

# JoSCH

## JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 07 - September 2013

**Themen dieser Ausgabe sind unter anderem:**

**\* ePortfolios in der Schreibberater\_innen-Ausbildung**

**\* Workshops zum journalistischen Schreiben und in den Natur- und Ingenieurwissenschaften**

**\* kreative Feedback-techniken**

**\* Evaluation von Schreibcoachings**

**\* offene Fragestunden in der kooperativen Lehre**

**\* Schreibgespräch mit Aritha van Herk**



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

# JoSch

Journal der Schreibberatung

*Vorwort*

---

Liebe Leserinnen und Leser,

In der 7. Ausgabe von JoSch geben unsere Autor\_innen erneut spannende und erkenntnisreiche Einblicke in die Schreibberatung und Schreibdidaktik. Bemerkenswert ist, dass wir drei Artikel von Mitarbeiter\_innen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit aus Hamburg präsentieren können.

Die Leiterin der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Dagmar Knorr stellt in ihrem Artikel das Ausbildungsmodell der studentischen Schreibberater\_innen vor, welches sich aus theoretischen, praktischen und reflexiven Anteilen zusammensetzt. Im Beitrag von Daniel Spielmann, der den ePortfolioeinsatz in der Peer Tutor\_innenausbildung an der Universität Hamburg erläutert, wird der reflexive Anteil der Schreibberater\_innenausbildung deutlich. Nach einem Blick auf einige theoretische Aspekte der reflexiven Praxis und der ePortfolio-Arbeit beschreibt er technische, didaktische und soziale Aspekte des konkreten Vorgehens. Die Hamburger Reihe wird mit einem Erfahrungsbericht der studentischen Schreibberaterinnen abgeschlossen. Tina Werner, Özlem Alagöz, Melanie Andresen und Birte Stark berichten über ihre Erfahrungen mit der ePortfolio-Arbeit. Exemplarisch wird auf die Aspekte Erweiterung der Textsortenkompetenz, Zusammenarbeit und Persönlichkeit sowie auf das Internet als Medium des Austauschs im ePortfolio eingegangen.

Nachdem im letzten Heft von JoSch die Rahmenbedingungen der Studie des Schreibcoachingsprogramms SchreibEDE beschrieben wurden, stellen Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Axel Lahmann in dieser Ausgabe ihre Ergebnisse vor und regen weitere Überlegungen für die Kombination von Workshops und Beratungen an.

Anika Jüde stellt in ihrem Beitrag Die offene Fragestunde in der kooperativen Lehre eine besondere Beratungssituation ein weiteres

Modell zur Begleitung von Studierenden beim Schreiben vor. Die offene Fragerunde wird durch das Kompetenzzentrum Schreiben an der Universität zu Köln als Teil der kooperativen Lehre angeboten. In dieser Diskussionsrunde können die Studierenden Probleme und Unklarheiten beim wissenschaftlichen Arbeiten direkt ansprechen, aktiv zu Lösungen beitragen und an ihren jeweiligen Erfahrungen teilhaben.

In einem Bericht schildert Michael Markert seine persönlichen Erfahrungen mit Schreibangeboten für Studierende der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Er legt die Merkmale dieser Zielgruppe und ihrer Textproduktion dar, um anschließend spezifische Hinweise für entsprechende Lehrveranstaltungen und Beratungssituationen zu geben.

In Sollte ich vor der Einladung warnen? Potentiale und Grenzen eines kreativen Feedbackprozesses stellt Jana Zegenhagen dar, wie sie das Schreiben von Warnungen oder Einladungen zum Lesen von Texten im Rahmen eines Seminars als Feedback-Impuls zur Vorbereitung von Textüberarbeitung nutzte und wie die Studentinnen selbst den Wert und die Grenzen dieser Schreibübung einschätzten.

Das Schreibzentrum der PH Freiburg kooperiert erfolgreich mit der Badischen Zeitung, der auflagenstärksten Tageszeitung Baden-Württembergs. Julia Rigal und Sarah Dudschuß zeigen, wie diese Zusammenarbeit gelingt, und schildern einen Workshop im Rahmen des Journalismuswettbewerbs ZischUP.

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena war Aritha van Herk zu Gast, Schreibdidaktikerin, Literaturwissenschaftlerin und Schriftstellerin aus Kanada. Der Leiter des dortigen Schreibzentrums, Peter Braun führte ein Interview mit ihr, das wir mit Freude in JoSch aufgenommen haben.

Unser Redaktionsmitglied David Kreitz empfiehlt ein Buch mit den Zehn Schreibgeboten bekannter Autor\_innen, das als Inspiration für eigene Schreibregeln dienen kann.

Was die Themenvielfalt angeht, ist bei JoSch demnach alles beim Alten. Doch nach sieben Ausgaben ist es Zeit für Veränderungen:

Wir freuen uns, dass Sascha Dieter neu zum Redaktionsteam gestoßen ist. Sascha ist Magisterstudent in Frankfurt am Main mit den Fächern Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte. Er wurde

am [schreibZENTRUM zum Peer Tutor ausgebildet. Dort berät er Studierende, gibt Schreibworkshops und ist zusätzlich als HiWi im Büro tätig. Neben einer weiteren Tutorenstelle in der Germanistik engagiert er sich hochschulpolitisch als aktives Mitglied der Fachschaft und diverser Gremien. In der Redaktion von JoSch wird Sascha hauptsächlich für das Layout der Ausgaben, die Ausgestaltung der Homepage und – wenn ihm das noch nicht reicht - für weitere Aufgaben zuständig sein. Also herzlich Willkommen und vielen Dank für die großartige Arbeit am Layout dieser Ausgabe.

Zukünftig werden wir JoSch einmal im Jahr publizieren, immer im Oktober zum Anlass der Peer SchreibtutorInnen Konferenz. Wir werden nach Formen suchen, wie wir die unzähligen Arbeitsschritte auf weitere Schultern verteilen können, und wir werden nach Finanzierungsmöglichkeiten suchen.

