kennen gelernt und auch die Person Vera F. Birkenbihl mit eigenen Augen und den Augen anderer Menschen erlebt. Sie hat mir dabei die Erfahrung vermittelt, wie es sein kann, ein Lebenswerk zu erschaffen. Der Horizont einer 16-jährigen Schülerin, nun 22-jährigen Bachelor-Absolventin, hat sich dabei so dramatisch verschoben, dass es nur schwer zu beschreiben ist. Mit ihrer Methode „ABC-Liste“ habe ich mittlerweile eine Sammlung von 1500 Denk-Inventuren entlang dem Alphabet zu den verschiedensten Themen. Ihre Empfehlung, stets Journale zu führen und sich eigene Gedanken zu machen, wird mich immer reicher an Arbeitsjournalen, Methodenversuchen und Reflexionen machen. All das Wissen, das ich von ihr über die Funktionsweise des Gehirns erlangt habe, sorgt dafür, dass ich weiß, wie ich Wichtiges nicht vergesse, mein Wissen und meine Erinnerung aufbaue und wie ich scheinbar Vergessenes wieder ausgraben kann. Es hat mir ein Verständnis gegeben, wie fundamental es ist, wichtige Verhaltensweisen zu üben, wie man das macht und welche Impulse von Lehrern oder Vorbildern ich dazu brauche. Eines ihrer Lieblingszitate von Winfried d’Avis lautete: „Eine Information ist dann WESENTlich, wenn sie uns etwas über das WESEN der Sache verrät, um die es geht.“ Der zentrale Begriff zum Thema Lernen ist „gehirn-gerecht“, er wurde [noch] vor der Zeit des Infotainment von Vera F. Birkenbihl entwickelt. Durch welche so genannten „Neuro-Mechanismen“ des Gehirns das Lernen oder Lehren oder jede andere Art der Erkenntnisvermittlung gehirn-gerecht wird, stellt sie in „Trotzdem LEHREN“ vor. Als Leserin und Unterstützerin (als „Versuchskaninchen“ gab ich Feedback auf Vortragsproben am Telefon, als „Birkenbihl-Insiderin“ meldete ich mich in Foren zu Wort, als „Praktikantin“ arbeitete ich ihr zu, als „Helferin“ unterstützte ich die Organisation ihres großen

jährlichen Lehrer-Seminars „Neues von der Lernfront“ in Magdeburg...) erlebte ich, wie es ist, wenn eine Autorin öffentlich auf Fragen und Erfahrungsberichte reagiert (in der „Wandzeitung“ auf ihrer Webseite) und ihre Schreib-, Arbeits- und Denkprozesse offenlegt. Ich habe ihren Rat verinnerlicht, dass ein Coach oder Lehrer nur solche Methoden vermitteln sollte, die er selber anwendet oder ausführlich ausprobiert hat. Meine Arbeit als Schreibberaterin besteht damit auch darin, Methoden zu erproben und zu reflektieren, selbst zu schreiben sowie selbst als Ratsuchende aufzutreten. Die Arbeit von Vera F. Birkenbihl könnte für alle Schreibberater sehr wertvoll sein. Ich möchte alle Interessierten unterstützen und stehe jederzeit als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Vera F. Birkenbihl war für mich ein großes Vorbild.



KaGa 15: Durch Vera F. Birkenbihl konnte ich sehen, wie über die Jahre ein großes Lebenswerk einer Person entstehen kann. Auf diesen Horizont kann ich zugehen und langsam ebenfalls wachsen und mein Lebenswerk schaffen.

Nach weiteren 9 Versionen und mehreren Tagen war es geschafft: Ich schrieb die vorerst letzte, 25. Version meines Erfahrungsberichtes:

Selbstversuch 25

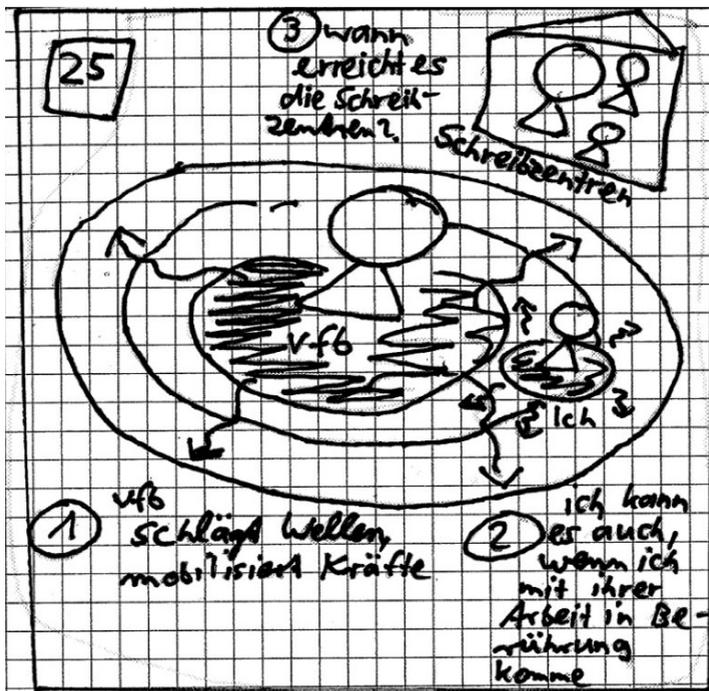
Was Vera F. Birkenbihl so ungemein spannend macht: Sie mobilisiert Kräfte. Meine Erfahrungen mit ihr begannen mit einigen ihrer Bücher und Vorträge mit unterschiedlichen Themen wie „ABC-Kreativ“, „Jeden Tag

weniger ärgern“ und „Jungen und Mädchen - wie sie lernen“. Sie weiteten sich innerhalb schnellster Zeit aus: Ich hatte Kontakt zu der Autorin, probierte Methoden aus, füllte meine ersten Sach-Journale mit eigenen Notizen, machte verblüffende Entdeckungen auf dem Gebiet des Sprachenlernens und wurde bald darauf eingeladen, als Helferin bei einem ganztägigen Lehrerseminar dabei zu sein. Ich schrieb Beiträge für die Birkenbihl-Wandzeitung (ein Archiv von beantworteten E-Mails mit Fragen und Antworten sowie Erfahrungsberichten) und die Birkenbihl-Insider-Foren. Über die Webseite birkenbihl.de gelangte ich an viele frei verfügbare Texte. Ich beschäftigte mich mit neuen Themen, schloss Freundschaften. Ich beendete meine Schule, begann das Studium und nutzte meinen ersten eigenen Festnetzanschluss, um „Versuchskaninchen“ für Vortragsproben am Telefon zu werden. Nach jedem Telefonat und jeder E-Mail war mein Geist voller Neugier, neuer Fragen, neuer Vorhaben. Meist war ich dann auch mit mindestens einem Arbeitsauftrag ausgestattet, wodurch ich ihr zuarbeitete mit Listen, Recherchen oder Feedbacks. Eine Zeitlang hatte ich über die Ferne ein Praktikum bei Frau Birkenbihl, während dem [sic!] ich unter anderem eine Liste der von ihr vorgestellten Lern- und Denktechniken zusammenstellte (es waren ca. 150 einzelne Techniken, teils von ihr selbst entwickelt, teils empfohlen und mit eigenen Namen oder Variationen versehen) und mich mit Erfolgstrainern beschäftigte.

Am spannendsten fand ich, wie sie mir in ihren Vorträgen, Seminaren und Büchern Einblicke in unterschiedlichste Wissenschaften und Erfahrungsbereiche gab, die mir vorher verschlossen geblieben waren. Besonders über die Gehirnforschung und deren Implikationen für das Lernen habe ich viel gelernt.

Ihre Techniken haben zwei Eigenschaften zugleich: Sie sind erstens in Form von Spielen gestaltet. Dabei kommt zum Beispiel solchen Spielen wie Stadt-Land-Fluss, be-

sonders gestalteten Quiz-Spielen, den „Wissensquiz-Spielen“, oder dem wörtlichen Übersetzen von Fremdsprachentexten eine ganz neue Bedeutung zu, wenn man sich mit Vera F. Birkenbihls Arbeit beschäftigt! Zweitens können und sollen ihre Techniken auch regelmäßig geübt werden und führen dann zu speziellen Fähigkeiten, so dem Zugriff auf das eigene Wissen (Stadt-Land-Fluss-Effekt), dem Aufbereiten und Wahrnehmen von Wissen oder einem tiefen Verständnis von einer fremden Sprache.



KaGa 25: Vera F. Birkenbihl schlägt Wellen. Sie steckt an, so dass auch ich Wellen schlagen kann; wann erreicht es die Schreibzentren? (Auch verarbeitet ist das KaGa vom Insel-Modell, das von vfb entwickelt wurde.)

Dieter Böhm, den ich auch kenne, beschreibt die Art von Vera F. Birkenbihl, Kräfte zu mobilisieren und im Gedächtnis haften zu bleiben, als das „Birkenbihl-Virus“.

Ich erlebe dies bis heute, wenn ich mir die gerade bei mir eingetroffenen letzten Seminarmitschnitte vor ihrem Tod im Dezember 2011 ansehe und ganz nebenbei bestimmte Überlegungen und Recherchen anstelle. Ich erlebe es auch, wenn ich ihre Arbeit in Gesprächen oder Workshops anderen nahebringe. Ihr Konzept des gehirngerechten Lernens und ihre Kompetenz als Rednerin und Coach sollte in den Schreibzentren zugänglich sein, und ich empfehle jedem Schreibberater, sich mit einem der Werke von „vfb“ zu befassen und zu erleben, welche Welten das schlägt und wie es bereichert. Man muss es selbst erlebt haben!

Nachdem Sie nun die Entwicklung des Textes gesehen (und dabei auch einen Eindruck von Vera F. Birkenbihl gewonnen) haben, lassen Sie mich Ihnen von dem Entwicklungsprozess erzählen, der während der Arbeit an den Texten und während der Pausen zwischen den Texten „zufällig“ bei mir in Gang gesetzt wurde, ohne dass ich mir über das Schreiben hinaus etwas vorgenommen hatte. *Diese Dinge, die sich während echter Schreib- und Lernprozesse von selbst ergeben, gehören genauso dazu wie die Ergebnisse und sind typisch für die Arbeit mit Birkenbihl-Tools.*

Auswertung und Schlussfolgerungen

Während des Schreibens der ersten 15 Entwürfe fiel es mir nicht immer leicht, mich an die Texte zu setzen. Es war jedoch gut, dass ich es getan habe: Während dessen habe ich mich mit meiner unverarbeiteten Trauer über ihren Tod im Dezember 2011 auseinandergesetzt und mich schließlich durch die eigene Trauer „hindurch“ geschrieben. Manchmal ist auch das bei Trainingsaufgaben wichtig - frühere Erfahrungen mit dieser Tätigkeit hinter sich zu lassen (ich denke zum Beispiel an Sportarten, Mathematik oder Vorträge halten). Nur so konnte ich schließlich den vorliegenden Artikel schreiben. Nach der 15. Version passierte sehr vieles, wie ich es oben angedeutet habe: Zwischen der Entstehung der 15. und 25. Version habe ich mich wie zufällig wieder direkt mit Birkenbihls Arbeit beschäftigt. Ich habe das Buch von Dieter Böhm über das „Birkenbihl-Virus“ angeschafft und gelesen, Kontakt zu Birkenbihl-Bekanntem aufge-

nommen, konnte mir Zugriff auf die archivierten Beiträge der mittlerweile geschlossenen Wandzeitung verschaffen, schrieb Zitate aus ihren Büchern heraus und las E-Mail-Korrespondenzen mit ihr. Ich erhielt auch noch Seminar-Mitschnitte von 2010 und 2011 und erlebte sie dadurch auf dem Bildschirm wieder mitten bei der Arbeit.

Ich möchte nun Ihre Aufmerksamkeit darauf richten, ob ich mein eigentliches Trainingsziel erreichen konnte: einen Erfahrungsbericht mit rotem Faden flüssig schreiben und aus meinem großen Wissen sinnvoll auswählen. Ich kann diese Entwicklung an den Texten tatsächlich sehen. An der 1. Version fällt mir die scharfe Zweiteilung des Textes auf. Außerdem springt mir ins Auge, dass wichtige Informationen zur Einbindung der Person Birkenbihls am Anfang völlig fehlen. Ich finde manche Details aus dem 1. Text sehr direkt für einen schriftlichen Erfahrungsbericht und auch die Ideen-Zeichnung ist eine auffällig unmittelbare Abbildung. Dieser Text spiegelt ein festgefügtes Bild von mir wider, das ich vor Augen hatte, während ich meinte, eigentlich „nicht über sie schreiben zu können“, und das sich im Laufe des Schreibens weiterentwickelt hat.

Von der 1. bis zur 15. Version steigt sichtlich die Komplexität des Textes. In der 15. Version gibt es Einleitung und Schluss sowie einen Bezug zur Schreibberatung. Einige Ideen bleiben jedoch innerhalb des Textes unverbunden. Bis hierhin ist es mir, parallel zum oben beschriebenen Prozess, allerdings schon gelungen, die Bedeutung in Worte zu fassen, die Vera F. Birkenbihl mit ihrer Arbeit für mich persönlich hatte, was sich in dem Begriff „*Lebenswerk*“ kondensierte.

Von der 15. hin zur 25. Version sinkt dann die Satzlänge, so dass ein Leser mir leichter folgen kann. Diese 25. Version ist meiner Meinung nach leserzentrierter und besitzt einen Roten Faden: Sie hat nicht nur Einleitung und Schluss, sondern auch eine Hauptthese, nämlich dass Vera F. Birkenbihl *Kräfte mobilisiert*. Die Details im Text sind etwas besser ausgewählt und dienen dazu, die Hauptthese anhand meiner persönlichen Erfahrungen zu illustrieren. Auch die Zeichnung nimmt nun direkt Bezug auf die Schreibzentren und diese Hauptidee.

Wie in der Anleitung erklärt, geht es bei der Methode genau darum, Entwicklungssprünge sichtbar zu machen, und dies ist mir gelungen. *Ich als Trainierende* kann nun selbst die Ergebnisse aus

dem 1., 15. und 25. Versuch betrachten und feststellen, inwiefern ich mich durch das Training weiterentwickelt habe. Wenn ich mich nun den Regeln entsprechend frage: Bin ich zufrieden?, so sage ich: Ja. Für diesen Selbstversuch und eine grundsätzliche Darstellung meiner Erfahrungen bin ich zufrieden. Allerdings ist mir klar geworden, dass es an dieser Stelle sinnvoll wäre, mit meinen Textbeispielen zu einem Coach (zum Beispiel in die Schreibberatung) zu gehen und darüber zu sprechen, welchen Regeln ein guter Erfahrungsbericht folgen sollte. Wie sachlich, wie persönlich darf und muss er sein? Was habe ich noch nicht bedacht? Außerdem würde ich mir helfen lassen, noch stärker auf den Nutzen dieser Erfahrungen für den Bereich der Schreibberatung einzugehen. Dann würde ich mich vielleicht daransetzen und mich auf den Weg zu einer 35. Version machen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Weiterentwicklungen „bei Handlungsweisen, Tätigkeiten oder Aktivitäten (wie Sport, Musik etc.) leichter wahrzunehmen sind, als bei geistigen Tätigkeiten“ (Birkenbihl 2008: 38), weswegen normalerweise im Zentrum der Technik die Videoaufzeichnung einer sichtbaren Handlung steht. Außerdem fallen die Entwicklungssprünge umso drastischer aus, je mehr Sie auf dem Gebiet, das Sie trainieren, noch Anfänger sind. Das macht die Methode so wertvoll, weil gerade Anfänger sich beim Üben normalerweise vergeblich nach Orientierung und Erfolgskontrolle sehnen.⁶

Nachdem Sie nun den Sinn der Methode 1-15-25 gesehen, ihre Regeln kennen gelernt und ein ausführliches Beispiel gesehen haben, möchte ich noch einmal zu einer wichtigen Frage zurückkommen: Was nützt die Methode für die Beratungspraxis? Ich selbst habe sie bisher noch nicht in meiner Rolle als Schreibberaterin, sondern

⁶Diese Unterscheidung ging aus persönlichen Gesprächen hervor, bei denen ich meine Gesangsbeispiele mit Vera F. Birkenbihl besprochen habe. Ich singe schon ziemlich lange, daher brauchte es länger, bis die Erfolgssprünge wirklich deutlich wurden. Frau Birkenbihl wies mich darauf hin, dass sich der Erfolg der Methode besonders gut demonstrieren lässt, wenn ich etwas ganz Neues probiere, wie zum Beispiel Modellieren aus Knetmasse. Die Erfahrungsberichte aus diesem Text sind zugleich Fortgeschrittenen-Arbeit (ich schreibe schon lange und der erste Text ist bereits recht lesbar) als auch Anfänger-Arbeit (weil es mir nach ihrem Tod wirklich schwer fiel, einen solchen Erfahrungsbericht über Vera F. Birkenbihl zu schreiben).

vor allem in meiner Freizeit angewandt, um das Singen und Sprechen zu trainieren. Der vorliegende Selbstversuch, bei dem ich die Methode beim Schreiben angewandt habe, motiviert mich auf jeden Fall, es ein weiteres Mal zu probieren, denn wie oben zitiert werden erst mehrere spezifische Trainingsaufgaben, die ich so durchlaufe, eine gewisse Kompetenz beim Bauen von Roten Fäden für mich bedeuten. Ich möchte Sie ermuntern, eigene Versuche mit der 1-15-25-Methode zu unternehmen und Entdeckungen zu machen. Es kann sein, dass Sie bei sich selbst einige Vorurteile „knacken“ müssen wie zum Beispiel, dass 25 Mal viel zu oft sein könnten (es geht schneller als Sie denken) oder dass die Methode zu banal sein könnte⁷. Doch es lohnt sich! Aus diesen eigenen Erfahrungen werden Ideen für die Beratungspraxis erwachsen. Die folgende Idee, die mir durch diesen Selbstversuch gekommen ist, möchte ich Ihnen zum Abschluss exemplarisch noch mitgeben:

Angenommen wir betreuen einen Studierenden, der sich seines Schreibprozesses noch kaum bewusst ist und Interesse daran hat, sich die eigenen Strategien bewusst zu machen und aktiv zu nutzen. Um ein besseres Gefühl für den eigenen Schreibprozess zu bekommen, könnte der Ratsuchende nach jeder Arbeitsstunde ein 3-minütiges Freewriting darüber machen, wie er gearbeitet hat. Er könnte uns in einer späteren Schreibberatung das 1., 15. und 25. Freewriting mitbringen und uns erzählen, inwiefern seine Wahrnehmung für die eigene Arbeitsweise feiner geworden ist. Wahrscheinlich wird er dann auch eine Menge Fragen an uns haben und es könnte sich ein sehr konkretes Beratungsgespräch entwickeln.