Wir wollen JoSch ein neues Design verpassen und möglichst eine Grafikerin oder einen Grafiker finden, der uns dabei unterstützt. Außerdem soll JoSch eine Homepage bekommen, die peu à peu alle bereits in JoSch erschienenen Artikel zum Download bereitstellt.

Das Blind-Peer-Reviewverfahren möchten wir selbstverständlich weiterhin beibehalten, und so für die Qualität der Artikel sorgen. Es ist eine wunderbare Aufgabe den Schreibdidaktiker\_innen im deutschsprachigen Raum eine solche Plattform bieten zu können.

Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren für ihre spannenden Beiträge und natürlich unseren Reviewer\_innen und Korrekturleser\_innen, die uns wieder einmal tatkräftig unterstützt haben.

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

# Inhaltsverzeichnis

<b>Methoden und Techniken der Schreibberatung</b>	<b>1</b>
Sollte ich vor der Einladung warnen? Potentiale und Gren- zeneiner kreativen Feedback-Technik <i>Jana Zegenhagen</i> . . . . .	1
<b>Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung</b>	<b>11</b>
„Hat mir sehr geholfen!“ Ratsuchende evaluieren ein Schreib- coachingprogramm <i>Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Lahmann</i> . . . . .	11
<b>Erfahrungsberichte &amp; Austausch</b>	<b>23</b>
Zeitung meets Schreibzentrum: Journalistische Schreib- workshops für SchülerInnen an der PH Freiburg. Ein Er- fahrungsbericht. <i>Sarah Dudschuß und Julia Rigal</i> . . . . .	23
Schreibende unterstützen lernen - Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachig- keit <i>Dagmar Knorr</i> . . . . .	33
ePortfolio in der SchreibberaterInnen-Ausbildung: Umriss eines Versuchs <i>Daniel Spielmann</i> . . . . .	43
Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis <i>Özlem Alagöz, Melanie Andresen, Birte Stark und Tina     Werner</i> . . . . .	59
Die offene Fragestunde in der kooperativen Lehre - eine besondere Beratungssituation <i>Anika Jüde</i> . . . . .	70
Schreibberatung für Natur- und Ingenieurwissenschaftler- Innen. Ein Erfahrungsbericht <i>Michael Markert</i> . . . . .	76
<b>Rezensionen &amp; Buchempfehlungen</b>	<b>85</b>
Die persönlichen Zehn Gebote aufstellen <i>David Kreitz</i> . . . . .	85

<b>Im Schreibgespräch mit Aritha van Herk</b>	<b>89</b>
<b>Termine</b>	<b>94</b>
<b>Impressum</b>	<b>97</b>

# JoSch

Journal der Schreibberatung

*Methoden und Techniken der Schreibberatung*

---

## Sollte ich vor der Einladung warnen? Potentiale und Grenzen einer kreativen Feedback-Technik

✦ Jana Zegenhagen

*Liebe schweigsame Schreiberinnen und Schreiber,  
liebe Schreibberaterinnen und Schreibdidaktiker,  
nehmt euch in Acht vor einer kreativen Form des Text-  
feedbacks, das Jana Zegenhagen versucht, besonders un-  
ter ungeübten Feedbackgebenden und Feedbacknehmenden  
zu verbreiten. Wohlwollend verfasste Einladungen  
oder Warnungen zu gelesenen Texten sollen eure Ge-  
wohnheiten brechen. Ihr werdet zu kreativen Autor\_innen,  
produktiv-gesprächigen Feedbackgebenden und bekommt  
als Feedbacknehmende einen Zugang zu dem als komplex  
und fordernd empfundenen Prozess der Textüberarbeitung.  
(Karolin Schröder)*

Es ist immer mehr in Mode, dass Romane und sogar Sachbücher mit einer Einladung oder Warnung an die Leser\_innen beginnen. So etwas selbst zu schreiben, kann in unterschiedlichen didaktischen Settings genutzt werden:

- Eine Einladung/Warnung ließe sich zur Unterstützung eines Leseprozesses als erste produktive Reaktion auf einen gelesenen Text schreiben. In einem zweiten Schritt könnte – z.B. in der Schreibberatung oder im Seminar – daran angeknüpft werden, indem die Eindrücke am Text konkretisiert und diskutiert werden.

- Schreibt jemand zu einem eigenen Text eine Einladung oder Warnung, kann dies durch das bewusste Einnehmen einer Leserperspektive und die Konzentration auf inhaltliche, strukturelle und sprachliche Besonderheiten eine genauere Betrachtung des Textes anregen. Im Beratungsgespräch oder im Rahmen des Seminars könnte schrittweise zu einer konkreteren Überprüfung des Textes bis hin zur Überarbeitung angeleitet werden.
- Schreibt jemand eine Einladung oder Warnung als Feedback zu einem fremden Text, kann durch diese Technik der oder die Verfasser\_in des Textes im Überarbeitungsprozess entlastet sowie ein Gespräch über den Text und die Überarbeitungsschritte initiiert werden.

In meinem Seminar „Lesen und Schreiben: Schriftkulturelle Fähigkeiten erwerben und fördern“ sollten Studierende des Lehramtes Deutsch an der Universität Hildesheim u.a. ein individuelles, überschaubares Schreibvorhaben realisieren und dabei den Schreibprozess bewusst gestalten und reflektieren – vom Ideenfinden, über das Schreiben, das Geben und Erhalten von Peer-Feedback bis hin zur Textüberarbeitung. Im vorliegenden Beitrag stelle ich dar, wie ich das Schreiben von Warnungen oder Einladungen im Rahmen des Seminars mit den Studentinnen als Feedback-Technik zur Vorbereitung der Überarbeitung nutzte und wie die Studentinnen selbst den Wert und die Grenzen dieser Feedback-Technik einschätzten.

### **Anforderungen an die Feedback-Aufgabe**

Die 30 Studentinnen meines Seminars meinten geschlossen, sie hätten kaum Erfahrungen damit, Feedback zu formulieren und zu erhalten, sowie damit, Texte planvoll zu überarbeiten. Sie sollten also Gelegenheit bekommen, das Formulieren von Feedback zu üben und bei der Überarbeitung entlastet zu werden. Gleichzeitig wollte ich einen niedrigschwelligen Einstieg in das Thema Feedback aus verschiedenen Blickwinkeln ermöglichen, weil sie als künftige Deutsch-Lehrerinnen selbst Textrückmeldungen werden geben müssen. Die Feedback-Aufgabe sollte folgende Kriterien erfüllen:

- *Die Studentinnen sollten sich in verschiedenen Rollen erleben und ein Gespür für die verschiedenen Bedürfnisse entwickeln:* Als Lesende sollten sie eine wertschätzende Rückmeldung auf den Text einer Kommilitonin formulieren und sich vom gelesenen Text durchaus inspirieren lassen. Sie sollten als Schreibende eine authentische Leserreaktion auf ihren Text erhalten und so Entlastung im ersten Schritt der Textüberarbeitung erfahren.
- *Das Feedback sollte für beiden Seiten machbar und dadurch motivierend sein:* Darum sollte zunächst ein allgemeines schriftliches Feedback generiert werden, welches anschließende Gespräche zwischen den Peers provoziert, in denen die Eindrücke konkretisiert und Überarbeitungsstrategien entwickelt werden können.
- *Die Aufgabenstellung sollte kreativ sein:* Da die Studentinnen in den Reflexionsaufgaben zuvor offenbarten, dass sie selbst das heuristische Schreiben als Pflichtaufgabe mit negativer Motivation verbinden, schaffte ich einen Zugang über das kreative Schreiben.

## **Anforderungen an Textüberarbeitung**

Der Nutzen und die Notwendigkeit von Feedback begründen sich aus den Anforderungen, die Schreibende bei der Textüberarbeitung zu bewältigen haben. Sie müssen die folgenden sechs Überarbeitungsschritte leisten:

1. ihren Text aus der Perspektive der Leser\_innen betrachten,
2. Auffälligkeiten und Missverhältnisse erkennen und benennen,
3. Unstimmigkeiten zwischen der beabsichtigten und der realisierten Darstellung im Text diagnostizieren,
4. Bearbeitungstiefe und -umfang abstecken,
5. Lösungsmöglichkeiten finden und prüfen,
6. eine Änderungsmöglichkeit wählen und umsetzen (vgl. Baurmann 2002: 92f).

Diese Überarbeitungsschritte gelingen Schreibenden laut Revisionsforschung (vgl. Baumann 2002: 88-99)<sup>1</sup> unterschiedlich gut: Ungeübten Schreibenden fällt es schwer, die eigene Schreibabsicht und den Text aus der Leserperspektive wahrzunehmen und planvoll zu überarbeiten. Sie nehmen Verbesserungen eher auf sprachlich-stilistischer Ebene vor oder schreiben ganze Texte neu. Jüngere, ungeübte Schreibende können fremde Texte besser überarbeiten als eigene, Hilfen von Peers seien besonders wirkungsvoll<sup>2</sup>. Sie können zwar gut einen Gesamteindruck formulieren, auffällige Textstellen jedoch nicht genau auffinden und verändern; mitunter wird ihre Aufmerksamkeit von einzelnen Textmerkmalen bestimmt, wodurch anderes aus dem Blick gerät. Darum erscheint es sinnvoll, Schreibende mit Peer-Feedback insbesondere darin zu unterstützen, Auffälligkeiten im Text wahrzunehmen und Überarbeitungsstrategien dafür zu entwickeln.

### **Metafiktion als Feedback-Impuls**

Die Idee, das Schreiben von Einladungen oder Warnungen für eine Feedback-Technik zu nutzen, gewann ich aus dem Beitrag von Ulrike Lange (2008) über das Potential von Metafiktion und Metawriting für eine Didaktik des (wissenschaftlichen) Schreibens und aus literarischer Lektüre. Lange analysierte die literarischen Verfahren dreier russischer metafiktionaler Romane, in denen der Beginn von Schreibprozessen vollzogen und abgebildet wurde, und schlussfolgerte:

„Texts of this kind can make students – and other writers as well – aware of the invisible but crucial processes in writing and can be used in general writing workshops and during individual consultation as a model or a starting point for talking about writing.“ (Lange 2008, 5)

---

<sup>1</sup>Baumann bezieht sich u.a. auf Studien von Flower u.a. 1986; Fitzgerald 1987; Bereiter/Scardamalia 1987. Obgleich sich viele Ergebnisse auf Kinder und Jugendliche und das Schreiben in der Schule beziehen, lassen sie sich auf die Situation von Studierenden übertragen, wenn man davon ausgeht, dass jegliche Textsorte neu erlernt werden muss (vgl. Augst u.a. 2007; Pohl 2007; Steinhoff 2007).

<sup>2</sup>Martin Fix geht darauf ein, dass sich bei Kritik auf Augenhöhe Probleme auf der sozialen Ebene und auf der Ebene der Diagnostik und der Ausführung ergeben können. Vgl. Fix, Martin (2006).

In metafikционаler Literatur werden nicht nur Schreibprozesse thematisiert, sondern auch Rezeptionsprozesse, die Verfasstheit eines Textes, die Merkmale einer Gattung usw. Daraus lassen sich Anregungen für Feedback- und Überarbeitungsprozesse gewinnen.