⁷Zur scheinbaren Banalität von Methoden vgl. das Modul „ABC-Listen-Paradox“, Birkenbihl 2007b: 57-61.

Literatur:

Birkenbihl, Vera F. (2006): *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*. 46. Auflage. Heidelberg: mvgVerlag.

Birkenbihl, Vera F. (2007): *Birkenbihls Denkwerkzeuge. gehirn-gerecht zu mehr Intelligenz und Kreativität*. 3. Auflage. Heidelberg: mvgVerlag. [KaGa]

Birkenbihl, Vera F. (2007b): *Das innere Archiv*. Fortsetzung von „Stroh im Kopf?“ 4. Auflage. Heidelberg: mvgVerlag.

Birkenbihl, Vera F. (2008): *Rhetorik-Training Kompakt*. München: Ariston. [1-10-20-Methode = Vorgänger von 1-15-25]

Birkenbihl, Vera F. (2009): *Lernen statt Pauken: 50 Übungskarten für erfolgreiches Lernen*. München: Ariston. [1-10-20-Methode = Vorgänger von 1-15-25]

Böhm, Dieter (2010): *Das BIRKENBIHL-Virus. Wissen und Können erwerben durch gehirn-gerechtes Lernen*. Straßberg: FLVG-Verlag. [1-15-25 und KaGa]

Weitere, in den Erfahrungsberichten erwähnte Titel:

Birkenbihl, Vera F. (2004): *ABC-Kreativ. Techniken zur kreativen Problemlösung*. 3. Auflage. München: Goldmann.

Birkenbihl, Vera F. (2005): *Jungen und Mädchen - wie sie lernen*. DVD-Vortrag.

Birkenbihl, Vera F. (2007): *Trotzdem LEHREN*. 3. Auflage. Heidelberg: mvgVerlag.

Birkenbihl, Vera F. (2010): *Jeden Tag weniger ärgern! Das Anti-Ärger-Buch: 59 konkrete Tips, Techniken, Strategien*. 7. Auflage. München: mvgVerlag.

Weiterführende Hinweise

Wenn Sie sich mit Vera F. Birkenbihl näher beschäftigen möchten, dann empfehle ich Ihnen, sich folgende Websites anzusehen: <http://birkenbihldenkt.wordpress.com/> (einige neuere Gedanken von vfb), <http://www.birkenbihl.de> (ihre jahrelange Webseite mit vielen Textauszügen und Eindrücken; die Wandzeitung ist leider nicht mehr geöffnet) und <http://www.birkenbihl-schreibt.com/> (ein von ihr gestalteter Überblick über ihre Werke, also Bücher, DVDs und Sprachkurse, in welchem sie jedes Buch zusammenfasst und kommentiert). Außerdem können Sie sich bei Youtube nach Eingabe des Wortes „Birkenbihl“ in das Suchfeld einige ihrer Vorträge ansehen. Dieter Böhms Buch „Das Birkenbihl-Virus“ kann auch ein erster Einstieg sein.

Zu der Autorin:



Juliane Patz, B.A., 2009-2012 Peertutoren-Ausbildung und anschließende Arbeit als Schreibberaterin und Workshopleiterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder), seit September 2012 Freiwillige im FSJ Kultur am Zentrum für Telemann-Pflege und -Forschung in Magdeburg.

© Juliane Patz

JoSch

Journal der Schreibberatung

Forschungsdiskurs Schreiben und Begleiten

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

✦ *Julia Fischbach*

Ausgangsüberlegungen

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

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

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

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

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

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

Schreibberatungsgespräche an Schulen

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

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

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

Abb. 1: Merkmale und Bedingungen der Schüler-Schreibberatung

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

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

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

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

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

Elemente einer Schreibberatungskompetenz

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

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

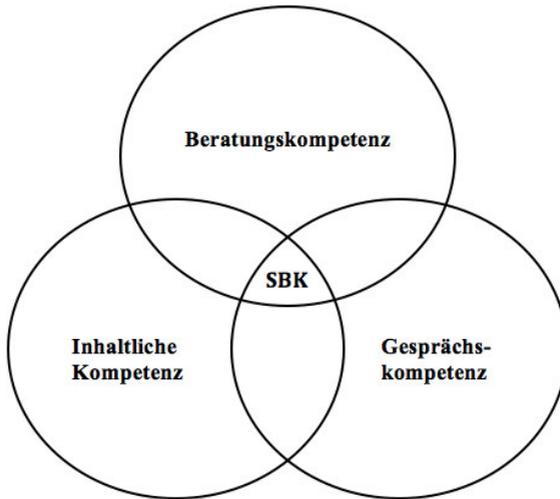


Abb. 2: Elemente einer Schreibberatungskompetenz (SBK)

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

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

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

Erwerbsmöglichkeiten im Lehramtsstudium

Methode und Daten

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

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

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

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

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

Entwicklung einer nicht-direktiven Haltung

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

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

den ausgefüllt wurden.

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

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

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

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

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

Entwicklung einer Gesprächsstruktur

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

[1]

Stud1m [v]	Ähm weißt du, worum es geht, bei äh so einer Schreibberatung?
S1w [v]	Mhm, eigentlich nich

[2]

S1w [v]	ganz. Also ich hab nur von den anderen gehört, die jetzt grad schon rausgekommen
---------	--

[3]

S1w [v]	sind, dass es einfach so darum ging so Fragen zu klären oder ne Fragestellung zu/
---------	---

[4]

S1w [v]	Überhaupt zu/ Also auf die Frage, die man bearbeiten will/ Irgendwie zu arbeiten,
---------	---

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

Zur Identitäts- bzw. Beziehungsgestaltung

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

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

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

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

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

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

Fazit und Ausblick: Überlegungen zu einer berufsbezogenen Hochschullehre

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

Literatur

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

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

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

Zu der Autorin:



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

© Julia Fischbach

Letters and Lectures

♣ *Matthias Preuss und Sebastian Schönbeck*

The two parts of the present text correspond to our presentation held in May at the 2012 EWCA conference at the American University of Bulgaria in Blagoevgrad and can be considered as two heterogeneous essays circling around a common question - What can literature teach about writing? This joint effort tries to highlight the theory in writing as a practice. Whereas the first part tends to focus on the language in which we account for/think about our writing and proposes an alternative metaphor coined by Flaubert, the second one derives from Kleist's Essay a model of the coincidence between reading, thinking and writing.

Letters and Lectures I: Crossing the Desert with Flaubert

♣ *Matthias Preuss*

The Experience of Failure

In a survey conducted at the University of Freiburg in Germany more than 80% of the respondents claimed they had faced writing "problems" in the past. One aspect that seems striking about this result is that most people believed that their "problems" rooted in individual failure (cf. Gaul / Rapp / Zschau 2008). This quick assignment of guilt seems to be the result of an intuitive understanding of writing that does not take into account the basic problematic character of writing.

Writing processes tend to get lost in the big picture of academia and students mostly write in isolation. Thus the writing socialization at the universities cannot reshape this understanding. A common fiction arises from this: Writing has to happen in a *natural* way - like water following gravity from the mountaintop to the sea. Consequently, such writing is often referred to in water metaphors such as "stream", "flow", and "blockade". The writer is supposed to conceive an idea first, which then naturally forces its way out. Knowledge streams out of its "brain-source" and onto the blank pages taking the form of a scientific paper.

What is blocked out of the area (or even better: of the arena) of

academic writing, shall be discussed here with the help of literary texts which will serve as crystallization points for further reflection on writing processes. Following Ulrike Lange's proposal to work with metafictional texts in writing didactics (cf. Lange 2008), I will analyze the writing situation of Gustave Flaubert - who is considered as one of the major European novelist and is known for his almost obsessive devotion to style.

What surfaces in the *metawriting* of Flaubert, will be described with the help of the vocabulary of Gisbert Keseling who distinguishes different kinds of writing blockades and suggests possible solutions to keep up the flow. Furthermore, it will be situated within the typology of writing strategies developed by Hanspeter Ortner. For the latter, the simultaneity of thinking and writing processes is crucial. It will become obvious that the concept of writing as a simple expression of developed thought is a misconception that cannot be maintained. Even Flaubert's masterly writing is paradoxical in its very foundations. Maybe we can sketch an alternative understanding of writing and by doing so pave the way for students to work on their own academic writing. Writing is a craft - it can and has to be learned. Writing is also already a way of thinking. From this perspective, every act of writing is a failure - always outdated as it is a mere snapshot of an ever ongoing process of simultaneous writing-thinking. Speaking about writing "problems" is a perfect tautology: Thinking can only take place within the gravity field of problems.

Killing the King: Exit Ghost

In 1951 the German poet Gottfried Benn claimed that a poem does not simply come into existence but that it is carefully *crafted*¹. Looking for a documentation of writing processes in an academic context, one could easily get the impression that texts indeed simply come into existence somehow.² Academic writing seems to be haunted by a ghost that resembles the romanticist genius: An ingenious scholar struck by a flash of inspiration simply putting down

¹"Ein Gedicht entsteht überhaupt sehr selten - ein Gedicht wird gemacht." (Benn 2004: 10).

²Lange makes a similar observation (cf. Lange 2008). Of course there are exceptions - mostly in the domains of ethnography and writing studies.

his thoughts on paper without hesitation, without deviation, in a straight-forward manner. Maybe this is the reason for the curious discourse about the *flow* of writing, and of *blockades* or *dams*. "Normal" writing is supposed to be like a force of nature - like a river - irresistibly forcing its way through.

Academic texts are doomed to silence with regard to their own genesis, whereas fictional texts are quite often most eloquent witnesses of their own formation. Therefore, Ulrike Lange proposes to deal with literature in order to tackle writing "problems" experienced in academic contexts. Whereas the writing process generally is a taboo in scientific publications, literature is a space where writers usually reflect on their writing (cf. Lange 2008) - especially in the *genre* of metafiction, a class of texts that address their own genesis as a subject and thus render the writing processes visible. However, the reflection does not always take place in the primary text. Frequently it is moved to paratexts surrounding the final work. Poetological writings, letters, drafts and different versions document the development of a literary text and can be considered as *external* metawriting.

This is the common ground shared by literary studies and writing didactics: *metawriting* occupies the blind spot that the academic enterprise produces by ostracizing self-reflexive writing. A critical assessment of the writing processes by canonic authors can undermine the fiction of an ideal, unproblematic writing. This might be a solution to the feeling of individual failure many students face, that can only develop in the light of a radically simplified concept of writing. By discussing texts and writing processes of other writers, students can gain a new perspective on their own writing circumventing psychological resistance. Consequently, the symbiosis of literary studies and writing didactics that is hereby proposed, is a strategic move itself.

Flauberts Letters: Maze, Satanic Prose & *Mot Juste*

Everybody who wants to write an academic paper sets foot into an immense, never-ending library that somehow has to be *handled*. Potential sources have to be found, chosen, evaluated and proces-

sed - and every text is connected to many others.³ While working on his last novel *Bouvard et Pécuchet* Flaubert tried to overcome this maze. His protagonists study all the fields of human knowledge - constantly failing to transform theory into practice. Flaubert even outpaces his character in his attempt to measure the totality of scientific knowledge in order to arrange its fragments and write them into a satirical encyclopedia. While composing the novel, Flaubert consumed the textual sediments of all sciences -his private library contained more than 1700 volumes.⁴ The novel's substrate is an abundance of scientific facts carefully condensed from excessive research.⁵ Flaubert realizes that the textual network that is called library is inexhaustible, but nevertheless tries to conquer it with paradoxical effort. In a letter he writes: "I am afraid of what I have to do for Bouvard et Pécuchet. I am reading whole catalogs of books that I annotate."^{6*} Flaubert pictures himself in the middle of a desperate infinite regress. "But reading is like an abyss - one cannot escape it."^{7*} With every new book I open, thousand others spring up! I am, Monsieur, in a maze!^{8*} Every time Flaubert begins to research systematically, he entangles himself in a web of textual references. At this point, the relation between Flaubert's work and academic writing becomes obvious - Flaubert's labor is connected to the scientist's lab. Thomas Mann said that the modern novel contains the "application of the scientific to the completely nonscientific as the purest expression of irony."^{9*} Flaubert's statements suggest that

³A striking description of this maze can be found in Borges *La biblioteca de Babel*.

⁴For an inventory of Flaubert's library see Leclerc 2001.

⁵"[Bouvard et Pécuchet was] distilled from 11,000 pages of notes. It is a book made of facts and facts reduced, by every artifice Flaubert could devise, to an extraordinary blank plane of autonomous factuality; and it was finally to spew forth again its own sources, summarized, digested, annotated." (Kenner 2005: 28).

^{6*} (Quotes marked with an asterisk are my own translation. I will give the original passages in the footnotes). "Moi je suis effrayé de ce que j'ai à faire pour *Bouvard et Pécuchet*. Je lis des catalogues de livres que j'annote." (Flaubert 1930: 412).

^{7*} "Mais la lecture est un gouffre; on n'en sort pas." (Flaubert 1927: 228).

^{8*} "[À] chaque lecture nouvelle, mille autres surgissent! je suis, Monsieur, dans un dédale!" (Flaubert 1927: 214)

^{9*} "Anwendung des Wissenschaftlichen auf das ganz Unwissenschaftliche, und

the uncontested master of his trade struggles with profane writing problems.

Flaubert is reduced to severe despair due to his inability to find a *natural* end for his novel. "That's what is diabolic about prose - that it is never finished."^{10*} What becomes the structure of the novel in Flaubert - going beyond the pattern of a developing plot crowned by a solution in favor of splitting up the plot into repetitive episodes - could be called a writing "problem". From another perspective it is the discovery of the cyclic and recursive character of writing (cf. Gaul / Rapp / Zschau 2008: 4). The presumed linear flow transforms into an ongoing tidal oscillation.

Maurice Blanchot reads the "signature of torment" in Flaubert's metawriting. Flaubert conducted his prose project with desperate effort - in Blanchot's words: "The only thing that asserts itself is the disproportion of an absurd passion or the unreason of an unworking labor" (Blanchot 1993: 332). His writing is driven by the mania to find the perfect expressions that *style* consists of - but to sustain the idea of a genuine way of expression, i.e. the unique style of a writer, in a textual universe of constantly pre-used phrases turns out to be a deranging task. He suffers trying to find the right word - *le mot juste*. "My work progresses very slowly, he writes, every time I have to endure veritable tortures just to write down a simple sentence."^{11*} Blanchot argues that Flaubert wants to overcome chance by perfect form. "[H]is search for form [...] responds to what is arbitrary - to the risk, the chance - in all speech, that is, to its essentially problematic character." (Blanchot 1993: 332).

Of Strategy and Arid Writing

Flaubert's quest for the right word could be described in Keseling's vocabulary as interruption of the phrasing process (*Störung des Formulierungsprozesses*). This form of blockade is characterized by the following features: Very slow phrasing in general, permanent editing of the text already written, experiencing writing as a torment, strug-

eben dies als den reinsten Ausdruck der Ironie" (Blumenberg 1969: 25).

^{10*} "Voilà ce que la prose a de diabolique, c'est qu'elle n'est jamais finie" (Flaubert 1980: 364).

^{11*} "Mon travail va bien lentement; j'éprouve quelquefois des *tortures véritable* pour écrire la phrase la plus simple" (Flaubert 1980: 175).

gling for the perfect wording, fearing mistakes, starting late, problematic planning of the writing (Keseling 2004: 111ff). At least the first four points adequately represent Flaubert's writing processes. Following Keseling, Flaubert presumably faces a conflict with a destructive inner addressee. Keseling proposes possible strategies to achieve a release of this blockade: writing without breaks (118) and the replacement of the destructive addressee with another benevolent addressee (119).

What Keseling describes as a "blockade" that has to be overcome with the help of a strategy, is referred to as a writing strategy by Ortner. He attributes it to the type of the syncretistic step-by-step writer (cf. Ortner 2000) who permanently edits, crafts his phrases slowly, prepares carefully (i.e. researches a lot) and works on multiple passages at once.

When writing is understood as a basically problematic process there is *only* strategic writing and the term *writing problem* becomes obsolete. The concept of the blockade already implicates an ideal natural flow of writing, which is mostly ascribed to great writers. Flaubert's account of his writing experiences may serve as an example that reveals that this understanding of writing is a distorted image.

In contrast to the usual metaphor of a natural watery work-flow, Flaubert's *metawriting* produces an image that is marked by a striking lack of water. Flaubert speaks of an endless desert of pages covered in letters that he has to cross. "I do not expect any more of my life than a series of paper sheets that are to be stained. It seems to me that I am crossing a wasteland without end, to go I do not know where, and that I am at one the desert, the voyager and the camel."¹² The camel is the voyager adapted to the desert. As such, it is the life form that has learned not to count on floods and flows but yet still crosses the wasteland and survives - with the help of survival strategies. Maybe this can serve as a guideline in academic writing. We all have to face the desert and it is futile to blame yourself as a camel for the lack of water. I would like to conclude with a

^{12*} "Je n'attend plus rien de la vie qu'une suite de feuilles de papier à barboulier de noir. Il me semble que je traverse une solitude sans fin, pour aller je ne sais où, et c'est moi qui suis tout à la fois le désert, le voyageur, et le chameau." (Flaubert 1998: 916).

quote by another master of modern literature, Samuel Beckett: "All of old. Nothing else ever. Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better." (Beckett 1996: 89).