In Walter Moers' metafikционаlen Roman<sup>3</sup> *Die Stadt der träumenden Bücher* (2004) beispielsweise muss man als Leser\_in im ersten Kapitel einige Beschimpfungen über sich ergehen lassen und sich überlegen, ob man diese Lektüre riskieren mag. Die erzählende Hauptfigur Mythenmetz warnt vor der Geschichte, wie er „in den Besitz des Blutigen Buches kam und das Orm erwarb“. Es sei „keine Geschichte für Leute mit dünner Haut und schwachen Nerven“ (S. 9). Sie spiele an einem Ort, „wo einen das Lesen in den Wahnsinn treiben kann“ (S. 9). Am Ende des zweiten Abschnittes verabschiedet Mythenmetz die „Memmen“, wünscht ihnen ein „sterbenslangweiliges Dasein“ und begrüßt – durch eine Leerzeile verdeutlicht – im nächsten Abschnitt das „winzige Fähnlein von Tollkühnen“, seine „waghalsigen Freunde“ (S.9). Er lädt sie ein auf eine unbequeme „antiquarische Reise nach Buchheim“ (S. 9). Bei dieser Warnung/Einladung wird auf die Verfasstheit des Textes aufmerksam gemacht: Man wird eine wirklich abenteuerliche Geschichte lesen, in der Bücher eine besondere Rolle spielen, präsentiert von einem Erzähler, der sich offenbar gern selbst inszeniert und seine Leser\_innen direkt anspricht. Außerdem werden Anforderungen an Leser\_innen formuliert: Man muss wagemutig sein und aushalten, dass der Erzähler einen direkt adressiert.

Schreibt man selbst solch eine Einladung/Warnung für den eigenen Text, muss man auf kreative Weise eine Leserperspektive einnehmen und auf Besonderheiten im Text achten (Überarbeitungsschritte 1 und 2). Schreibt jemand für einen fremden Text – im Rahmen eines Seminars oder einer Schreibberatung – eine solche

---

<sup>3</sup>Metaisierende Darstellungsformen finden sich auch in anderen Gattungen (Meta-Lyrik, Meta-Drama) und Medien (Comics, Filme, Werbung usw.). Empfehlenswert als Einführung in die Forschung und Vielfalt der Erscheinungsformen ist der Sammelband: Hauthal, Janine/Nadj, Julijana/Nünning, Ansgar/Peters, Henning (Hrsg.) (2007): *Metaisierung in der Literatur und anderen Medien: Theoretische Grundlagen, historische Perspektiven, Metagattungen, Funktionen*. Spectrum Literaturwissenschaft. Berlin: de Gruyter.

Forschung zu Moers: Lembke, Gerrit (Hrsg.) (2011): *Walter Moers' Zamonien-Romane. Vermessung eines fiktionalen Kontinents*. Göttingen: V&R unipress.

Einladung oder Warnung als Feedback, kann er/sie auf der Basis des authentischen Rezeptionsprozesses und der dabei wahrgenommenen Eigenheiten des Textes außerdem dabei helfen, Auffälligkeiten und Irritationen zu benennen und in einem anschließenden Gespräch mit dem/der Verfasser\_in auf die beabsichtigte Darstellung hin zu überprüfen (Überarbeitungsschritte 1 bis 3).

## **Beschreibung**

Diese Arbeit mit Einladungen/Warnungen habe ich in meinem Seminar genutzt: Die Studentinnen hatten in drei Seminarsitzungen an individuellen, zumeist literarischen Texten gearbeitet und sollten sich nun gegenseitig Peer-Feedback geben. Ich las der Studentinnengruppe den Anfang der *Stadt der träumenden Bücher* als Inspiration vor. Die Aufgabe:

1. Lesen Sie den Text einer Kommilitonin. Was macht diesen Text inhaltlich und stilistisch besonders? Warnen Sie die Leserschaft davor oder laden Sie diese ausdrücklich zur Lektüre ein. Verfassen Sie eine wohlwollende Einladung oder Warnung.
2. Lesen Sie die Einladung/Warnung, die Sie für Ihren Text erhalten haben, und tauschen Sie sich im Gespräch darüber aus. Welche Fragen haben Sie? Beraten und entscheiden Sie, was Sie an Ihrem Text verändern möchten. Legen Sie eine Überarbeitungsreihenfolge fest und formulieren Sie Arbeitsaufträge für sich selbst (s.o. Überarbeitungsschritte 2-6).

## **Potentiale und Grenzen**

Diese Form des Feedbacks fordert heraus, kann motivieren, hat aber auch Grenzen. Diese haben die Studentinnen während des Seminars und in Seminarportfolios wissenschaftlich reflektiert.<sup>4</sup>

### *Feedbacknehmende*

Die Studentinnen nennen rückblickend in ihren Seminarportfolios besonders häufig die positive Bedeutung dieses Feedbacks für ihr

---

<sup>4</sup>Ich zitiere im Folgenden aus den Seminarportfolios der Studentinnen K.S., L.K. und L.S. (WS 2012/13).

*Selbstwertgefühl als Schreibende* („beliefs and attitudes“ und „predispositions“ bei Hayes 1996). Die Studentin L.S. schreibt dazu: „Durch das Zeigen meiner kreativen Texte habe ich mich bestätigt gefühlt und traue mir jetzt zu, mehr und auch öffentlicher zu schreiben.“ Die Studentin K.S. fühlte sich in Bezug auf ihren Text gestärkt, da die Leserin vermittelte, dass ihr diese Geschichte gefallen hätte. Durch die Reflexion dieser Erfahrung<sup>5</sup> habe sie gelernt, dass die Ermutigung der Verfasserin zum Überarbeiten und Weiterschreiben durch wertschätzende Rückmeldungen ebenso Ziel des Feedbackprozesses sei. Dadurch könne sie Überarbeitungsprozesse als Bestandteile von Schreibprozessen annehmen und sie nicht mehr als „Indiz für mangelnde Kompetenz“ verstehen.

*Durch die authentischen Lesereindrücke* habe sich K.S. erstmals Gedanken über die Wirkung ihrer Geschichte gemacht (Überarbeitungsschritt 1). Ihre Leserin betonte in ihrer Einladung einen Aspekt der Geschichte besonders, während ein anderer von ihr nicht wahrgenommen wurde. So hat sie also eine Diskrepanz zwischen ihrer Aussageabsicht und dem Lesereindruck erfahren (Überarbeitungsschritt 2). Im anschließenden Gespräch haben beide gemeinsam „Textstellen in der Kurzgeschichte ausfindig gemacht (...), die bezüglich der Wirkung nochmal überarbeitet werden sollen“ (Überarbeitungsschritt 2 und 3). Sie nutzte das Gespräch außerdem, um ihre grammatikalischen Unsicherheiten zu klären.

Authentische Leserinneneindrücke wurden aber nicht durchweg als produktiv bewertet: Einseitige Eindrücke in den Einladungen/Warnungen wurden von Feedbacknehmerinnen mitunter auf Lesevorlieben ihrer Feedbackgeberin zurückgeführt und nicht mit der Textgestaltung in Verbindung gebracht. Diese Unterstellung bzw. Schlussfolgerung der Feedbacknehmerinnen zeigt, dass die Beteiligten im anschließenden Gespräch ihre Leseindrücke am Text hätten konkretisieren und prüfen müssen, inwiefern die Eindrücke von der Gestaltung des Textes abhängen oder ob die Leserin noch ungeübt war und ihre Aufmerksamkeit von einzelnen Textmerkmalen bestimmt wurde (s.o.).

---

<sup>5</sup>Für die Reflexion im Portfolio nutzte sie die Kapitel über Feedback in Frank u.a. 2007; Wolfsberger 2007; Girsensohn/Sennewald 2012.

## *Feedbackgebende*

Die Teilnehmerinnen lasen in einer authentischen Leserrolle einen Text. Um eine Einladung oder Warnung schreiben zu können, müssen sie inhaltliche und sprachliche Besonderheiten erfassen und diese in einem eigenen kreativen Text – adressiert an die Leser\_innen des Ursprungstextes – benennen. Je nach Textsorte müssen sie dafür spezifisches Wissen aktivieren.

Die Studierenden können beim Lesen des Textes und Formulieren des Feedbacks aber auch Einsichten in ihren eigenen Leseprozess und die Gestaltung von Texten gewinnen. So schrieb die Studentin L.K. in ihrem Portfolio, dass sie sich ihren Leseprozess bewusst gemacht habe und aufgrund der verantwortungsvollen Aufgabe in mehrere Schritte einteilte: Sie las den Text ihrer Kommilitonin dreimal, erfasste die erste Wirkung auf sich als Leserin und schrieb dann Anmerkungen zu Grammatik- und Rechtschreibfehlern sowie „Fragen zum Text, positive Anmerkungen für eine besonders gute Passage oder Wortwahl- und Überarbeitungsvorschläge“. Im Gesamtfeedback würdigte sie den Text und vermerkte wichtige Vorschläge. Dabei achtete sie auf die sprachliche Gestaltung und transportierten Gefühle und nutzte ihre literaturwissenschaftlichen Fähigkeiten, um literarische Motive, Vergleiche und Metaphern zu entschlüsseln.

„Außerdem stellt diese Form des Feedbackgebens gleichzeitig einen Schreibanlass dar [...] Denn durch das Schreiben des Feedbacks entsteht in der Regel gleichzeitig ein eigenständiger kreativer Text“ (K.S.). Entsprechend allgemeiner schreibdidaktischer Einsichten sowie mit Blick auf die Entwicklungen im Bereich schreibintensiver Lehre und Schreibberatung ist das als weiteres Potential zu bewerten.

### **Fazit: Einladung!**

Als Potential und als Grenze halte ich fest, dass diese Feedback-Technik, bei der das Schreiben einer Einladung oder Warnung genutzt wird, den Einstieg in die Auseinandersetzung mit einem Text erleichtern kann. Sie hilft dabei, zunächst eine „respektvolle Beziehung“ zwischen Schreiber\_in und Feedbackgeber\_in herzustellen und ein Gespräch über den Text anzuregen. Dieser Effekt war für viele Studentinnen sehr bedeutsam, wurde mir überraschenderweise aber erst in den Portfolios mitgeteilt und deutlich. K.S. erklärt:

„So habe ich in Zusammenarbeit mit weniger vertrauten Personen die Erfahrung gemacht, dass es mir oftmals schwerfällt, ihre Texte auf Überarbeitungsmöglichkeiten zu überprüfen und die betroffene Person damit indirekt zu kritisieren. Ein kreatives Feedback in Form einer Einladung, die vorwiegend dem Aufbau von Sympathie dient, kann die anfängliche Hemmschwelle beim Feedbackgeben jedoch abbauen. Dadurch wird allen Beteiligten die potentielle Angst genommen und das Selbstvertrauen gestärkt.“

Die Studentin L.K. bezog während des Lesens Informationen über die Verfasserin mit ein und nahm ihre Aufgabe mit einem erwartungsvollen und verantwortungsbewussten Gefühl wahr, weil sie ein nutzbares Feedback geben wollte.

Es kann außerdem die Schreibenden darin unterstützen, Auffälligkeiten und Missverhältnisse aus einer authentischen Leserperspektive zu erkennen (Überarbeitungsschritte 1-2). Der Vergleich mit der beabsichtigten Darstellung und die Diagnose von Unstimmigkeiten sowie das Abstecken von Bearbeitungstiefe und -umfang, das Finden, Prüfen und Umsetzen von Änderungsmöglichkeiten (Überarbeitungsschritte 3-6) bedürfen allerdings weiterer Denkarbeit der Feedbacknehmenden bzw. eines Gespräches zwischen Feedbacknehmenden und Feedbackgebenden. Dazu kann das kreative Feedback im Seminar oder in der Schreibberatung verleiten.

Und schließlich ist das gemeinsame Erlebnis der Studierenden im Seminar nicht zu unterschätzen. L.K.: „Insgesamt war es für mich eine tolle Erfahrung einen Text zu lesen, dessen Autorin ich kenne und auch während des Schaffensprozesses mit ihr in einem Raum saß.“

## Literatur

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

Fix, Martin (2006): Textfeedback in der Sekundarstufe 1. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. 120-132.