Letters and Lectures II: Standing in the laboratory with Kleist

✦ *Sebastian Schönbeck*

Reading, thinking, writing

Like every genre the Essay has a history, and when we (as readers and writers) are reading Heinrich von Kleists *On the gradual production of thoughts whilst speaking*¹³ (Kleist, 2004, 404-409; Kleist, 1984, 319-324) and once we are writing about it, what does that mean? When we are writing a text like now, we are reflecting about our previous readings of literary texts (in English which is not necessarily our mother tongue), about letters and lectures so that this could be as well a performance or a theatre piece: writing about readings of texts which are written black on white. In the following Essay I would like to read, think and write about this Essay by Kleist and I would like to think about the history of the genre of the Essay that the Essay by Kleist calls to mind. First I would like to ask: What is an Essay? In a second step I would like to do a close reading of the Essay by Kleist and in the final part, I would like to argue that the Essay, as well as the letter, is a predestinated genre to think and to reflect about the writing process. Literature (and this is our thesis) teaches us about writing and to think about its composition.

An Essay is an Essay?

Every essay has to interest academic writers and academic teachers because the essay is in every respect a special genre. Students ask themselves very often: "What is an essay? What does it mean to write an essay?" They say: "My teacher told me to write an essay but I don't know what he thinks about the essay? So what is an essay?" The essay as a contemporary academic form is like an enig-

¹³Original: *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.*

matic sphinx. It may provide hundreds of different answers to the same question: So what is an essay? The word originates in the Latin word *exagium*, which means to weigh, to measure, to appetize (Ostermann 1994: 1460). Every definition of the essay is a performance of itself, one cannot say what it is but celebrate it: It "celebrates the message" (Černý 1991: 747). It keeps in the title the method of itself, exposes and hides in its content the traces of its composition. In the past the genre became common at the exact moment, when philosophical terms turned out to be problematic. For Montaigne the essay was a means to express his skepticism.

The historic dictionary of philosophy¹⁴ quotes Bacon, who says: "The word [Essay] is late but the thing is ancient: for Seneca's Epistles to Lucilius . . . are *Essaies*, that is dispersed Meditations" (746). The classical sources are the dialogue, the letter, and the aphorism. The contemporary instinctive comprehension is: experiment, fragment, discourse, paper, attempt. But every time we write an essay, we refer to this long history, and every time we try to say what an essay is, we create a *pastiche* or *palimpsest* of Francis Bacon (1561-1626) and Michel de Montaigne (1533-1592), who are the two fathers of the genre. In the beginning the essay is not a European phenomenon. This genre did not reach Germany before the 18th century with Lessing, Herder and (this is part of my thesis) with Kleist. A great number of scientific publications show how complex and how difficult it is to define the essay, even if we know the sources of this common scientific genre which we all have to write. The essay is situated somewhere between scientific and literary writing.

Lamplight: The laboratory

Essays, as in the case of Kleist, are like stills of the writing process, of thoughts, of words, of arguments. *On the gradual production of thoughts whilst speaking* performs, how close the essay is to the dialogue or the letter: This fact is highlighted by the address, the letters RvL.¹⁵ They ask the reader to reveal how productive it is

¹⁴Ritter Joachim [Ed.], *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (HWPh), Darmstadt: WBG 1971-2007.

¹⁵The English translation of the addresses fails the origin: It translates "Für Rühle von Lilienstern", while the origin contains only the initials AvR. At the same time the origin begins with the preposition "An", which appears as an

to talk about and to reflect on thoughts, to address thoughts, and words: written and spoken ones. In the first sentence the text exposes the importance of the advice. Anymore than this, the text itself is an advice to the reader, in the case one cannot find knowledge: "If there is something you wish to know and by meditation you cannot find, my advice to you, my ingenious old friend, is: speak about it [...]"¹⁶ (Kleist 2004: 405) to anybody, with *n'importe qui*. It's worth to take notice of the fact that the thought is not ready in the beginning of a speech, because what - you "wish to know" - comes "whilst speaking", only comes within the speech, in the act of reflective speaking.

Kleist's essay quotes or parodies Rabelais's famous *topos*: "L'idée vient en mangeant." (Ibid, 405) The modified version is - in French words: "L'idée vient en parlant."¹⁷ The idea comes simultaneously to the speech or to the conversation. Kleist's text tries to provide an answer to the epistemological question of how it is possible to find thoughts which are hidden in the moment the thinker looks for them. The main assumption of the text is the method of Maieutics, "what Kant calls midwifery of thinking"¹⁸ (Ibid, 409): "I believe many a great speaker to have been ignorant when he opened his mouth of what he was going to say."¹⁹ (Ibid, 406)

The research on Kleist has already remarked that some of the texts of Kleist are essays, that Kleist is influenced by Rousseau and therefore by Montaigne. (cf. Moser, 2000; Schlüter, 1987) Even the Kleist Handbook (Riedl 2009: 150) underlines the relation to Montaigne, so that it comes as no surprise, that the English edition of Kleist's works translates the shorter prose with: essays. The body of the text itself is, in contrast to the idea of the immediacy of speech, strictly structured. There is a tension between the text

addressing, while the English "For" is more a dedication.

¹⁶ "Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen." (Kleist 1984: 319)

¹⁷ "*l'appétit vient en mangeant* - < Der Appetit kommt beim Essen > (nach Rabelais < Gargantua >); *l'idée vient en parlant* - Kleists Umbildung: < Der Gedanke kommt beim Sprechen >." (Ibid, 925)

¹⁸ "[Die] Hebammenkunst der Gedanken, wie sie Kant nennt [...]." (Ibid, 324)

¹⁹ "Ich glaube, daß mancher große Redner, in dem Augenblick, da er den Mund aufmachte, noch nicht wußte, was er sagen würde." (Ibid, 320)

and its messages, the messages accentuate the flow of thoughts. In contrast the text is a well designed - and therefore in a way frozen - test arrangement of quotations. We can divide the body of the text into six different examples, like the Kleist Handbook does, and into three groups. (Kleist 2004: 150) The first group contains two examples. Both describe a dual conversation between people who know each other very well. In the first example it is the sister who is sitting behind the speaker in his office which seems to be a form of a thinking-laboratory and the second is the maidservant of Molière. Both dialogue partners are passive, and non-directive advisers. Their very mere presence helps the speaker understand "as [his] speech proceeds." (Ibid, 406) The monologue within this dialogue is the "workshop of the mind" (Ibid), which leads the speaker to his thought. In the beginning of the Essay Kleist recommends "to gaze into a lamplight"²⁰ (Ibid, 405) when you look for something you cannot find. When we enter the *bureau* of Kleist, when we stare into his lamplight, we stand in the laboratory of writing: In his writing center and, at the same time, in our writing center.

The third and the fourth example of the essay are famous ones: The first is a quotation by the French revolutionist Mirabeau, who did not know, in the moment he opened his mouth, what he was going to revolutionize with his words. The second example is as complicated as the first, it comes from the fable *Les animaux malades de la peste* of Jean de la Fontaine. When the Essay of Kleist quotes the famous fable of La Fontaine, he underlines the complexity of the writing process and the difficulties in the work with quotations: 'Sire', says the fox, wishing to ward the lightning off himself, [...]"²¹ On the one hand we find an anthropomorphism which in-

²⁰"Ich pflege dann gewöhnlich ins Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären. (Ibid, 319) One can read the light as a metaphor for truth. (cf. Blumenberg 2001: 139-171)

²¹The whole sentence: 'Sire' says the fox, wishing to ward the lightning off himself, 'in your zeal and generosity you have gone too far. What if you have done a sheep or two to death? Or a dog, a vile creature? And: quant au berger,' he continues, for this is the chief point, 'on peut dire,' though he still does not know what, 'qu'il méritoit tout mal,' trusting to luck, and with that he has embroiled himself, 'étant,' a poor word but which buys him time, 'de ces gens là', and only now does he hit upon the thought that gets him out of his difficulty,

dicates the naturalness of the writing process: As the speech of the animal shows - and of this the smart fox is a good example - how convincing a speech can be, especially when it is fabricated just in the speech act. On the other hand the example shows what a work with quotations can look like. Kleist's text is quoting the original in a wrong way, the text is rather literature than a scientific text (cf. Rohrwasser 1992: 153) but at least it shows that quotations are not self-evident, but must be paraphrased and the commentary the narrator looks through is that the fox and his rhetoric *finesse* "wishe[s] to ward the lightning off [...]." The reader of La Fontaine, in the present case, looks through the rhetoric fabrication of the speech of the fox, who wants to establish that the "bloodthirsty donkey" is the "most fitting sacrifice" (Kleist 2004: 407f.) to overcome the pest.

Writing the 'Not-Yet-Knowing'

The last two examples are a conversation and an exam situation. The latter is especially interesting for ourselves as peer tutors, because it points to the difficulty of oral exams in a way which seems to be a paradox: Kleist's text advises the student to enter the exam with yet unfinished thoughts. If he repeats what he already knows his thoughts are only a defective copy: "For it is not we who know things but pre-eminently a certain condition of ours which knows."²² (Ibid, 408) This correlation between knowing and not-knowing seems to be the main point of Kleist's essay. The act of writing, the writing process as well as the conversation about it, seem to work on this

'qui sur les animaux se font un chimérique empire.' - And he goes on to proof that the donkey, the bloodthirsty donky (devourer of grass and plants) is the most fitting sacrifice [...]" (Kleist 2004: 407f.) Original: " < Sire >, sagt der Fuchs, der das Ungewitter von sich ableiten will, < Sie sind zu großmütig. Ihr edler Eifer führt Sie zu weit. Was ist es, ein Schaf erwürgen? Oder einen Hund, diese nichtswürdige Bestie? Und: quant au berger >, fährt er fohrt, denn dies ist der Hauptpunkt: < on peut dire >, obschon er noch nicht weiß was? < qu'il méritoit tout mal >, auf gut Glück; und somit ist er verwickelt; < étant >, eine schlechte Phrase, die ihm aber Zeit verschafft: < de ces gens là >, und nun erst findet er den Gedanken, der ihn aus der Not reißt: < qui sur les animaux se font un chimérique empire. > - Und jetzt beweißt er, daß der Esel, der blutdürstige! (der alle Kräuter auffrißt) das zweckmäßigste Opfer sei [...]" (Kleist 1984: 322)

²²"Denn nicht *wir* wissen, es ist allererst ein gewisser *Zustand* unsrer, welcher weiß." (Ibid, 323)

liaison dangereuse in general. Kleist's text tries to review his thesis in different examples, and tries to measure (*exagium*) it with different fictions, as it winds itself in various narratives. On this trial, he crosses diverse disciplines and detects that there is "[...] a remarkable congruence between the phenomena of the physical world and those of the moral world [...]"²³ (Kleist 2004: 407) One could add that his text testifies as well the coincidence of writing, reading and speaking. Every essay tries to contribute towards an answer to a question which was written on a bar in Montaigne's library: "Que sais-je?" (Rohner 1966: 26). To write essays and to talk about their composition belong to the same process in which this knowledge can be generated: Literature is a place in which writers and readers can follow the gradual production of knowledge.

Bibliography

Beckett, Samuel (1996): *Nohow On. Company, Ill Seen Ill Said, Worstwards Ho*. New York: Grove Press.

Benn, Gottfried (2004): Probleme der Lyrik, In: Benn, Gottfried. *Sämtliche Werke*. Vol. VI, Prosa 4. Stuttgart: Klett-Cotta. 9-44.

Blanchot, Maurice (1993): *The Infinite Conversation. Theory and History of Literature*. Transl. by Susan Hanson. Vol. 82. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Blumenberg, Hans (1969): Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans. In: Jauß, Hans Robert (Ed.). *Nachahmung und Illusion* (Poetik und Hermeneutik vol. 1). München: Fink. 9-27.

Blumenberg, Hans (2001): Licht als Metapher der Wahrheit. Im Vorfeld der philosophischen Begriffsbildung (1957). In: Haverkamp, Anselm (Ed.). *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 139-171.

Černý, Lothar, Art. Essay, In: Ritter, Joachim [Ed.]. *Historisches Wörterbuch*

²³"Dies ist eine merkwürdige Übereinstimmung zwischen den Erscheinungen der physischen und der moralischen Welt [...]" (Kleist 1984: 321) Diderot keeps this idea in the following way: "Les grands poètes dramatiques surtout sont spectateurs assidus de ce qui se passe autour d'eux dans le monde physique et dans le monde moral." (Diderot 1935: 1008) Dt.: "Besonders die großen dramatischen Dichter sind eifrige Zuschauer alles dessen, was um sie herum in der physischen und moralischen Welt passiert." (Diderot 1967: 487)

der Philosophie (HWPPh. Vol. 2. Darmstadt: WBG 1971-2007. 746-749.

Diderot, Denis (1935): *Paradoxe sur le comedien*. In: Billy, André (Ed.). *Oeuvres*, Coll. Pléiade (No 25). Paris: Gallimard.

Diderot, Denis (1967): *Das Paradox über den Schauspieler*. In: Diderot, Denis. *Ästhetische Schriften*. Weimar: Aufbau.

Flaubert, Gustave (1927): *Correspondance*. Vol. 3. Paris: Conard.

Flaubert, Gustave (1930): *Correspondance*. Vol. 6. Paris: Conard.

Flaubert, Gustave (1980): *Correspondance*. Vol. 2. Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard.

Flaubert, Gustave (1998): *Correspondance*. Vol. 4, Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard.

Gaul, Susanne; Rapp, Rune; Zschau, Daniela (2008): *Schreibprobleme lösen - Schreibkompetenz vermitteln*. URL: http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/_dokumente/Aufsatz_Modell_des_Peer-Tutoring.pdf. (July 16, 2012).

Kenner, Hugh (2005): *Flaubert, Joyce and Beckett: The Stoic Comedians*. London: Dalkey Archive Press.

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

Kleist, Heinrich von (1984): *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*, In: Kleist, Heinrich. *Sämtliche Werke und Briefe*. Helmut Sembdner (Ed.). Vol. 2. München: Hanser.

Kleist, Heinrich von (2004): *On the gradual production of thoughts whilst speaking*, In: Kleist, Heinrich von. *Selected Writings*. David Constantine (Ed. and transl.). Indianapolis / Cambridge: Hackett.

Lange, Ulrike (2008): *Learning from Fiction - Using Metawriting to Overcome Writing Problems*, In: *Zeitschrift Schreiben*. 2008, URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/lange_Learning_from_fiction.pdf. (May 3, 2012).

Leclerc, Yvan (Ed.) (2001): *La Bibliothèque de Flaubert: inventaires et critiques*. Rouen: Publications de l'Université.

Moser, Christian (2000): *Angewandte Kontingenz - Fallgeschichten bei Kleist*

und Montaigne, In: *Kleist-Jahrbuch. 2000*. Stuttgart / Weimar. 3-32.

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

Ostermann, Eberhard (1994): Essay, In: Gert Ueding (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Vol. 2 Bie-Eul. Tübingen: Niemeyer, 1460-1468.

Riedl, Peter Philipp (2009): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, In: Breuer, Ingo (Ed.). *Kleist-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart: Metzler. 150-152.

Rohner, Ludwig (1966): *Der deutsche Essay: Materialien zur Geschichte und Ästhetik einer literarischen Gattung*. Berlin: Luchterhand.

Rohrwasser, Michael (1992): Eine Bombenpost - Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In: *text + kritik*. 1992, München. 151-162.

Schlüter, Gisela (1987): Kleist und Montaigne. In: *Arcadia* 22. 1987. 129-151.

Zu den Autoren



Matthias Preuss ist Kulturwissenschaftler und schreibt Texte. In Gruppen und Seminaren setzt er sich mit den Prozessen kreativen Schreibens auseinander. Er arbeitet momentan im Rahmen des Masterstudiengangs „Literaturwissenschaft: Ästhetik - Literatur - Philosophie“ an der Viadrina zur Anthropologischen Maschine.

© Matthias Preuss



Sebastian Schönbeck ist Peertutor am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina und wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für westeuropäische Literaturen von Prof. Dr. Andrea Allerkamp. Er studiert im Master „Literaturwissenschaft: Ästhetik - Literatur - Philosophie“ an der Viadrina.

© Sebastian Schönbeck

Neues Praxisfeld: Schreibcafé – Ein Kooperationsprojekt des Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben der Alice Salomon Hochschule in Berlin mit der Buchhandlung Lehmanns

✦ *Ingrid Kollak*

Kreative Schreibberatung im Kontext humanwissenschaftlicher, journalistischer und künstlerischer Praxis zu erlernen, steht im Mittelpunkt des Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben (BKS) an der Alice Salomon Hochschule (ASH) in Berlin. Praktiker/innen aus sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen Berufen, die ihre beratende oder therapeutische Arbeit durch kreative Schreibpraktiken vertiefen oder erweitern wollen, studieren in diesem Masterprogramm berufsbegleitend. Über die Verbesserung der eigenen Berufspraxis hinaus besteht auch ein großes Interesse an der Entwicklung neuer Praxis- und Tätigkeitsfelder.

Eine Kooperation mit der renommierten Buchhandlung Lehmanns

Ein neues Praxisfeld für die Lehrenden und Studierenden des Masterstudiengangs BKS ist durch die Kooperation mit der Berliner Buchhandlung „Lehmanns Haus Hardenberg“ entstanden. Diese Buchhandlung ist durch ihre Nähe zur Technischen Universität, durch ihr umfangreiches Fachsortiment und nicht zuletzt wegen ihrer wissenschaftlichen und kulturellen Veranstaltungen gut bekannt.