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

Lange, Ulrike (2008): Learning from Fiction - Using Metawriting to Overcome Writing Problems. In: *Zeitschrift Schreiben*. (15.09.2008) Online im WWW. URL: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/lange\\_Learning\\_from\\_fiction.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/lange_Learning_from_fiction.pdf) (Zugriff: 28.07.2013).

Martinez, Matias/ Scheffel, Michael (2007): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C.H. Beck.

Moers, Walter (2004): *Die Stadt der träumenden Bücher*. München: Piper. (hier verwendetes Taschenbuch 2006).

## Zur Autorin



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

© Mika Redeligx

## „Hat mir sehr geholfen!“ Ratsuchende evaluieren ein Schreibcoachingprogramm

✦ *Rosaria Chirico, Ingrid Kollak und Nils Lahmann*

Im Rahmen der Studie „Schreib-EDE“ zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Schreibcoachingprogramms an der Alice Salomon Hochschule Berlin fand eine Evaluation durch die teilnehmenden Studierenden statt. „Schreib-EDE“ hatte als quantitative Studie das Ziel, die Wirkung eines Schreibcoachingangebots zu messen. Die Veröffentlichung zu diesem Kernstück von Schreib-EDE wird folgen. Das Schreibcoachingangebot bestand aus der Verzahnung eines Gruppencoachings mit anschließenden Einzelcoachingsitzungen und wurde in der letzten JoSch-Ausgabe (Heft 6) ausführlich beschrieben (Chirico/Kollak/Lahmann 2013). In diesem Artikel möchten wir jene Evaluationsergebnisse aufgreifen, aus denen sich Empfehlungen und Überlegungen für die Arbeit von Schreibwerkstätten oder Schreibzentren ableiten lassen.

### Der Evaluationsbogen

Bei der Zusammenstellung des Evaluationsbogens orientierten wir uns nur zum Teil an klassischen Lehrveranstaltungsevaluationen (Fragenkomplex 1). Viel mehr Raum hingegen nahm die Evaluation des Coachingprozesses an sich ein. Aber wie evaluiert man Coachingprozesse? Wir griffen auf gängige Coachingevaluationsfragen zurück wie beispielsweise Fragen nach der Zufriedenheit bei der Erreichung persönlicher Ziele (vgl. Bachmann/Jansen/Mäthner 2004). Die meisten Fragen konnten auf einer Skala von 1 bis 6 (1 = trifft sehr zu, 2 = trifft zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft nicht zu 6 = trifft überhaupt nicht zu) beantwortet und statistisch

ausgewertet werden. Die Auswertung der beiden Freifelder zu den Dimensionen „Welche Ziele hatten Sie im Coaching?“ und „Raum für Wünsche, Anmerkungen, Kritik, Sonstiges“ erfolgte qualitativ. Insgesamt werteten wir 64 Fragebögen aus.

### *Konzept*

Insgesamt wurde das Konzept des kombinierten Coachingangebots sehr gut bewertet (vgl. Tabelle 1). So schätzten 75 % der Befragten das Konzept mit einem Gruppencoaching zu Beginn und darauf folgenden Einzelcoachings als sehr positiv ein. Uns war wichtig zu prüfen, ob die Teilnehmer/innen das Gruppencoaching eventuell als Notwendigkeit betrachteten, um individuelle Coachingtermine zu erhalten, oder ob sie das Konzept des aufeinander aufbauenden Programms schätzten. Deswegen stellten wir außerdem die Frage (Item 2) „Das Gruppencoaching war für mich sehr informativ und hilfreich“. Von 58 Teilnehmer/innen, die diese Frage beantwortet haben, stimmten 56 Teilnehmer/innen dieser Aussage zu. Die hohe Akzeptanz der Konzeption zeigt, dass das weit verbreitete und mehrmals thematisierte Zeitproblem der Studierenden (Kollak/Chirico/Lahmann 2013) offenbar kein Hinderungsgrund für die Teilnahme an dem zeitintensiven Schreib-EDE-Programm war (eintägiges Gruppencoaching und zwei Einzelcoachingsitzungen à einer Stunde).

### *Raum*

Erfreulich ist, dass sich die Raumproblematik weniger negativ auswirkte, als wir befürchtet hatten. Die Beratungen mussten nämlich teilweise an Orten stattfinden, die für Beratungen absolut ungeeignet sind: Bibliothek, Stillraum, Mensa. Dennoch waren 84,4% mit der Raumsituation eher zufrieden. Konzepte wie die einer mobilen Schreibberatung können also durchaus genutzt werden, wenn es keine Alternativen gibt.

### *Zeit*

Mit den zeitlichen Abständen zwischen den Coachingsitzungen, nämlich ein bis zwei Wochen, waren insgesamt 91,6% zufrieden. 81,4% empfanden die Dauer (jeweils eine Stunde) und 61% die Anzahl der

Tab. 1: Konzept, Organisatorische Aspekte (Angaben in %)

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft eher zu	tift eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angaben
1. Das Konzept mit einem Gruppenseminar zu Beginn und darauf folgenden Einzelcoachings hat mir gut gefallen.	75	15	5	0	0	0	5
2. Das Gruppenseminar war für mich sehr informativ und hilfreich.	48,3	38,3	6,7	1,7	0	1,7	3,3
3. Die Räumlichkeiten boten einen angemessenen Rahmen für das Einzelcoaching(Ruhe, Vermeidung von Störeinflüssen etc.)	48,3	30	3,3	10	5	0	3,3
4. Die Zeiten zwischen den Coachingsitzungen empfand ich als genau passend.	41,7	33,7	15,3	5,1	1,7	1,7	1,7

Sitzungen als „genau richtig“. Für die Arbeit von Schreibwerkstätten oder -zentren fällt im Sinne einer Bestätigung der gängigen Praxis auf, dass Einzelberatungen à einer Zeitstunde mit einem Abstand von ein bis zwei Wochen als ziemlich ideal eingestuft wurden.