Der erste Kontakt kam durch die Präsentation meines Buchs „Schreib’s auf! Besser dokumentieren im Gesundheitswesen“ am 10. Mai 2012 in Lehmanns Haus Hardenberg zustande. Der Titel des Buchs ist Programm: Die Leser werden durch Übungsaufgaben zum Schreiben motiviert. Zu allen Übungen gibt es umfangreiche Infor-

mationen und Lösungsvorschläge. Diese Schreibübungen kamen bei den über 50 Anwesenden sehr gut an. Sie lasen ihre Antworttexte vor und diskutierten Fragen, wie z.B.: Ist meine praktische Arbeit so gut wie, bzw. besser oder schlechter, als meine Dokumentation? In welchem Verhältnis steht mein Dokumentationsaufwand zu meiner gesamten Arbeitszeit? Darüber hinaus gab es Schreibübungen zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Formulierung von Kernaussagen und zum biografischen Arbeiten mit Patient/innen.

Danach war die Buchhandlung Lehmanns an einer festeren Zusammenarbeit interessiert. Um auch bei weiteren Veranstaltungen wieder so viele Leser/innen wie bei der Buchpräsentation erreichen zu können, ist ein abwechslungsreiches Programm wichtig. Das kann natürlich leichter durch mehrere Autor/innen und unterschiedliche Buch- und Textarten gewährleistet werden. Diese Idee gab den Start für die Kooperation zwischen Lehmanns und dem Masterstudien-gang BKS.

Die Idee des Schreibcafés

Viele der Kundinnen und Kunden von Lehmanns lesen nicht nur, sondern sie schreiben auch. Ihre Schreibansätze sind vielfältig. Bei den Studierenden geht es vor allem um Leistungsnachweise durch Haus- und Abschlussarbeiten. Berufliches Schreiben steht bei den Lehrenden im Mittelpunkt, wenn sie Fachartikel und Fachbücher, Ratgeber und Lehrbücher verfassen. Nicht zuletzt werden einige das Schreiben zum Hobby haben. Sie schreiben Tagebücher, Reisetexte, Kurzgeschichten und Gedichte.

Das Schreibcafé lädt Menschen mit unterschiedlichen Schreibinteressen ein. Es bringt die für das Schreiben hoch Motivierten mit jenen Menschen zusammen, die sich eher zum Schreiben verpflichtet fühlen und sich mit jeder schriftlichen Arbeit herumschlagen. Eine produktive Zusammenarbeit dieser verschiedenartigen Menschen und Schreibtypen ist möglich, weil wir im Schreibcafé themen- und textartorientiert arbeiten werden und weil die Organisationsform viele positive Elemente vereint.

Bei jedem Treffen im Schreibcafé stehen eine Textart und ein Thema im Mittelpunkt, z.B. biografisches Schreiben und Verfremdung, wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeiten oder ex-

perimentelles Schreiben und Weihnachtstexte (s. Programm Oktober bis Dezember 2012). Diese Serie wird 2013 mit journalistischem und philosophischem Schreiben sowie mit dem Thema Schreibdenken fortgesetzt werden. Über die mit dem jeweiligen Thema und der jeweiligen Textart verbundenen Anforderungen treten die Autor/innen mit den Besuchern des Schreibcafés in einen Informations- und Ideenaustausch. Sie bieten zu ihren Büchern und Texten praktische Übungen an, eröffnen gemeinsame Diskussionen und organisieren Rückmeldungen. Mit Hilfe einer klaren thematischen Festlegung für jedes Treffen im Schreibcafé können alle, die an einem Thema oder an einer Textart interessiert sind, zusammen kommen, unabhängig vom individuellen Schreibanlass und persönlichem Arbeitsumfeld.

Günstig erweist sich überdies die Organisationsform des Schreibcafés, die viele positive Elemente vereint. Ein Schreibcafé bietet einen Ort außerhalb des gewöhnlichen Arbeitskontextes. Das schafft Gelegenheit, sich anders zu erfahren und neue Arbeitsweisen auszuprobieren. Die Teilnehmer/innen des Schreibcafés setzen sich mit Textanforderungen auseinander und schreiben und diskutieren darüber in einem Umfeld, das jenseits von Konkurrenz- und Leistungsdruck liegt. Das ist in einer Zeit von Workloadberechnungen und Creditvergaben sehr entspannend und stellt die Inhalte in den Mittelpunkt. Die Autor/innen und Coaches, die die Treffen des Schreibcafés vorbereiten und leiten, sind erfahrene Dozent/innen, die niemanden bewerten müssen und ohne Noten- und Evaluationsdruck in Gespräche gehen können. Hinzu kommt die Lockerheit einer Kaffeehausatmosphäre, die neue Perspektiven und Beziehungen ermöglicht. Das alles baut auf den Erfahrungen des Masterstudiengangs BKS auf.

Das Know How des BKS für das Schreibcafé nutzen

Im Masterstudiengang BKS hat sich im Laufe seines sechsjährigen Bestehens ein erfahrener Stamm von Dozent/innen gebildet. In ihrer Arbeit mit den Seminargruppen konnten sie ihre Spezialgebiete formulieren, ausbauen und profilieren. Dabei sind Module entstanden zu Methoden, Techniken und Szenarien des kreativen Schreibens, Textimpulse und Textformen der Lyrik und Prosa, zum bio-

grafischen und philosophischen Schreiben über Lebensentwürfe und Lebenskrisen, über Gesundheit und Krankheit, zum pädagogisch-didaktischen Schreiben in Schreibgruppen, bei Schreibkrisen und in der Schreibberatung sowie zum wissenschaftlichen Schreiben im Rahmen von Forschung und Fachtexten.

Die Dozent/innen des BKS haben zu den genannten Themen Lehrbriefe mit vielfältigen Übungsaufgaben verfasst, mehrfach erprobt und immer wieder überarbeitet. Ebenso haben sich die praktischen Fähigkeiten des Schreibcoachings bei der Arbeit mit den unterschiedlichen Lerngruppen und in den Einzelberatungen gefestigt und erweitert.

Experiment mit offenem Ausgang

Nicht zuletzt hat das Schreibcafé einen großen Reiz, weil es ein Experiment mit offenem Ausgang darstellt. Viel kann geplant werden und Vieles wird unplanmäßig geschehen. Das kann verunsichern, setzt aber auch neue Energie und Ideen frei.

Da viele unserer Dozent/innen auch außerhalb der ASH Schreibcoaching anbieten, sind sie unterschiedliche Schreibgruppen, Situationen und Anlässe gewohnt. Sie haben ihre spezifischen Arbeitsmethoden und Unterstützungsangebote entwickelt und dazu nicht nur Lehrbriefe, sondern auch Aufsätze und Bücher verfasst. Unserer Dozent/innen werden durch das Schreibcafé bekannter und können ihre Methoden und ihre Publikationen einer größeren Öffentlichkeit zugänglich machen. Auch das sind gute Gründe, ein Schreibcafé einzurichten. Nachahmung erwünscht!

Zur Autorin

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

Konferenzen als Orte des Von- und Miteinander Lernens: Ein Erfahrungsbericht zur EWCA 2012 in Blagoevgrad/Bulgarien

♣ *David Kreitz, Franziska Liebetanz, Nora Peters, Simone Tschirpke*

Als Begleiter_innen und Unterstützer_innen von Schreibprozessen kennen wir die positive Wirkung des Austauschs über Ideen, Gedanken, Konzepte und Erfahrungen beim Schreiben. Ebenso wie der Austausch über das Schreiben ist auch der Austausch über unsere alltägliche Arbeit in Schreibzentren, in Schreibberatungssituationen oder Schreibseminaren und -workshops eine gute Möglichkeit, um Ideen und Konzepte durch- und weiterzudenken, mit- und voneinander zu lernen, neue Perspektiven auf und in unserer Arbeit zu entdecken sowie Inspiration für neue Projekte zu gewinnen. Jenen fruchtbaren Austausch förderte u. a. die diesjährige Konferenz der European Writing Center Association (EWCA) vom 7.-9. Mai 2012 in Blagoevgrad, Bulgarien. Als Konferenzteilnehmer_innen und Herausgeber_innen-Team von JoSch stellen wir im Folgenden die Eröffnungsbeiträge der drei Konferenztage vor, die einen spannenden Rahmen geben und den thematischen Schwerpunkt des mit- und voneinander Lernens und Arbeitens unserer Ansicht nach besonders gut getroffen haben: die Keynote Speech „Shopping for Shoes is a Valid Part of the Our Process“ der international agierenden Schreibforscherin und -didaktikerin Sarah Haas, die Keynote Speech „A Joyful Writing Revolution: The Strange, True Tale of NaNoWriMo and Its Unexpected Lessons for Building Creative Communities“ des Erfinders des National Novel Writing Month (NaNoWriMo) Chris Baty sowie den Eröffnungsworkshop des dritten Tages „Kitchen Stories“ der studentischen Peer-Schreib-Tutor_innen des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

Mit unserem Erfahrungsbericht möchten wir einerseits auf die EWCA neugierig machen, da sie eine Konferenz für all diejenigen organisiert, die sich in der Schreibzentrumsarbeit bewegen und sich insbesondere für Arbeitsweisen und Konzepte von Schreibdidaktiker_innen aus anderen europäischen Ländern interessieren. Andererseits möchten wir zeigen, dass wir von Konferenzen vieles für unsere

alltägliche Arbeit lernen und mitnehmen können.

EWCA

Die European Writing Center Association wurde 1998 von Anna Challenger und Tracy Santa gegründet, um die europäischen Universitäten und Schreibzentren stärker in den bestehenden Austausch der US-amerikanischen Schreibzentren einzubinden. Seit dem ist die ECWA eine Art Tochterverein der International Writing Center Association (IWCA). Der Vorstand der EWCA setzt sich zurzeit aus neun Mitglieder_innen zusammen, die in Schreibzentren und Universitäten in Frankreich, Bulgarien, Großbritannien, Deutschland, Liechtenstein, Polen, Griechenland und der Türkei arbeiten und wirken. Den Vorsitz des Vereins hat derzeit Katrin Girgensohn von der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) inne (vgl. EWCA 2012). Zum Ziel setzt sich die EWCA, Schreibzentren sowie (universitäre) Institutionen und Personen, die an der Schreibzentrumsarbeit interessiert sind, zu vernetzen und den Austausch zwischen den europäischen und internationalen Schreibdidaktiker_innen zu fördern. Dafür veranstaltet die EWCA alle zwei Jahre eine internationale Konferenz an einer Hochschule in einer europäischen Stadt. So begrüßten schon die Universitäten von Thessaloniki und Halkidiki in Griechenland, von Istanbul in der Türkei und von Paris (Frankreich) sowie die Pädagogische Hochschule in Freiburg im Breisgau (Deutschland) die Konferenzteilnehmer_innen. Wie bereits im Jahr 2000 veranstaltete die Amerikanische Universität in Bulgarien die diesjährige EWCA Konferenz 2012.

Diese Universität liegt fast im Stadtzentrum Blagoevgrads, welches besonders durch seine Vielfalt an Cafés auffällt und der schönen - doch leider menschenleer wirkenden - Altstadt Varosha. Die Konferenz selbst fand allerdings nicht im Hauptgebäude der AUBG statt, sondern am Ufer des Blagoevgradska Bistritsa, wo sich auch das Schreibzentrum der Universität befindet. Unter dem Titel „Creating Communities of Collaboration: Writers, Learner, Institutions“ teilten Schreibdidaktiker_innen u. a. aus Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, Liechtenstein, Polen, Südafrika, der Türkei und den USA hier ihre Erfahrungen zur Institutionalisierung, Finanzierung und Organisation von Schreibzentren und stellten innovative

Workshopskonzepte und vergleichende Forschungen wie zu den Unterschieden der Online- und Face-to-Face-Beratung vor.¹

Schreibprozessmodell von Schreibenden für Schreibende

Eröffnet wurde die Konferenz von Sarah Haas, die derzeit an der Gent Universität in Belgien lehrt. Workshops, Seminare und Schreibgruppen führt sie jedoch auch in den USA, verschiedenen europäischen Ländern und Japan durch. Ihr Hauptinteresse in der Schreibdidaktik liegt darin, Schreibende auf verschiedenen Wegen zu unterstützen und ihnen dabei zu helfen, ihren Schreibprozess zu steuern und sich zu selbstsicheren und effektiven Schreibenden zu entwickeln. Sie verfolgt bei ihren Schreibangeboten einen ganzheitlichen Ansatz. Dies bedeutet, dass sie die individuellen Erfahrungen und Kenntnisse der Schreibenden sowie das Schreiben beeinflussende Faktoren mit einbezieht - und doch achtet sie auch auf das Produkt und möchte den Schreibenden zu guten wissenschaftlichen Texten verhelfen. Bei ihrer Arbeit mit Schreibenden verfolgt Sarah Haas außerdem das Ziel, zu erforschen, wie Schreibende ihren Schreibprozess verstehen und kontrollieren und wie und warum Schreibgruppen für einzelne Schreibende funktionieren oder nicht (vgl. vitae 2012 und EWCA 2012b).

In ihrer Keynote Speech gewährte uns Haas einen Einblick in ihre Arbeit mit Schreibgruppen und stellte uns ein besonderes Schreibprozessmodell vor: ein Modell, das Schreibende für Schreibende entwickelt haben. Dieses Modell entstand in der Arbeit mit einer Schreibgruppe, die Sarah Haas empirisch erforscht hat. Haas stellte fest, dass die Studierenden in der Gruppe sich zwar viel über ihre Schreibprojekte austauschten, jedoch kaum über das Schreiben selbst sprachen. Für die Entwicklung der Schreibkompetenz, für die einzelnen Schreibenden und auch für eine Schreibgruppe, so Haas, ist aber wichtig, sich über ihren Schreibprozess bewusst zu werden und eine Meta-Sprache für das Schreiben zu entwickeln, damit sie ihren Schreibprozess kontrollieren und sich mit anderen darüber austauschen können. Haas stellte daraufhin der Gruppe verschiedene Schreibprozessmodelle vor u. a. das Prozessmodell von Hayes und

¹Informationen zum vielfältigen Programme sind online abrufbar (siehe EWCA 2012a)

Flower (1980). Dies sollte den Teilnehmer_innen dabei helfen, eine Sprache für das Sprechen über das Schreiben zu finden. Allerdings konnten die Studierenden mit diesen Modellen nicht viel anfangen: Ein Modell bildete ihrer Meinung nach nicht die Komplexität des Schreibens ab. Ein anderes Modell war wiederum zu kompliziert, so dass sie kaum verstanden, was es ausdrücken sollte (vgl. Haas 2012).

Die Studierenden konstruierten daraufhin ihr eigenes Modell (Abb.1). Zunächst beschrieb, bastelte, malte jeder seinen eigenen Prozess. Danach wurden alle individuellen Prozesse gesammelt, darüber diskutiert und verschiedene Schreibprozessmodelle in der Gruppe gebaut, bis sich alle auf ein Modell einigen konnten. Die Studierenden hatten am Ende fünf Modi des Schreibens identifiziert, wobei sie unter Modi verstanden, auf welche Weise Schreibende etwas tun bzw. sich verhalten, wenn sie einen Text verfassen. Hierzu zählten die Studierenden *Exploring, Structuring, Polishing & Publishing, Incubating* und *Unloading*, welche im Schreibprozessmodell kreisförmig angeordnet wurden: Ganz unbekannt sind diese Modi den meisten Schreibdidaktiker_innen nicht - andere Modelle enthalten ähnliche Phasen. So beschreiben z. B. Kruse und Ruhmann sechs Phasen des wissenschaftlichen Schreibens, zu denen u. a. das Orientieren und Planen, das Strukturieren und das Überarbeiten und Korrigieren gehört (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 16). Interessant am Modell der Schreibenden, mit denen Haas gearbeitet hatte, ist, dass dem *Incubating* und *Unloading* genauso viel Raum gegeben wird wie den anderen Arten des Schreibens. Und neu erscheint uns an dem Modell die bildliche Darstellung eines rekursiven Schreibprozesses.

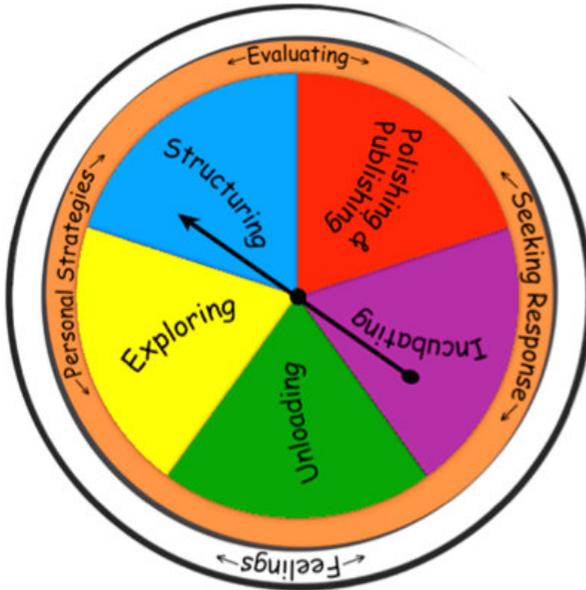


Abb. 1: Spinner Model (Haas 2012)²

So wird ein nicht linearer Schreibprozess dargestellt, in dem es zwar einen Anfangs- und Endpunkt gibt. Jedoch wird in dem Modell deutlich, dass Schreibende während des gesamten Schreibprozesses immer wieder zwischen den verschiedenen Schreibmodi hin und her wechseln. Damit spiegelt das Modell die Individualität eines jeden Schreibenden wider: Nicht für jeden Schreibenden beginnt das Schreiben mit der Orientierung oder dem Erforschen (= *Exploring*) eines Themas. Auch andere Modi sind denkbar. Genauso wenig wissen Schreibende immer vorher, welchen Schritt (welche Modi des Schreibens) sie als nächsten gehen werden. Bei jedem Text können sich die Reihenfolge und das Wechseln zwischen den Modi verändern. Man kann dieses Modell auch dazu benutzen, um sich z. B. zu Beginn von dem Pfeil zeigen zu lassen, mit welcher Schreibart man beginnt oder man weiter macht. Haas berichtet, dass dieses

²Das von Haas auf der EWCA 2012 vorgestellte Schreibprozessmodell wird voraussichtlich 2013 veröffentlicht: Haas, Sarah (2013) Taking Control of Writing: Putting a writer-centered model of the writing process to use. In: Isabelle Delcambre, Isabelle/Lahanier-Reuter, Dominique (Ed.) International studies on writing at the university: comparisons and evolutions. WAC Clearinghouse, Parlor Press: o.O. o.S. (=in Vorbereitung)

Modell vor allem dafür entwickelt und verwendet wurde, um eine gemeinsame (Meta)Sprache für das Schreiben zu haben und den eigenen Schreibprozess bewusster zu kontrollieren (vgl. Haas 2012).