### **Was haben die Ratsuchenden durch das Schreibcoaching erreicht?**

Nun folgt eine Darstellung der Rückmeldungen, die darüber Auskunft geben, ob und in welchem Maße das Ziel „Hilfe zur Selbsthilfe“ durch das Schreibcoachingprogramm erreicht wurde (siehe Tabelle 2). Da nicht alle Daten im nächsten Schritt diskutiert werden können, weisen wir auf zwei zentrale Kategorien hin: Bewusstheit über Stärken und Schwächen und Klarheit über die eigene Situation. Die Aussage „Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen deutlicher bewusst“ wurde mit 36,7% (trifft sehr zu), 35 % (trifft zu) und 16,7% (trifft eher zu) fast ausschließlich positiv bewertet. Bei der Aussage „Ich habe mehr Klarheit über meine Situation gewonnen“ gaben 55,0% „trifft sehr zu“ und 21,7% „trifft zu“ an.

#### *Wirkungsbereich Selbstkompetenz und Selbstregulation*

Besonders interessant sind diese Ergebnisse in Kombination mit anderen Daten aus Schreib-EDE: Die Wirksamkeit von Schreibcoaching war vor allem in den Dimensionen der nicht explizit wissenschaftlichen Schreibkompetenzen nachweisbar (siehe Tabelle 3). Auch die persönlichen Zielformulierungen im Freifeld betreffen weniger Detailfragen des wissenschaftlichen Schreibens. Ein erstes Fazit, das sich daraus für die Arbeit von Schreibzentren und -werkstätten ergibt: Schreibberatung kann auf der Ebene von Selbstkompetenz und Selbstregulation extrem viel leisten. Wir meinen, dass Schreibberatungseinrichtungen an Hochschulen dies bewusst mitdenken, explizit oder implizit thematisieren, aber auf jeden Fall im Sinne von Empowerment und der Steigerung von Selbstwirksamkeit nutzen können (vgl. Schneider 2012). Konsequenterweitergedacht müssten wir uns erstens fragen, ob die aktuell gängigen Ausbildungen von Schreibberater/innen ausreichen, um in diesem Sinne professionell tätig zu sein und zweitens, welche Formen und Inhalte einer Weiterbildung auf Aufgaben wie Empowerment und der Befähigung zur

Tabelle 2: Wirkungsbereiche von Schreibcoaching und Weiterempfehlung (Angaben in %)

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angaben
7. Ich nutze meine Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielter.	25	45	23,3	3,3			3,3
8. Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen deutlicher bewusst.	36,7	35	16,7	6,7		1,7	3,3
9. Meine Problemlösekompetenz ist gestiegen.	23,3	38,3	31,7	5	0	0	1,7
10. Ich habe neue Verhaltensweisen erlernt.	36,7	31,7	20	8,3	1,7	0	1,7
11. Ich habe unerwünschte Verhaltensweisen abgebaut.	3,3	23,3	30	33,3	8,3	0	1,7
12. Ich habe mehr Klarheit über meine Situation gewonnen.	55	21,7	16,7	3,3	1,7	0	1,7
13. Mir sind neue Dinge über mich (z.B. mein Rollenverständnis etc.) bewusst geworden.	18,3	23,3	33,3	20	3,3	0	1,7
14. Ich habe mein Selbstwertgefühl gesteigert.	26,7	23,3	30	15	5	0	0
15. Ich fühle mich emotional entlastet.	28,3	21,7	28,3	16,7	1,7	1,7	1,7
16. Ich bin zufriedener geworden.	33,3	26,7	30	6,7	0	0	1,7
17. Ich würde Schreibcoaching als Beratungsansatz weiterempfehlen.	88,3	6,7	0	0	1,7	0	3,3
18. Bei neu auftretenden Schreibproblemen würde ich mich wieder für ein Schreibcoaching entscheiden.	86,7	8,3	0	0	1,7	0	3,3

Selbstregulation möglicherweise vorbereiten könnten.

### *Weiterempfehlung*

Die abschließenden Zahlen nach dem Weiterempfehlungsverhalten und der gegebenenfalls erneuten Teilnahme an einem Schreibcoaching bei anfallenden Schreibproblemen fielen mit über 95% Zustimmung sehr positiv aus. Diese Zahlen sind vor allem dann hilfreich, wenn es - wie im Falle der ASH Berlin- zunächst noch darum geht, Schreibcoaching an einer Hochschule zu institutionalisieren.

### **Auswertung der Freifelder**

Abschließend wurden folgende offene Fragen gestellt:

1. Welche Ziele hatten Sie im Coaching? Bitte tragen Sie hier Ihre wichtigsten Ziele ein und bewerten Sie diese entsprechend der Zielerreichung
2. Raum für Wünsche, Anmerkungen, Kritik, sonstiges

Die qualitative Auswertung der beiden Freifelder erfolgte über das Kategorisieren der einzelnen Informationen, um vergleichbare Themengruppen zu schaffen und sie auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede, bestimmte Muster und Zusammenhänge hin zu betrachten.

#### *Freifeld 1: Persönliche Ziele*

Insgesamt konnten hier 64 Bögen mit 140 Zielformulierungen ausgewertet werden. Zwei Teilnehmer/innen machten keine Aussage. Auf 11 Bögen fanden wir ein formuliertes Ziel, auf 24 Bögen zwei Ziele und auf 27 Bögen drei Ziele. Es wurden insgesamt dreizehn Kategorien generiert, die hier nach Häufigkeit der Nennungen aufgelistet werden:

1. Reflexion und Veränderung des eigenen Schreibverhaltens (39 Nennungen);
2. Tipps, Informationen und Methoden des wissenschaftlichen Schreibens (26 Nennungen);
3. Zeitmanagement und psychologische Aspekte (22 Nennungen);

4. Konzeption einer wissenschaftlichen Arbeit (11 Nennungen);
5. Forschungsliteratur (7 Nennungen);
6. Arbeit gliedern (7 Nennungen);
7. Stilfragen (6 Nennungen);
8. Feedback auf eigene Texte erhalten (6 Nennungen);
9. Ins Schreiben-Kommen (5 Nennungen) und noch vier weitere Kategorien mit vier bis zwei Nennungen (s. Anhang).