Da Haas bei ihrer Schreibvermittlung einen holistischen Ansatz verfolgt, fügte sie diesem Modell am Ende noch weitere Komponenten hinzu, die von den Studierenden außer Acht gelassen wurden: Personal Strategies, Evaluating und Seeking Response sowie Feelings. Diese Komponenten umschließen die Schreibmodi, da sie zu jedem Zeitpunkt zum Prozess dazu gehören. Des Weiteren verdeutlichen auch sie wieder die Individualität eines jeden Schreibprozesses. So verwenden Schreibende innerhalb der einzelnen Schreibmodi wie *Exploring* unterschiedliche Strategien, die während des Schreibens auch immer wieder hinterfragt und evaluiert werden sollten. Ebenso beeinflussen uns während des Schreibens unterschiedliche Gefühle und führen bei jedem zu anderen Reaktionen beim Schreiben (vgl. Haas 2012).

Mit Hilfe des von Haas vorgestellten Modells konnten wir Schreibdidaktiker_innen trotz bekannter Komponenten einen neuen Blick auf den Schreibprozess werfen und einen weiteren Einblick bekommen, wie Schreibende selbst den Schreibprozess verstehen und darstellen (würden). Letztendlich ist dieses Modell jedoch auch nur ein Modell und nicht alle Schreibende werden sich damit identifizieren können. Wir stehen weiterhin vor der Herausforderung mit Studierenden über das Schreiben zu sprechen, eine gemeinsame Sprache zu finden und sie zum Reflektieren darüber anzuregen. Jedoch ist dieses Modell ein Beispiel dafür, wie wir in unseren Schreibzentren und Schreibeinrichtungen Schreibenden den Schreibprozess vermitteln können und auf die Individualität jedes einzelnen eingehen können. Besonders hat uns gefallen, dass dieses Modell auf eine komplizierte Darstellung von Kästen und Pfeilen verzichtet und so weniger komplex, bzw. einschüchternd auf Schreibende wirken kann und dennoch die Individualität und Komplexität von Schreibprozessen berücksichtigt.

„Eines Tages schreibe ich einen Roman!“

Wer hat diesen Satz nicht schon einmal gesagt oder kennt jemanden, der diesen Satz von sich gegeben hat? Auch Chris Baty, der

den zweiten Konferenztage eröffnete, gehörte zu diesen Menschen. Er war einer von denen, bis er sich 1999 entschloss diesem Satz auch Taten folgen zu lassen. Wie er diesen Vorhaben verwirklichte und welche abenteuerliche Reise für ihn 1999 begann, erzählte Baty in seinem Vortrag „A Joyful Writing Revolution: The Strange, True Tale of NaNoWriMo and Its Unexpected Lessons for Building Creative Communities.“ Der Aspekt, der zum Erfolg führen würde, war schnell gefunden: Wer eine Aufgabe erledigen will, braucht eine Deadline. So gab sich Baty das Ziel vor, in einem Monat einen Roman zu schreiben. Dann ist es wichtig, dass man Verbündete findet. Baty erzählte Freunden und Bekannten von seinem Vorhaben und 21 Schreiber_innen schlossen sich ihm im ersten Jahr an. Danach fehlte nur noch eines: Wie viel mussten sie diesem Monat schaffen, um einen Roman und keine Kurzgeschichte geschrieben zu haben? Hilfe fand Baty in seinem Bücherregal. Er zog ein Buch heraus, das durchschnittlich dick erschien und überschlug einfach die Wortzahl und kam auf 50.000 Worte. Mit den zwei Zielen vor Augen - in einem Monat eine 50.000-Wort-starke Geschichte schreiben - trafen sich 1999 die 21 Schreibenden regelmäßig in Cafés zum Schreiben, wo sie sich gegenseitig motivierten und gemeinsam quälten (vgl. Baty 2012). Mit diesem Monat des gemeinsamen Schreibens startete das mittlerweile wohl größte Schreibspiel der Welt.

Seit Beginn des NaNoWriMo verpflichteten sich im Monat November Jahr um Jahr immer mehr Menschen aus aller Welt dem Schreiben. Startete 1999 Baty noch mit 21 Freunden, nahmen letztes Jahr bereits mehr als 250000 Schreibende in 90 Ländern teil. Unterstützung gibt es dabei weiterhin face-to-face in Cafés (so finden sich viele Schreibende in ihren Regionen zusammen und treffen sich), aber auch in Foren auf www.nanowrimo.org und durch motivierende Pep-Talks von Autor_innen, die man sich per E-Mail schicken lassen kann (vgl. nanowrimo 2012).

In seiner Rede schilderte Baty, was er mit seinen Freund_innen beim ersten NaNoWriMo erlebte und was seit dem immer mehr Schreibende Jahr für Jahr erfahren. Einen Roman von 50.000 Worten in einem Monat zu schreiben, bedeutet zunächst ganz einfach 1667 Worte täglich zu Papier zu bringen. Das verlangt Durchhaltevermögen, den Mut Quantität vor Qualität zu stellen und eine moti-

vierende Schreibgemeinschaft. Was während dieses Schreibpensums passiert, ist Folgendes: Voller Euphorie starten die Schreibenden in der ersten Woche. Sie erleben das Hochgefühl, das sich einstellt, wenn man nach wenigen Tagen den Punkt erreicht, an dem sich die Worte wie von Zauberhand finden und zu einem Text aneinanderreihen. Sie entwickeln Ideen und Figuren bis sie in der zweiten Woche den Glauben an ihre Geschichte verlieren, ihre Figuren platt finden und ihnen keine neuen Ideen mehr einfallen. Zum Schreiben gehören, so Baty, Frustration und Tiefen dazu, aber auch der Wille zum Durchhalten, der sich einstellt, wenn Schreibende die 25.000 oder 30.000 Wortmarke überschreiten. Und wer es schafft durchzuhalten, der erlebt in der dritten Woche das Wunder des NaNoWriMo: Figuren werden lebendig und nehmen die Geschichte selbst in die Hand. Sie entschließen sich vielleicht dazu, ihren Job zu kündigen und sich einer Polkaband anzuschließen oder ein Pinguin taucht auf, welcher der Geschichte eine neue Wendung gibt. Schreibende, die sich dann in ihren Geschichten verlieren, dem Pinguin folgen und Vertrauen in ihre Figuren setzen, erleben die Euphorie der ersten Woche wieder. Angetrieben von der immer greifbareren Wortzahl, schaffen Schreibende auch noch die vierte Woche durchzuhalten (vgl. Baty 2012).

Baty warnt uns: Nur nicht Zwischendurch korrigieren, denn „bad drafts lead to good texts“ und wer zu früh in die Korrektur einsteigt, schafft das anvisierte Schreibpensum nicht. Auch deshalb gilt für ihn: „Impossible deadlines are better than realistical ones“. Und der Erfolg gibt ihm Recht - bisher schrieb er zwei eigene Bücher und auch andere Teilnehmer_innen dieses Schreibmarathons können Veröffentlichungen vorweisen, wie die ECWA-Vorsitzende Katrin Girgensohn (vgl. Girgensohn 2010).

Baty betonte während seiner Rede immer wieder, dass er von Beginn an Schreiben als eine „ideal social activity“ verstanden habe. Neben dem unmöglichen Ziel 50.000 Worte in einem Monat zu schreiben, stellte sich heraus, dass das gemeinsame Erlebnis des Schreibens, die Treffen in Cafés, das Austausch über Geschichten, Schreibmacken sowie -vorlieben und Erfahrungen zum Erfolg beim Schreiben führen. Eine Aussage, die uns anwesenden Schreibberater_innen und -didaktiker_innen aus der Seele spricht. Schließlich vertreten wir die Idee kollaborativen Lernens, initiieren Schreibgrup-

pen und Feedbackrunden, die diese soziale Dimension des Schreibens hervorkehren. Wir sind überzeugt, dass dieser Erfolgsaspekt des gemeinschaftlichen Schreibens nicht nur auf das literarische Schreiben zutrifft, sondern auch beim wissenschaftlichen Schreiben funktioniert.

Für alle, die den Schreibappell von Chris Baty verpasst haben, aber neugierig auf die Erfahrung des NaNoWriMo geworden sind, empfehlen wir, sich auf der Homepage des NaNoWriMo weiter zu informieren oder in einen Blick in das Buch zum NaNoWriMo „No Plot? No Problem!“ zu werfen. Wie das NaNoWriMo Konzept auch im Hochschulkontext genutzt werden kann, zeigen Berichte von drei Studentinnen der Ruhr-Universität Bochum in JoSch Nr. 4, in welchem sie über ihre Erfahrungen zum NaNoWriMo in einem Seminarformat berichten.

Rezepte aus der Küche

Was wäre eine Schreibzentrumskonferenz, wenn die Teilnehmer_innen nicht selbst schreiben würden, um über ihre Schreib- und Arbeitsprozesse nachzudenken, darüber zu reflektieren und sich auszutauschen? In ihrem Beitrag Kitchen Stories regen Lene Albrecht und Luise Herkner (Tutorinnen des Schreibzentrums der Europa- Universität Viadrina in Frankfurt (Oder)) mit der Unterstützung ihres Schreibzentrumsteams auf kreative Art die Konferenzteilnehmer_innen an, über ihre Arbeit zu reflektieren und sich auszutauschen.³ Ausgehend von den Fragen, welche Zutaten für eine fruchtbare Zusammenarbeit in Schreibzentrums- und/oder anderen schreibdidaktischen Arbeitskontexten notwendig sind und welche Möglichkeiten der Gemeinschaftsarbeit sich dort bieten, lud das Team der Viadrina die

³Ursprüngliche sollten die „Kitchen Stories“ einen ganzen Abend gestalten. Es sollte eine gedeckte und schön dekorierte Tafel mit Champagner für alle Teilnehmer_innen geben. Mit einem Apparativ, Entré, Suppe, 1. Hauptgericht, 2. Hauptgericht und einem Dessert sollten sie durch den Abend geführt werden. Aus Zeitgründen wurde das ursprüngliche Konzept gekürzt durchgeführt. Als Anregung für dieses Schreibevent diente „The Writers Circus“, ein von Katrin Girgensohn, Franziska Liebetanz und Nadia Nejjar für die EATAW Konferenz 2008 in Bochum entworfenes Schreibevent, bei welchem die Teilnehmer_innen in Zirkusmanier und buntem Treiben ihren persönlichen Schreibprozess in Gruppen reflektierten und ihre Ergebnisse in einer Zirkusarena darboten.

Konferenzteilnehmer_innen in die Küche ein.

In kleinen Schreibgruppen sammelten die Teilnehmer_innen auf einem Pappteller zunächst die Zutaten, die ihrer Meinung nach für eine gelungene (Team-) Arbeit im Schreibzentrum notwendig sind. Nachdem sie eine Liste von Zutaten gesammelt hatten, dachte jeder in einem fünfminütigen Freewriting darüber nach, was an den gesammelten Zutaten besonders ist, was auf der Liste fehlt und was am wichtigsten ist. Anschließend tauschten sich die Köchinnen und Köche über ihre Gedanken aus und verfeinerten die Liste der Zutaten. Schließlich erarbeitete jede Schreibgruppe einen kreativen Text, indem sie für das Publikum ein Rezept samt notwendiger Zutaten verfassten. Sie konnten überlegen, wie viele Löffel Arbeit, wie viele Prisen Vertrauen oder wie viel Milliliter Kommunikation für eine gelungene Schreibzentrumsarbeit oder Teamarbeit notwendig sind. In den Schreibgruppen wurde dabei eifrig geschrieben, geplant, diskutiert, gemalt und gelacht.

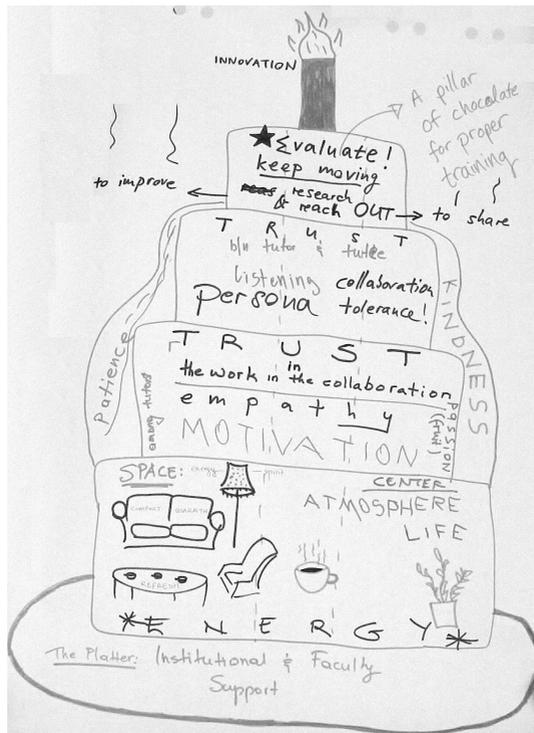


Abb. 2: Schreibzentrumstorte (Foto: Nora Peters)

Auf diese Weise entstanden kreative Texte: So verfasste und inszenierte eine Gruppe einen Dialog zu einem Kochabend eines verliebten Paares. Eine andere Gruppe gestaltete ein Rezept für eine Mahlzeit mit Bildern von Obst und Gemüse, welche die Zutaten einer gelungenen Teamarbeit im Schreibzentrum darstellten. Eine andere Gruppe malte eine Torte mit verschiedenen Stockwerken. Diese stellten die notwendigen Bestandteile für eine gute Arbeitsatmosphäre dar, wie Evaluation, Bewegung, Zusammenarbeit und Toleranz für eine gelungene Zusammenarbeit. Eine weitere Gruppe stellte ihre/n ideale/n Tutor_in vor. Heraus kam ein gemeinsames Dinner, bei dem viel gelacht, reflektiert und voneinander gelernt wurde.

Fazit

Jedes Jahr finden spannende Konferenzen rund um das Thema Schreiben statt und wir erleben diese immer wieder als große Bereicherung. Es ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit uns über Ideen, Konzepte und die neusten Forschungsergebnisse auszutauschen und diese zu diskutieren. Wir können so viel zur gemeinsamen Arbeit beitragen, als Schreibende, als Lernende und als Schreibdidaktiker_innen und wir bilden daher eine Community of Collaboration, eine Gemeinschaft, die zusammen an dem Ziel arbeitet Schreibende zu fördern und zu begleiten.

Die zuvor beschriebenen Konferenzbeiträge verdeutlichen, wie gewinnbringend es ist, wenn wir Freude durch und am Schreiben vermitteln und dass wir viel voneinander und von den Schreibenden, die wir begleiten, lernen können, wenn wir hierfür den Raum schaffen. Diesen werden wir mit Sicherheit auch bei der EWCA 2014 wieder finden. Dann sehen wir uns an der Europa-Universität in Frankfurt an der Oder wieder.

Literatur

Baty, Chris (2012): *A Joyful Writing Revolution: The Strange, True Tale of NaNoWriMo and Its Unexpected Lessons for Building Creative Communities*. Präsentation auf der EWCA-Konferenz 2012. Blagoevgrad, Bulgarien. Unveröffentlicht.

Baty, Chris (2004): *No Plot? No Problem! A Low-Stress, High-Velocity Guide to Writing a Novel in 30 Days*. San Francisco: Chronicle Books.

EUV-Peer-Schreibtutor_innen (2012): Kitchen Stories. Workshop auf der EWCA-Konferenz 2012. Blagoevgrad, Bulgarien. Unveröffentlicht.

EWCA (2003): Mission and History. Online im WWW. URL:<http://ewca.sabanciuniv.edu/eng/?missionhistory/missionhistory.html> (Zugriff 20.08.2012).

EWCA (2012a): Conference Program. Online im WWW. URL: http://www.ewca2012.com/sites/default/files/conference_program.pdf (Zugriff 21.08.2012).

EWCA (2012b): Keynote Speakers. Online im WWW. URL: <http://www.ewca2012.com/node/3> (Zugriff 21.08.2012).

EWCA (2012c): Organization. Online im WWW. URL: <http://ewca.sabanciuniv.edu/eng/?organization/organization.html> (Zugriff 21.08.2012).

Girgensohn, Katrin (2010): *Der Mond, die Spree, das Bier*. Berlin: Zwiebfisch Verlag.(=3. Auflage).

Haas, Sarah (2012): Shopping for Shoes is a Valid Part of the Our Process. Präsentation auf der EWCA-Konferenz 2012. Blagoevgrad, Bulgarien. Unveröffentlicht.

Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Edwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 3 - 30.

Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern u.a.: Haupt Verlag. 13 - 35.

Nanowrimo (2012): National Novel Writing Month. Online im WWW. URL: <http://www.nanowrimo.org/> (Zugriff 21.08.2012).

Vitae (2012): Dr. Sarah Haas. Online im WWW. URL:<http://www.vitae.ac.uk/policy-practice/40707-413351/Dr-Sarah-Haas.html> (Zugriff 21.08.2012).

Zu den Autor_innen



David Kreitz arbeitet als LfbA an der Georg-August-Universität Göttingen. Bis April 2012 leitete er das Schreibzentrum Soziologie. Derzeit lehrt er Soziologie im BA Sozialwissenschaften und ist Lehrbeauftragter des Internationalen Schreibzentrums für Fremd- und Muttersprachler_innen.

© David Kreitz



Franziska Liebetanz, M.A., leitet das Schreibzentrum der Europa- Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Zusammen mit Katrin Girgensohn konzipierte sie die Weiterbildung „Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schreibberatung und Peer Tutoring im Schreiben.

© Franziska Liebetanz



Nora Peters, M.A., leitet die Schreibwerkstatt am Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Leibniz-Universität Hannover. Als ausgebildete Schreibberaterin/-trainerin bietet sie dort Schreibberatung und Schreibworkshops an. Ihr Forschungsinteresse liegt bei der studentischen Schreibberatung und dem Ansatz des kollaborativen Lernens beim Schreiben.

© Nora Peters



Simone Tschirpke, M.A., ist akademische Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, wo sie derzeit im Rahmen des BMBF-Projektes „Peer Tutoring“ eine Peer TutorInnen Ausbildung mit konzipiert und begleitet. Zudem beschäftigt sie sich mit kollaborativen Lernprozessen in Schreibgruppen.

© Simone Tschirpke

Rezension zu Ulrike Scheuermanns „Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln“

✦ *Tim Wersig*

Die Schlüsselkompetenz „Schreiben“ erhält in Deutschland aktuell zunehmende Aufmerksamkeit. Wie u.a. die Schreibforscher und -didaktiker Otto Kruse und Eva-Maria Jakobs (2003) konstatieren, besteht im deutschen Raum, z.B. gegenüber der US-Amerikanischen Schreibdidaktik ein „Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten“ (Kruse/Jakobs 2003: 19).

Mit dem vorliegenden Werk versucht Ulrike Scheuermann dieser Erscheinung Abhilfe zu verschaffen und präsentiert mit *Schreibdenken* ein mit zahlreichen Übungen und anwendbaren Methoden versehenes Praxishandbuch, welches sowohl für die Lehre als auch für die Weiterentwicklung des eigenen Schreibens bestens geeignet ist. Mit *Schreibdenken*, so führt sie aus, besteht die Möglichkeit komplex und fokussiert zu denken, um so neue Ideen zu entwickeln und diese zu verwirklichen. So soll zusammenfassend das Denken, das Lernen, das Lehren, das Schreiben sowie die Navigation durch den Arbeitsalltag bestmöglich positiv verbessert werden (vgl. Scheuermann 2012: 12ff.). Als Zielgruppe des Buches beschreibt Scheuermann alle Personen, welche wissenschaftlich Arbeiten und Schreiben (u.a. Lehrende, Forschende, Studierende). Das übergeordnete Ziel besteht vorwiegend in der Selbstreflexion des eigenen Schreibhandelns. So soll ebenso gezeigt werden, wie das Schreibdenken praktisch, freudebereitend und typgerecht eingesetzt und genutzt werden kann.

Was heißt Schreibdenken und wie lässt sich dessen Funktion beschreiben?

Wird das Wort *Schreibdenken* vorerst distanzierend betrachtet, kann

festgehalten werden, dass es sich hierbei um eine wörtliche Verbindung von zwei essentiellen Schlüsselkompetenzen in Studium, Wissenschaft, Praxis und Leben handelt. Schreiben und Denken - beide Begriffe können einzeln bestehen, bedingen jedoch auch einander. *Schreibdenken* bedeutet dementsprechend die parallele Anwendung der Fähigkeiten Schreiben und Denken. Währenddessen also aus Wörtern Sätze und aus Sätzen Texte entstehen wird parallel weitergedacht. Scheuermann präzisiert: „Beim Schreibdenken gehen Schreiben und Denken eine schöpferische Verbindung ein.“ (Scheuermann 2012: 18) Diese Verbindung ist individuell und situationsabhängig. Hinter dem *Schreibdenken* - auch das soll hier angemerkt werden - lässt sich nicht nur der Begriff selbst, sondern auch ein jahrelang von der Autorin entwickeltes Konzept finden. „’Schreibdenken’ bezeichnet sowohl den Prozess des Weiterdenkens [sic!] beim Schreiben als auch die Methode mit assoziativen, strukturierenden, reflektierenden, denk- und schreibfördernden, psychologisch reflektierenden sowie Text-Bild-integrierenden Techniken.“ (Scheuermann 2012: 19) Diese Techniken werden im Buch prägnant und praxisorientiert wiedergegeben, sodass diese zugleich angewendet werden können. Als zusammenfassende Basis des Schreibdenkens werden textliche und bildliche Darstellungen miteinander verbunden und daraus wiederum die wesentlichen Kerngedanken herausgefiltert.

Wie genau funktioniert die *schöpferische* Verbindung?

„Probieren geht über Studieren!“ lautet ein bekanntes Sprichwort, welches sich ohne Umschweife auch auf das Schreibdenken übertragen lässt. Ist es doch ein praxis- und typenorientiertes Konzept, welches nur darauf wartet zur Anwendung zu kommen. Scheuermann versucht die konzeptionelle Annäherung so offen wie möglich zu halten und formuliert folgende zu beachtende Grundsätze: *Schreibdenken Sie unzensiert und assoziativ, Schreibdenken Sie privat, Schreibdenken Sie schnell, Schreibdenken Sie kurz, Schreibdenken Sie täglich, Schreibdenken Sie mit Freude und Neugier und Schreibdenken Sie mit Auswertung* (z.B. Reflektion, Feedback) (Scheuermann 2012: 19ff.).

Was kann *Schreibdenken* bewirken?

Oder anders gefragt: Welche anscheinenden Probleme lassen sich durch das Schreibdenken möglicherweise lösen? Als Antwortoptionen bietet Scheuermann folgenden Übersicht an: Aufschieben von Schreibaufgaben, ungünstige Gestaltung des Schreibprozesses, Hemmungen draufloszuschreiben, Copy and Paste, unstrukturiertes Schreiben und Denken, fehlende Schreibroutine, fehlender Austausch über eigene Texte sowie das Übergewicht von Gruppenaktivitäten (gegenüber von Einzelarbeit) in Lehrveranstaltungen (Scheuermann 2012: 30ff.). Innerhalb des Buches wird jedes genannte Problem, welches gelöst werden kann, vertiefend und differenziert beschrieben. Beispielgebend wird das Schreiben im Bereich der fehlenden Schreibroutine nicht nur als Mittel zum Zweck betrachtet, vielmehr ist das *Schreibdenken* auch ein Plädoyer, dass Möglichkeiten genutzt werden, ständig Texte zu produzieren. Nach Scheuermann stellt das Schreiben „eine Reihe von Zwischenschritten und Teilbewegungen auf dem Weg zum fertigen Textprodukt [dar]“ (Scheuermann 2012: 32). Das Schreiben wird hierbei nicht nur als bloßes Werkzeug, sondern als ein Denkmedium verstanden.

Welche Methoden können beim Schreibdenken beispielgebend angewendet werden?

Nachdem im ersten Teil des Buches der Schreibprozess, verschiedene Schreibtypen sowie mögliche günstige Schreibbedingungen (mit jeweiligen Tipps und Tricks) aufgezeigt und äußerst anschaulich und prägnant erläutert werden, ist das Schreibdenken und dessen Methoden selbst Gegenstand der Betrachtung.

Diese ausgewählten methodischen Einheiten samt zahlreichen Übungen bilden gemeinsam das Konzept des Schreibdenkens. So werden fünf Oberbereiche thematisiert, wobei für jeden Bereich einzelne Techniken und Übungen beschrieben werden:

- *Die Denkbilder*, welche Techniken vereinen, „die Bild und Text integrieren (...)“, sodass sprachliches und bildhaftes Denken miteinander verbunden werden (Scheuermann 2012: 69).

„Eine Agrarwissenschaftlerin schreibt über die Verschlämmung von Böden. Sie entwickelt ein Denkbild, indem verschiedene Bodenproben für die Aus-

wertung bereitliegen; dahinter, sieht' sie einen Bauern, der dank dieser Forschung bessere Maßnahmen gegen die Bodenverschlämmung treffen kann. Der Zweck ihres Forschungsprojekts ist ihr nun deutlicher vor Augen und motiviert sie.“ (Scheuermann 2012: 70)

- *Die Schreibsprints* (vgl. Freewriting nach Peter Elbow) als Schnellschreibtechniken, „die besonders direkt an die innere Sprache anknüpfen“ (Scheuermann 2012: 69). Frei nach dem Motto „Schreiben wie es mir gefällt und wie ich aktuell denke“, wird hierbei direkt und ohne Unterbrechung drauflosgeschrieben, sodass auch z.B. unzensierte Gedanken das Schreibprojekt befördern.
- *Die Denkwege*, als strukturierende Elemente des eigenen Textes (als Abgrenzung zum bildnerischen und schnellen Schreiben). Hierbei handelt es sich um die eigenen „inneren Wegweiser“ (Scheuermann 2012: 81), an denen sich die Schreibenden orientieren und so ihre Texte versuchen zu strukturieren.
- *Gemeinsam Schreiben* (z.B. in der Seminargruppe, auf Tagungen) kann durch das sogenannte Inkshedding und das Plakatwandern unterstützt werden. So werden gemeinsam neue Ideen und Gedanken sichtbar, welche in das Schreibprojekt integriert werden können. Damit soll auch gezeigt werden, dass das Schreiben (z.B. von wissenschaftlichen Texten) keine einsame Angelegenheit sein muss. Raus aus dem stillen Kämmerlein und rein in eine schreibdenkende kritisch-konstruktive, feedbackerfahrende- Schreiber/innen-Welt, denn Denken und Schreiben funktionieren im gegenseitigen Austausch noch besser und gewinnbringender. (vgl. Scheuermann 2012: 87)
- Und schließlich: Das „Schreibdenken von Tag zu Tag (...) gibt mit den Notizstrategien [nützliche] Hinweise für das tägliche Schreiben“ (Scheuermann 2012: 92). Jede Idee sollte dementsprechend zugleich notiert werden, sodass diese im Alltag nicht verloren geht und für das jeweilige Schreibprojekt genutzt werden kann.

Wie oben bereits angekündigt, soll Schreibdenken nicht nur das eigene Schreiben verändern und weiterentwickeln. So beschließt Ulrike Scheuermann ihre Ausführungen, indem sie zahlreiche und praxistaugliche Möglichkeiten aufzeigt Schreibdenken auch in der Lehre einzusetzen.

Abschließende Betrachtung

Schreibdenken ist ein kurzes, schlüssiges, verdichtetes und stringent verfolgtes Werk, welches Erwartungen schürt und diese auch erfüllen kann. Die Lesenden erhalten einen dementsprechend kompetenten Überblick, wie das *Schreibdenken* im Alltag, in der Lehre und als Selbstcoaching eingesetzt werden kann. Ulrike Scheuermann gelingt es auf diesen 120 knappen Seiten ausgezeichnet ihre eigene Faszination für die Thematik auf den Leser/die Leserin zu übertragen. Mit zahlreichen Übungen, Anregungen, Tipps und Tricks kann das *Schreibdenken* sofort zur Anwendung gelangen. So wird nicht nur grundlegendes (z.B. Schreibdidaktik, Schreibtypen) sondern auch spezifisches Handeln und Wissen vermittelt, welches zugleich in die Praxis umgesetzt werden kann. Durch die vielfältige und Freude bereitende Methodenauswahl bestehen beste Möglichkeiten, das Konzept des *Schreibdenkens* individuell zu modifizieren. Lehrende an Hochschulen können zugleich die Gelegenheit nutzen, das *Schreibdenken* als Denk- und Lernwerkzeug für sich zu verwenden sowie Studierenden bzw. Lernenden als praxisorientiertes Instrument an die Hand zu geben, sodass diese ihre Schlüsselkompetenz „Schreiben“ weiterentwickeln und vertiefen können. Das vorliegende Buch bietet hierfür hervorragende Möglichkeiten.

Fazit: Sehr zu empfehlen.

Literaturverzeichnis

Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (2003): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben, Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S. 19-34.

Scheuermann, Ulrike (2012): *Schreibdenken, Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*, erschienen in der Reihe „Kompetent lehren“, herausgegeben von Sabine Brendel, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Zu dem Autor

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



© Tim Wersig

Sammelrezension: Ratgeberliteratur zum Schreiben von Essays

↳ *David Kreitz*

Im eigenen Studium und auch als Lehrender akademischen Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens habe ich die Erfahrung gemacht, dass der Essay eine der am schwierigsten zu definierenden Textsorten ist.

Ein Blick in die germanistische Fachliteratur bestätigt diesen persönlichen Eindruck. Die Schwierigkeit den Essay zu definieren resultiert daraus, dass er wenigstens zwei unterscheidbare Wurzeln hat: bei Michel de Montaigne und Francis Bacon. Im England des 18. Jhds. wurde im Anschluss an Bacon schon bald beinahe jeder Text als Essay bezeichnet, was eine Definition wiederum erschwert (vgl. u. a. Haas 1969, Schärf 1999, Jander 2008, und den Versuch einer umfangreichen, erschöpfenden Darstellung von Rohner 1966).

Essayschreibende im deutschsprachigen Raum orientierten sich sowohl an Montaigne als auch an Bacon. In diesem Sprachraum wurde der Essay im ausgehenden 19 Jhd. poetischer, denn viele Schriftsteller gingen dazu über, fiktionale Essays zu verfassen. Generell lässt sich sagen, dass der Essay eine Stellung zwischen Kunst und Wissenschaft, literarischem und akademischem Schreiben einnimmt (vgl. Jander 2008).

Als akademische Prüfungsleistung wird der Essay am ehesten in den Geistes- und Sozialwissenschaften verlangt - oftmals als Vorstufe zu längeren Seminararbeiten. Dabei wird der Essay von vielen Studierenden aufgrund seiner geringeren Länge und der oftmals vorgegebenen Fragestellung (oder These) der Seminararbeit vorgezogen, weil er als inhaltlich subjektiver und persönlicher sowie weniger an wissenschaftliche Formalvorgaben und Stilistik gebunden gilt (vgl. Schindler 2011: 70). Befragte Studierende geben ihr Verständnis von Essay oft als „eine Art Aufsatz“, oder „eine aufsatzähnliche Zusammenfassung oder Abhandlung“ wieder (Schindler 2011: 70), klagen jedoch meist über die unklare, teilweise widersprüchliche Verwendung des Begriffs durch Fachlehrende.

Diese unklaren Definitionen des Essays verursachen Schreibschwierigkeiten, da Studierende nicht wissen, was von ihnen erwartet wird. Fachlehrende haben meist eine Idee, was sie erwarten, wenn sie einen

Essay verlangen und sind oftmals (negativ) überrascht von den Texten, die Studierende als Essays abgeben. Die unklare oder ausbleibende Erläuterung der Erwartungen an einen Essay kann meines Erachtens dadurch verhindert werden, dass Dozierende sich mit Ratgeberliteratur zum Essayschreiben auseinandersetzen. Sie sollten ganz bewusst Normen für Essays festlegen, also transparent machen, was für sie die kennzeichnenden Merkmale dieser Textsorte sind.

In dieser Rezension werde ich deswegen die Kapitel bekannter Ratgeberliteratur zum Schreiben von Essays an der Hochschule analysieren und dahingehend bewerten, welche Hilfestellungen sie für drei Zielgruppen bieten: a) Studierende, b) Fachlehrende und c) Lehrende von Schreibworkshops. Ich erhebe dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern rezensiere einige Werke, die ich dem Bücherregal des Internationalen Schreibzentrums für Fremd- und Muttersprachler:innen der Universität Göttingen entnommen habe. Ich werde zunächst fachübergreifende Ratgeberliteratur besprechen, anschließend fachspezifische, wobei jedes Werk einzeln dargestellt wird. Wo mir Querverweise und Vergleiche angebracht erschienen, sind diese in den Einzelrezensionen zu finden. Die Empfehlungen am Ende fokussieren darauf, welcher Ratgeber für welchen Zweck und für welche Personengruppe (Lehrende, Studierende) besonders geeignet erscheint.

Fachübergreifende Darstellungen

Kruse, Otto. 2007. Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M.: Campus.

Otto Kruse geht in der neuesten Ausgaben von *Keine Angst vor dem leeren Blatt* (2012) vor allem auf die amerikanische Tradition des Essayschreibens und eine ganz bestimmte Form des Essays, nämlich den „critical essay“ ein. Für den „einheimischen Gebrauch“ des Essays verweist er auf Stadter (2003). Nachdem Kruse - ebenfalls anhand von Stadter - erläutert, warum der Essay im deutschsprachigen Raum eher eine schwer greifbare und wenig genutzte Textsorte ist, beginnt er den Ausgangspunkt eines kritischen Essays zu erläutern: die These (vgl. Kruse 2012: 204f.).

Diese sollte immer eine klare Positionierung beinhalten welche am Anfang oder am Ende der Einleitung steht. Anfangs dürfe diese These durchaus überspitzt dargestellt und erst später präziser gefasst werden. Anschließend führt Kruse Beispiele für Thesen an. Dabei sei darauf zu achten, die These so einzugrenzen, dass die mögliche Anzahl von Argumenten nicht unendlich groß, sondern überschaubar ist. Argumente wiederum werden als Aussagen erläutert, die die These stützen, wobei Aussagen wiederum mit Belegen gestützt werden (vgl. Kruse 2012: 205f.).

Diese Belege können sich auf wissenschaftliche Daten, theoretische Positionen oder historisches oder literarisches Material (Dokumente, Schriften, Akten, ...) stützen. Damit von einem kritischen Essay - oder auch wissenschaftlichen Essay (vgl. Kruse 2012: 206) - die Rede sein kann, müssen allerdings auch die Gegenargumente zur vertretenen These und deren Belege angeführt werden. Dies, so Kruse, führe wahrscheinlich dazu, dass man die These einschränkt und sie spezifizieren muss: Für welche Bereiche trifft sie zu? Welche Ausnahmen ihrer Gültigkeit gibt es? Welche zusätzlichen Bedingungen müssen gegeben sein? (vgl. Kruse 2012: 206f.)

Als Vorschlag zur Strukturierung der Argumentation führt Kruse anschließend das Schema des Argumentierens von Booth, Colomb und Williams (1995) ein. Er schließt sein Kapitel zum Essayschreiben mit dem Hinweis ab, es biete sich an die Argumente vor dem Schreiben zu sammeln, Belege für sie zu suchen und auf Argumente ohne Belege zu verzichten (vgl. Kruse 2012: 208).

Fazit: Insbesondere die genaue Beschreibung der These und ihrer Stützung durch Argumente und Belege ist sehr gelungen und verdeutlicht worauf es dabei ankommt. Ebenso hilfreich erscheinen die Aufzählung möglicher Belegquellen und die Abbildung zum Argumentieren. Allerdings konzentriert sich Kruse nur auf eine Art des Essays, den kritischen Essay in angelsächsischer Tradition, wobei er leider nicht auf andere Essay-Arten in dieser oder der deutschen Hochschullehre eingeht.

Franck, Andrea; Haacke, Stefanie und Swantje Lahm. 2007. Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Weimar: Metzler.

Die Autorinnen stellen zunächst die vorhandenen Traditionslinien des Essays vor: die kontinentale Tradition, beginnend mit Montaigne und die angelsächsische Tradition des Essays, beginnend bei Bacon. Insbesondere Letztere hebt die „erklärende und argumentative Funktion“ (Franck, Haacke, Lahm 2007: 175) dieser Textsorte hervor. Allerdings stellen beide Traditionen die Überlegungen und die Perspektive des Autors in den Mittelpunkt: Reflexion und Argumentation sind bedeutender als wissenschaftliche Beweisführung (vgl. Franck, Haacke, Lahm 2007: 174f.).

Der Essay als akademische Prüfungsleistung lässt sich laut den Autorinnen am besten als argumentativer Kurztext verstehen, der allgemeinverständlich geschrieben ist und darauf abzielt, eine eigene Perspektive zu entwickeln und einen Standpunkt einzunehmen (vgl. Franck, Haacke, Lahm 2007: 175).

Den Essay sehen die Autorinnen vor allem als Vorbereitung für das Schreiben von Hausarbeiten an, da er die Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Positionen und die eigene auf Argumente gestützte Positionierung trainiert (vgl. Franck, Haacke, Lahm 2007: 175f.).

Die Autorinnen gehen auf den Aufbau des Essays ein, indem sie Klarheit einfordern. Diese erreiche man durch: „eine aussagekräftige Überschrift“, „einen klaren Fokus auf ein spezifisches Thema“, „eine Einleitung“ die den Leser in das Thema einführt, „eine für Leser/innen nachvollziehbare Struktur“ (Franck, Haacke, Lahm 2007: 176). Diese Ausführungen unterstützt ein Beispiel eines studentischen Essays, dessen Einleitungs- und Schlusskapitel als Orientierungshilfe mit abgedruckt und von den Autorinnen kommentiert werden (vgl. Franck, Haacke, Lahm 2007: 177).

Abgerundet wird das Kapitel über den Essay mit einigen Tipps zum Schreibprozess. Die Autorinnen präsentieren Fragen, die beim Lesen von Literatur die Themensuche und das Sammeln von Argumenten erleichtern und führen aus, dass bei der Überarbeitung insbesondere auf die Argumentation, die Gedankenführung und die Absatzstruktur zu achten sei. Am Ende können die Leser_innen eine Übung, die auf dem Muster „Eine These - Zwei Argumente“ beruht, selbst

ausprobieren, wobei sie für Hilfe zur Formulierung von Thesen auf das entsprechende Kapitel hingewiesen werden (vgl. Franck, Haacke, Lahm 2007: 178f.).

Fazit: Dieser Ratgeber überzeugt mit sehr umfassenden Hinweisen sowohl zum didaktischen Ziel von Essays als auch zum Aufbau und zur Bewältigung des Schreibprozesses. Positiv sind besonders das Beispiel und die Anleitung „Einen einfachen Übungssessay schreiben“. Kritisch kann man die Definition des Essays als „argumentativer Kurztext“ sehen, die nicht unbedingt trennscharf ist und bei der offen bleibt, ob sie wie bei Kruse vor allem kritische Essays meint oder aber auch reflektierende und interpretierende Essays mit einbezieht. Allerdings muss dazu erneut erwähnt werden, dass die Definition der Textsorte Essay äußerst schwierig ist und man deswegen diesen Versuch, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden, durchaus würdigen muss.

Schindler, Kirsten. 2011. Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen. Paderborn: Schöningh.

Schindlers Ratgeber zu sogenannten „kleinen“ Texten (2011) enthält eine der umfangreichsten Darstellungen zum Essay in der deutschen Ratgeberliteratur. Typischerweise würden Essays in den Geistes- und Sozialwissenschaften als Prüfungsleistungen verlangt. Am häufigsten in der Anglistik/Amerikanistik, wo der Essay, so Schindler, oftmals sogar die zentrale Form der geschriebenen Prüfungsleistungen einnehme (Schindler 2011: 69). Hierbei ist darauf zu verweisen, dass innerhalb der Englischen Philologie die im angelsächsischen Raum verbreitete Form des Essays Anwendung findet, da der Essay dort eine stärker genutzte Textsorte darstellt, welche auch stärker als in Deutschland normiert ist. Womit ein wichtiges Hindernis für Studierende, nämlich die fehlende Normierung der Textsorte Essay, die Anglistik/Amerikanistik nicht betrifft.

Deshalb spricht Schindler auch von einer „große[n] Bandbreite möglicher Essayformen“ (Schindler 2011: 70). Sie selbst unterscheidet vier Arten des Essays (2011: 70):

- (Literatur-)kritischer Essay: Er diskutiert eine Fragestellung zu einem künstlerischen Produkt (Roman, Film, Theaterstück).

- Beschreibender Essay: Er beschreibt einen Gegenstand, eine oder mehrere Personen oder eine Szene aus einem bestimmten Blickwinkel.
- Reflektierender Essay: Er stellt den eigenen Standpunkt, die eigene Interpretation und/oder Einstellung zu einem breit angelegten Thema dar.
- Argumentativer Essay: Er diskutiert die unterschiedlichen Positionen (pro - contra) zu einer Fragestellung/einer These.

Bei den Funktionen des Essays geht Schindler vor allem auf die Abgrenzung zur Hausarbeit ein. Im Gegensatz zu dieser gehe es im Essay *nicht* darum, einen Gegenstand in seiner Gesamtheit und Komplexität zu erfassen, sondern Einzelaspekte aufzugreifen. Ziel sollte es sein (neue) Einsichten aus „der eigenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand“ zu präsentieren (Schindler 2011: 71).

Schindler bezieht sich beim Aufbau des Essays auf die an angelsächsischen Hochschulen verbreitete Form. Der Essay gliedert sich in sechs bis sieben Absätze, wobei jeweils ein (kurzer) Absatz für die Einleitung und den Schlussteil, die verbleibenden 4-5 Absätze für den Hauptteil verwendet werden. Schindler beschreibt des Weiteren den genauen Aufbau dieser Absätze, wobei sie insbesondere die interne Absatzstruktur im Hauptteil erläutert (1. Thema des Absatzes benennen, 2. Thema weiter ausführen, 3. Beispiele und Belege liefern) (Schindler 2011: 73).

Der Stil des Essays ist insbesondere durch seinen Leser_innenbezug gekennzeichnet: Der/die Leser_in als Adressat_in des Essays wird zum Nachvollziehen der Gedanken angeleitet. Der/die Autor_in eines Essays tritt stärker als in anderen akademischen Textsorten in den Vordergrund, da der Essay als Versuch gilt, gegenüber einem bestimmten Gegenstand, einer Fragestellung oder These einen eigenen Standpunkt einzunehmen und diesen darzulegen. Dies bedeutet jedoch nicht den völligen Verzicht auf wissenschaftliche Arbeitstechniken, denn auch im Essay müssen Zitate ausgewiesen werden, es darf nicht polemisch der eigene Geschmack bzw. die eigene Meinung kundgetan werden, sondern eine begründete Stellungnahme sollte erreicht werden (Schindler 2011: 72).

Abgerundet wird die Darstellung des Essays mit zwei Beispielen. Die in ihrer Gänze abgedruckten Essays werden dahingehend analysiert, welchem Typ des Essays sie entsprechen. Dabei handelt es sich um einen reflektierenden Essay, der zu den Gewinnertexten eines Essaywettbewerbs zählte und einem literaturkritischen Essay aus dem Ratgeber von Richard Aczel (s.u.).

Fazit: Eine sehr gelungene und umfangreiche Darstellung des Essays, die insbesondere durch die Darstellung des globalen Aufbaus und der internen Absatzstruktur eines Essays besticht. Die Spezifizierung unterschiedlicher Essaytypen und deren didaktische Zielsetzung finde ich besonders für Lehrende hilfreich. Zwar ist Lehrenden - so Schindler - nicht vorzuhalten, dass sie ihren Studierenden selten zu erklären vermögen, was genau sie denn haben möchten, wenn sie einen Essay als Prüfungsleistung verlangen, doch könnte ihr Ratgeber helfen - wenn eben auch Lehrende ihn lesen - genau diese Problematik zu entschärfen.

Fachspezifische Darstellungen (Anglistik/Amerikanistik, Politikwissenschaft, Soziologie)

Aczel, Richard. 2007. How to Write an Essay. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

Für die Amerikanistik und Anglistik gibt es ein 120 Seiten umfassendes Büchlein von Richard Aczel. Der Autor hat hier den Vorteil auf die strukturell standardisierte angelsächsische Essayform zurückgreifen zu können, die schon oben in der Rezension zu Schindlers Ratgeber erläutert wurde. Der Aufbau von Aczels Ratgeber orientiert sich, nach einer kurzen Einführung zur Textsorte, am möglichen Schreibprozess eines Essays mit vorgegebener Fragestellung. Im ersten Kapitel wird deswegen auch daran angesetzt, wie denn die Essay-Frage zu „knacken“ sei, also welche Erwartungen mit dieser Frage verbunden sind. Das zweite Kapitel beschäftigt sich dann mit der Planungsphase, beginnend mit einem Brainstorming bis zum fertigen „writing plan“. Auch Aczel geht dann in Kapitel 3 erst auf die Gesamtstruktur des Essays ein, bevor er die Struktur der einzelnen Abschnitte (Paragraphs) erläutert (vgl. Schindler, s.o.). Ein Extra-Kapitel, nämlich das folgende vierte, widmet Aczel ganz

dem Schreiben der Einleitung und des Schlusskapitels, bevor er dann in Kapitel 5 die Stilistik des Essays thematisiert. Dabei sind insbesondere die fünf „Don'ts“ interessant: „don't generalize, don't exaggerate, don't moralize, don't express opinions, don't repeat“ - also keine Generalisierungen, Übertreibungen, Moralisierungen, Meinungen und Wiederholungen. Zur Überarbeitung des Schreibprodukts werden in Kapitel 6 verschiedene Möglichkeiten thematisiert und Vorschläge zur Verbesserung der „essay-writing skills“ unterbreitet. Da sich der gesamte Ratgeber bis zu diesem Kapitel mit dem Schreiben eines literaturkritischen bzw. Literatur interpretierenden Essays auseinandergesetzt hat, werden in Kapitel 7 weitere Essay-Typen vorgestellt. Hier lassen sich - wie bei Schindler - Hinweise zu reflektierenden, argumentierenden und beschreibenden Essays finden. Im Anhang befinden sich eine Kurzgeschichte von Katherine Mansfield und ein dazugehöriger umfangreicher Essay, auf den im Ratgeber immer wieder verwiesen wird.

Fazit: Für Studierende anglistischer und amerikanistischer Literatur- und Kulturwissenschaft, sowie Lehrende in diesem Bereich bietet sich das Buch von Richard Aczel an, ebenso für alle diejenigen, die unter einem Essay die hier vorgestellte angelsächsische Form verstehen und diese entweder schreiben müssen oder schreiben lassen.

Ernst, Wiebke; Jetzkowitz, Jens; Koenig, Matthias und Jörg Schneider. 2002. Wissenschaftliches Arbeiten für Soziologen. München, Wien: Oldenbourg.

Dieser Ratgeber speziell für Studierende der Soziologie dient sowohl der Einführung in die Soziologie als auch der Einführung in grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Der Essay wird hier eher oberflächlich und ohne genauere Hinweise und Tipps für das Verfassen dargestellt. Wichtig ist jedoch der Hinweis, dass der Essay aufgrund seiner Form „kreative Schreibprozesse“ begünstigt und sich deswegen dazu eignet, das wissenschaftliche Schreiben einzuüben (vgl. Ernst et al. 2002: 156). Vor dieser schreibdidaktischen Empfehlung finden sich jedoch Bemerkungen zu Funktion, Form und zum Schreiben eines Essays.

Die Funktion des Essays ist es, so die Autor_innen, ungesicherte

Argumente und weniger systematische Bearbeitungen eines Gegenstands zu erlauben. Er erlaubt insbesondere „abduktive Schlüsse“ die zum weiteren Diskutieren und neben dem Autor insbesondere den Leser zur eigenständigen Positionierung anregen (vgl. Ernst et al. 2002: 154f.).

Die knappe Präsentation von Argumenten kennzeichnet die Form des Essays. Die Argumente werden durchaus nicht vollständig in Zusammenhang gebracht und sind oftmals unsystematisch. Im Essay kann man sich auch Vermutungen und Mutmaßungen erlauben, die im Vokabular deutlich würden: „womöglich, vermutlich, ich meine“. Die essayistische Erkenntnis sträubt sich demnach gegen Gewissheit (vgl. Ernst et al. 2002:155). Die Gliederung des Essays beginnt mit einem „zufällig entdeckten Gegenstand“ zu dem „allgemeine Überlegungen“ angestellt, die im Hauptteil „in experimentierender Weise argumentativ entfaltet“ würden und somit eine unübliche Perspektive/Position darlegen. Das Ende sei vielfach offen, selbstkritisch oder sogar relativierend (vgl. Ernst et al. 2002: 155).

Die Autor_innen schlagen vor, das Schreiben eines Essays mit einem wahrgenommenen Phänomen zu beginnen, das dann zur Auseinandersetzung mit einer allgemeinen Frage führt. Dabei kann es sich um eine Darstellung, Begriffsklärung oder die Diskussion einer theoretischen Position handeln. Die Argumente lassen sich dabei auf eine breitere Palette an Belegen stützen als bei anderen wissenschaftlichen Textsorten: Statistiken, Daten, historische Fakten sowie wissenschaftliche, journalistische und belletristische Literatur, aber auch Videoclips, Liedtexte, Werbung oder sonstige alltägliche Eindrücke (vgl. Ernst et al. 2002 156).

Fazit: Dieser Versuch einer Einführung in die Inhalte, Arbeitstechniken und Textsorten der Soziologie fokussiert stärker auf die inhaltliche fachliche Einführung, so dass genauere Hinweise zum fachspezifischen Schreiben von Essays (und anderen Texten) unterbleiben. Zwar werden in diesem Einführungsbuch die *Regeln des Schließens*, also Deduktion, Induktion und Abduktion, erklärt, fraglich bleiben jedoch der genaue Aufbau eines Essays und die Möglichkeiten der Argumentation. Positiv hervorzuheben ist allerdings der Hinweis auf die vorsichtige Wortwahl im Essay. Damit erhalten Studierende

einen Anhaltspunkt, welche sprachlichen Mittel verwendet werden sollten. Ebenso verhält es sich mit der Aufzählung verwendbarer Quellen, die ähnlich bei Kruse zu finden ist, hier jedoch umfangreicher ausfällt.

Schlichte, Klaus. 2005. Einführung in die Arbeitstechniken der Politikwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag.

Bei diesem Werk handelt es sich wiederum um eine fachspezifische Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. In seinen Ausführungen zum Essay stellt Schlichte zunächst fest, dass Essays an deutschen Hochschulen eher selten geschrieben werden, im Unterschied insbesondere zu US-amerikanischen Hochschulen. Er hebt dann aber die Parallelen zwischen offenen Klausurfragen und der Textsorte Essay hervor und bedauert, dass der Essay so selten genutzt werde, da er auf solche offenen Klausurfragen gut vorbereite (vgl. Schlichte 2005: 125). Grundsätzlich handele es sich beim Essay um die Erörterung einer bestimmten Thematik. Ziel sei die argumentative Auseinandersetzung mit einem Thema. Oftmals gehe es um die Darstellung der „Kenntnis von Grundpositionen zu einer Frage“ und die kritische Einschätzung und/oder Infragestellung eben dieser Grundpositionen (vgl. Schlichte 2005: 125).

Schlichte stellt den Essay der Seminararbeit gegenüber: Von dieser unterscheide er sich durch weniger Zwischenüberschriften und durch das Fehlen eines Inhalts- und Literaturverzeichnisses. Überhaupt komme der Essay ohne den „wissenschaftlichen Apparat“ der Hausarbeit aus und das Zitieren sollte nur mit Autorennamen und Titel jedoch ohne Angabe der Seite erfolgen - man beachte jedoch die Vorgaben der Lehrenden (vgl. Schlichte 2005: 125f.).

Für den Aufbau des Essays werden den Rat suchenden Studierenden der Politikwissenschaft Strukturierungsideen präsentiert: erstens könne man mit der eigenen Position beginnen und danach die Gegenargumente aufführen und entkräften, zweitens könne man Pro und Contra gegenüberstellen, drittens aus vorhandenen Positionen eine neue ableiten und diese diskutieren (vgl. Schlichte 2005: 126). Die Kürze des Essays verbiete weitschweifige Beispiele, auch durchaus notwendige Zusammenfassungen sollten knapp gehalten werden.

In der Bewertung des Essays durch Lehrende komme es vor allem auf den Inhalt an, so Schlichte, so dass die stilistische Freiheit des Essays getrost vernachlässigt werden könnte, solange ein flüssiger und verständlicher Stil vorherrsche (vgl. Schlichte 2005: 126f.).

Fazit: Alles in Allem gibt Schlichte einige brauchbare Hinweise auf mögliche Argumentationsmuster und die erwünschten Formalitäten. Auch sein Hinweis darauf, die Lehrenden zu fragen erscheint sinnvoll - allerdings hätte dieser Hinweis mehr als die erwünschte Zitierweise betreffen sollen. Hinweise dazu, was bei der Bewertung wichtig sei, finde ich in Ratgebern unangemessen, wenn nicht gar gefährlich. Schließlich wird Schlichte nicht alle Lehrenden der Politikwissenschaften an allen deutschen oder deutschsprachigen Universitäten dazu befragt haben, wie sie Essays bewerten.

Empfehlungen

Studierenden empfehle ich zum Üben des Essays die Ratgeber mit den meisten Schreibanregungen, insbesondere das Kapitel über den Essay aus dem Buch von Franck, Haacke und Lahm. Die Darstellung der These und des Argumentierens sowie die dazu angeführte Tabelle mit Bearbeitungsfragen erscheinen mir bei Kruse (2007) am weitestgehenden. Schreibübungen waren besonders bis zur 11. Auflage von Kruses Ratgeber (2005) enthalten, so dass es sich anbietet, nicht nur die neueste Version zu nutzen.

Wer als Studierende_r weiß, dass er oder sie einen Essay angelsächsischer Art verfassen soll, dem sei - soweit des Englischen mächtig - der Band von Richard Aczel empfohlen. Ansonsten sind die eher fachspezifischen Einführungen ins wissenschaftliche Arbeiten der Soziologie bzw. der Politikwissenschaft als Überblick und erste Orientierung geeignet, nur sind sie nicht unbedingt hilfreich für das konkrete Schreiben eines Essays.

Lehrende akademischen Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens rate ich auch eher zu den fachübergreifenden Darstellungen (Kruse; Franck, Haacke, Lahm; Schindler) zu greifen und ihren Studierenden einen Überblick über die Vielfalt des Essays zu vermitteln, der diesen erlaubt konkret nachzufragen, was ihre Fachlehrenden unter Essay verstehen. Außerdem lassen sich die Übungen aus den

Ratgebern für Seminarsitzungen adaptieren.

Fachlehrenden möchte ich empfehlen sich mit Hilfe von Ratgeberliteratur zu überlegen, welche didaktischen Ziele sie mit dem Schreiben von Essays verfolgen - denn hoffentlich geht es ihnen nicht nur darum möglichst kurze Texte korrigieren zu müssen. Dazu erscheint es mir notwendig, sich über die Bandbreite möglicher Essay-Arten zu informieren, wozu sich insbesondere der Text von Schindler eignet.

Die Entscheidung für eine Art von Essay, für oder gegen die angelsächsische Einteilung in Absätze und genaue Angaben zur erwünschten Zitationsweise würde Frustration auf Seiten der Studierenden und der Lehrenden vermeiden: Die Studierenden haben klarere Vorgaben und wissen, was erwartet wird, wohingegen die Lehrenden sich selbst ihre Erwartungen verdeutlichen und somit eine bessere und einheitliche Grundlage für die Korrektur und Notenvergabe haben. Also bitte liebe Studierende, liebe Lehrende: Lest Schreibratgeber - besonders zum Essay!

Literatur

- Aczel, Richard (1998): *How to Write an Essay*. 1. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- Ernst, Wiebke et al. (2002): *Wissenschaftliches Arbeiten für Soziologen*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Frank, Andrea/ Haacke, Stefanie/ Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Jander, Simon. (2008): *Die Poetisierung des Essays: Rudolf Kassner, Hugo von Hofmannsthal, Gottfried Benn*. Heidelberg: Winter.
- Haas, Gerhard (1969): *Essay*. Stuttgart: Metzler.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12. Aufl. Frankfurt a.M.[u.a.]: Campus.
- Rohner, Ludwig (1966): *Der deutsche Essay*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Schärf, Christian (1999): *Geschichte des Essays*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay: Kleine Texte optimal verfassen*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Schlichte, Klaus (2005): *Einführung in die Arbeitstechniken der Politikwissenschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.

Stadter, Andrea (2003) „Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textsortenkanons.“ In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und lernen*. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter. S. 65-94.

JoSch

Journal der Schreibberatung

Im Schreibgespräch mit Jana Zegenhagen



© Jana Zegenhagen

Jana Zegenhagen ist leidenschaftliche Schreiberin, Leserin sowie Lese- und Schreibberaterin. Neben ihrer Tätigkeit als Leiterin des Peer Tutoren-Programms im Lese- und Schreibzentrum sowie als Lehrende für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Hildesheim, führt sie

kreative Schreibkurse durch. Durch ihre Arbeit in verschiedenen Netzwerken und mit der Beteiligung an Konferenzen wie der EWCA oder der EATAW fördert sie aktiv die Entwicklung und Etablierung der Schreibberatung an Hochschulen. Das Lese- und Schreibzentrum (LSZ) der Universität Hildesheim existiert seit 2008 und wurde von Prof. Dr. Irene Pieper ins Leben gerufen. Beim Aufbau des Zentrums halfen ihr Jana Zegenhagen, Ulrike Bohle, Wiebke von Bernstorff sowie das jeweilige Tutor_innenteam. Mittlerweile hat sich das LSZ über das Institut für deutsche Sprache und Literatur hinaus einen Namen gemacht. Derzeit unterstützen sechs Peer-Tutorinnen ihre Kommiliton_innen beim wissenschaftlichen Lesen und Schreiben. Doch nicht nur in ihrem eigenen Zentrum sind die Leiterin, Mitarbeiterinnen und Tutorinnen aktiv - rege beteiligen sie sich an Konferenzen und haben 2010 selbst die jährliche Konferenz der deutschsprachigen Peer-Schreib-Tutor_innen ausgerichtet. www.uni-hildesheim.de/lisz

Hallo Jana, du bist seit mehreren Jahren in der Schreibberatung tätig. An der TU Berlin hast du als studentische Schreibberaterin - als so genannte Peer-Tutorin - angefangen und bildest mittlerweile seit viereinhalb Jahren selbst

Peer-Tutor_innen im Lese- und Schreibzentrum der Universität Hildesheim aus.

Wir würden gern wissen, warum ihr an der Universität Hildesheim ein *Lese- und Schreibzentrum* habt. Warum wird bei euch das Lesen so in den Vordergrund gestellt?

Wir stellen das gar nicht in den Vordergrund - nur nach vorne. Das Lesen kommt doch vor dem Schreiben, oder? Ernsthaft, Irene Pieper hat die Idee für das Lese- und Schreibzentrum mit nach Hildesheim gebracht und dann haben wir es gemeinsam ausgestaltet. Wir Mitarbeiterinnen des LSZ schätzen die Gespräche über Literatur, lieben gut gemachte Bücher, haben Spaß an immer neuen Entdeckungen und Experimenten mit Sprache und natürlich denken wir auch schreibend. Als Personen ergänzen wir uns mit unseren speziellen Interessen: Prof. Pieper ist Lesesozialisationsforscherin und leidenschaftliche Literaturdidaktikerin. Wiebke von Bernstorff hat sich der Literatur verschrieben, Ulrike Bohle und ich sind besonders vernarrt ins Schreiben. Und das teilen wir gern. Deshalb wollten wir vielfältige Gelegenheiten schaffen, um Schriftkultur an der Universität erlebbar zu machen und schriftkulturelle Kompetenzen, wie sie unter dem Begriff „Literalität“ in den Diskurs eingeflossen sind, entwickeln zu können. Das möchten wir auch in die Gesellschaft tragen. So gibt es bei uns von Anfang an den Literarischen Salon, der von allen interessierten Studierenden, Mitarbeiter_innen und einer großen und treuen Gruppe Hildesheimer Bürger_innen regelmäßig besucht wird. Hier pflegen wir eine lebendige Salonkultur: Wir tauschen unsere Lektüreindrücke über spannende Neuerscheinungen und Klassiker aus, wir laden Autoren zu Lesung und Gespräch ein.

Außerdem sind wir zusammen mit Studierenden in Schulen aktiv: An drei Hildesheimer Haupt- und Realschulen hatten wir ein Leseförderprojekt durchgeführt, und vor zwei Jahren haben wir ein Lese- und Schreibzentrum an einer Gesamtschule initiiert, welches wir nun gemeinsam mit der Schule betreiben und mit unseren Studierenden inhaltlich mitgestalten. Im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens kann man Lesen und Schreiben ja im Grunde gar nicht voneinander trennen. Wir haben in unseren eigenen Lehrveranstaltungen in der Deutschdidaktik, in den Beratungen und in der Er-

hebung von Schreibkompetenzen von Studienanfängern des Faches Deutsch deutlich gemerkt, dass sprachliche Schwierigkeiten und Fehler in Hausarbeiten offenbar daraus resultieren, dass Texte oder Diskurse nicht verstanden wurden. Das ist eine große Herausforderung: Studierende müssen lernen, welche Publikationsarten und Textsorten sie lesen und welche Funktion diese haben, wie Autoren argumentieren und sich auf vorhandene Diskurse beziehen. Diese Erkenntnisse müssen sie dann in eigene Texte einbinden. Dabei wollen wir die Studierenden unterstützen.

Wie berätet ihr das Lesen? Wie werden in Beratungssituationen das Lesen und das Schreiben miteinander verbunden?

Wir beraten das eigentlich genau wie das Schreiben. Je nachdem, wo die Ratsuchenden stehen, kann es darum gehen, den Leseprozess an sich erstmal bewusst wahrzunehmen und ihm innerhalb des gesamten Prozesses des wissenschaftlichen Schreibens Raum zu geben. Einige Studierende lesen eher automatisch und unbewusst, da beim Lesen ja nicht zwangsläufig ein schriftlicher Output entstehen muss. Dann schauen sich beispielsweise die Beraterin und der Ratsuchende den ganzen Arbeitsprozess an, strukturieren ihn und aktivieren Lesetechniken. Das Lesen schreibend zu begleiten, das ist intensiv und effektiv. Aber das muss man zunächst auch erstmal zulassen, denn es kostet ja Zeit. Deshalb ist es genau wie beim Schreiben wichtig, dass die Ratsuchenden im Gespräch dazu angeregt werden, sich die Prozesse und Ziele bewusst zu machen, selbstbewusst Entscheidungen zu treffen und die eigenen Gedanken wertzuschätzen.

Es gibt natürlich auch bewusste Leser, die ihren Leseprozess gestalten, gezielt Lesetechniken anwenden und die vor der Aufgabe stehen, einen Text mit seinen Darstellungs- und Argumentationsstrategien zu verstehen und ihn im Diskurs einzuordnen. Dann müssen die aktuellen Lesetechniken überprüft und ggf. passendere gefunden werden.

Gabi Ruhmann schrieb mal, dass viele Studierende mit solchen Anliegen in die Schreiberberatung gehen, die nicht so einen schlimmen Gesichtsverlust bedeuten, also Anliegen, die vielen schwer fallen und deshalb akzeptiert sind. Das beobachten wir beim Lesen auch so. Vie-

le wollen über das Zitieren sprechen und dahinter verbergen sich doch oft grundlegendere Fragen zum Umgang mit fremden Texten.

Gibt es bestimmte Lesetechniken, die Peer Tutor_innen in den Beratungsgesprächen vermitteln?

Je nach Anliegen, persönlichen Vorlieben und Leseziel werden die Lesetechniken ausprobiert. Da arbeiten wir ganz bodenständig mit den bewährten Lesetechniken: assoziatives Schreiben von Lektüreeindrücken; Exzerpte mit Verknüpfungen zu anderen Themen, eigenen Gedanken und Fragen; strukturierende Techniken wie Mind Map oder Textpfad zum Nachvollziehen von Argumentationsstrukturen, Tabellen zur Gegenüberstellung der Positionen verschiedener Texte usw. Wichtig für die Lesenden sind immer die Fragen: Warum lese ich einen Text? Was ist das Ziel des Lesens? Was gibt der Text für die Fragestellung her? Was brauche ich noch, wo kann ich weiter schauen? Und das halte ich dann am besten schriftlich fest.

Jana, vielen Dank für das Gespräch.

JoSch

Journal der Schreibberatung

Termine

Konferenzen und Veranstaltungen

x. prowitec-symposion „Methods in Writing Process Research“

14.-15. Februar 2013

Ort: Universität Hamburg

Thema: Anforderungen an die konzeptionelle Gestaltung der Schreibprozessforschung, die Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung, die Schreibprozessforschung in interdisziplinären Kontexten sowie die Methoden zur Vermittlung prozessorientierten Schreibens.

Kontakt: dagmar.knorr@uni-hamburg.de

Weitere Informationen: <http://www.epb.uni-hamburg.de/en/node/5302>

9. IAIMTE International Conference

11.-13 Juni 2013

Ort: Paris, Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Thema: Literacies and effective learning and teaching for all

Doing the Disciplines: Writing as a Medium for Student Learning

19. - 21. Juni 2013

Ort: ZIF Universität Bielefeld

Im Mittelpunkt der Konferenz stehen Strategien, Konzepte, Ideen und Visionen für die Entwicklung und Unterstützung schreibintensiver Lehre.

Weitere Informationen zum Programm und zur Anmeldung folgen im November 2012

EATAW (European Association for Teaching Academic Writing)

27. bis zum 29. Juni 2013

Ort: Budapest

Thema: „Teaching Writing Across Languages and Cultures“

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

EARLI 2013

27.-31 August 2013

Ort: München

Thema: „Responsible teaching and sustainable learning“

Call for Papers: http://www.earli2013.org/media/documents/EARLI2013_1st_call.pdf

Weitere Informationen unter:

http://www.earli2013.org/nqcontent.cfm?a_id=1

Weiterbildung

Hochschulzertifikat Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management

Ein Weiterbildungsangebot für alle, die selbst Schreibzentren gründen, Schreibberatung anbieten oder als Literacy Manager tätig werden möchten. Die Weiterbildung umfasst fünf dreitägige Module sowie das onlinebasierte internationale Zertifikat „International Literacy Management“ in Kooperation mit Hochschulen in Frankreich, Kanada, der Schweiz und den USA.

Ausbildungsbeginn am 8.-10. Februar 2013

Weitere Informationen: http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Externe/Zertifikat/index.html

Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben

Der 5-semesterige weiterbildende Masterstudiengang befähigt zur ressourcenorientierten Durchführung von kreativem und biografischem Schreiben in der Gruppen- und Einzelbetreuung. Der Studiengang findet berufsbegleitend in Blockveranstaltungen statt und wird ergänzt durch internetbasierte Lehre.

Weitere Informationen: www.ash-berlin.eu/bks

Kontakt: Claus Mischon, fachliche Leitung, mischon@ash-berlin.eu

Sonstiges

Schreibcafé - ein Projekt der Alice Salomon Hochschule und der Buchhandlung Lehmanns

Jeden 1. Mittwoch im Monat von 18 bis 20 Uhr

Ort: Lehmanns Haus Hardenberg im Café im 2. Stock

Weitere Informationen: in der Rubrik „Veranstaltungen“ unter www.lehmanns.de/buchhandlung/41-berlin Themen im Herbst 2012: *10. Oktober*, Ingrid Kollak: Erlebtes und Erzähltes. Verfremdungstechniken im Biografischen Schreiben *7. November*, Rosaria Chirico: Bachelor statt Burnout. Kreativ wissenschaftlich schreiben *5. Dezember*, Claus Mischon: Nikolaus- und Weihnachtstexte. Experimentelles Schreiben

Selbscoaching mit Schreibdenken „Neue Techniken für Arbeit & Alltag“

10. Januar 2013 um 17:30 Uhr

Ort: Urania Berlin

Referentin: Ulrike Scheuermann

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

JoSch

Journal der Schreibberatung

Impressum

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

Preis: 5 € (Versand zuzüglich
1,50 €)

**Herausgeber-/Redaktions-
team:**

David Kreitz
Franziska Liebetanz
Nora Peters
Simone Tschirpke

Anschrift:

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

Kontakt/Bestellungen:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

AutorInnen der Ausgabe:

Ingrid Kollak
David Kreitz
Franziska Liebetanz
Julia Fischbach
Ina Och
Juliane Patz
Nora Peters
Matthias Preuß

Sebastian Schönbeck
Simone Tschirpke
Tim Wersig

Titelbild: Simone Tschirpke

Layout: Stefan Jahns

Druck: Kopierladen
Frankfurter Allee 72
10247 Berlin

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

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Beiträge für die 6. Ausgabe können bis zum **20. Dezember 2012** eingereicht werden.

Beim Einsenden des Textes bitte folgende Informationen übermitteln:

Angaben zur Rubrik

Mögliche Rubriken sind Methoden und Techniken der Schreibberatung, Forschungsdiskurs

Schreiben und Begleiten, Erfahrungsbericht/Austausch, Rezensionen.

Kurze Zusammenfassung des Textes

Den Text in 2-4 Zeilen kurz zusammenfassen.

Angaben zur Person

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

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.