Auffällig ist, dass die ersten drei Kategorien mit den meisten Nennungen und den höchsten Bewertungen keine Detailfragen des wissenschaftlichen Schreibens bzw. Fragen zu spezifischen Aspekten im Schreibprozess aufgreifen. Vielmehr bewegen sie sich von übergeordneten Themen („ein Gefühl für meine Schreibe bekommen“, „Schreiben leichter machen“, „Grundregeln wiss. Schreiben“, „Zeitmanagement“, „Ängste abbauen“) zu Detailfragen des Schreibprozesses („Besser formulieren“, „Roter Faden in der Arbeit“, „Überarbeitung der Diskussion/Fazit“). Als weiteres Zwischenfazit möchten wir festhalten, dass diese Kategorisierung den Schreibberatungsgrundsatz „Higher Order Concerns HOC vor Later Order Concerns LOC“ (vgl. Grieshammer et al. 2012: 91 und Girgensohn/Sennewald 2012: 110-112) widerspiegelt. Allerdings erst ab der vierten Kategorie, da es sich bei den ersten drei Kategorien um Faktoren handelt, die „vor“ dem Text liegen, den Textproduktionsprozess bzw. die Schreibenden selbst betreffen. Die Fähigkeit diese Ebenen zu unterscheiden muss im Rahmen einer gelungenen Schreibberatung bei den Schreibberater/innen nicht bei den Ratsuchenden liegen (vgl. Seidl 2012).

Diese Beobachtung geht einher mit den Ergebnissen der Wirksamkeitsstudie zu Schreib-EDE. Wir haben einen Fragebogen entwickelt, der zu den Dimensionen Einstellungen zum Schreiben, psychologische Komponenten, soziologische Komponenten, Schreibprozess sowie Selbst- und Zeitmanagement jeweils fünf bis zehn Fragen hatte. In einer testtheoretischen Messung (Kollak/Lahmann/Leiske/Chirico 2012) wurde ermittelt, welche Fragenkomplexe einen starken inhaltlichen Zusammenhalt hatten. Bei diesen Anteilen lässt sich von signifikanten Dimensionen sprechen. Im Folgenden eine Übersicht

über die Dimensionen mit den häufigsten Nennungen:

Tabelle 3: Ergebnisse der quantitativen Messung

1. Stelle: Geringes Selbstvertrauen	2. Stelle: Wenig Vertrauen auf soziale Unterstützung	3. Stelle: Neigung zum Fatalismus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ich befürchte, den Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit nicht gerecht zu werden.“</li> <li>• „Ich habe Angst Fehler zu machen und stehe deshalb unter hohem Druck.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ich traue mich nicht, Schwächen einzugestehen und mir professionelle Hilfe (z.B. Dozent/in) zu suchen.“</li> <li>• „Je größer meine Schreibprobleme werden, umso weniger rede ich mit anderen darüber.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ich glaube nicht, dass mir jemand bei meinen Schreibproblemen wirklich helfen kann.“</li> <li>• „Ich betrachte meine Schreibprobleme als ein persönliches Versagen.“</li> </ul>

*Freifeld 2: Raum für Wünsche, Anmerkungen, Kritik, Sonstiges*

27 von 64 Teilnehmer/innen machten insgesamt 32 Einzelaussagen, die sowohl kritischen als auch lobenden Charakter haben. Darüber hinaus wurden Anmerkungen und sehr konkrete Vorschläge für die Gestaltung von Schreibcoachingangeboten gemacht. Zum einen fanden sich sehr allgemeine Aussagen wie „*Schreibcoaching für Alle.*“ oder „*Ansiedlung an der Uni.*“, aber auch konkrete Wünsche wie „*Eigene oder fremde Hausarbeiten besprechen, deren Stil anzuschauen u. gezielte Tipps dahingehend zu geben.*“ oder „*Coaches auswählen dürfen durch evtl. Vorstellung beim Gruppentermin, um nicht blind auswählen zu müssen (Steigerung der Sympathie)*“. Bezüglich der Gestaltung des Einzelcoachings geben die Teilnehmer/innen verschiedene Hinweise, so wird eine Fortsetzung und Vertiefung gewünscht, aber auch konkrete Ideen zur Durchführung geäußert, wie das Lesen eines Textes vor dem Coaching, sodass der/die Coach besser auf den/die jeweilige Coachee vorbereitet ist.

Die hohe und differenzierte Beteiligung an dieser Thematik hängt vermutlich damit zusammen, dass die Idee eines Schreibzentrums oder eines dauerhaften Schreibberatungsangebots an der ASH als langfristiges Ziel im Rahmen von Schreib-EDE kommuniziert wurde und die Teilnehmer/innen sich mit Recht eingeladen fühlten, dieses

Ziel mitzugestalten. Erfreulich ist dieses Ergebnis auch deswegen, weil es außerdem darauf schließen lässt, dass der Ansatz von SchreibEDE seitens der Teilnehmer/innen richtig verstanden wurde: ein Angebot für Studierende zu schaffen. Keine/r der Teilnehmer/innen fühlte sich offenbar als „Versuchskaninchen“ für eine Studie. Der handlungsorientierte Nutzen einer solchen Befragung dürfte bei einer tatsächlichen Einführung schreibdidaktischer Angebote an der ASH seine Anwendung finden.

### **Bewertung des Einzelcoachings aus Perspektive der Coachs**

Nicht zuletzt ergänzen die Rückmeldungen der Schreibcoachs die Evaluation des Schreibcoachings. Die Rückmeldungen erfolgten in Form eines protokollierten Erfahrungsaustausches zu folgenden Leitfragen:

1. Mit welchen Fragen sind die Coachees in die Beratung gekommen? Hatten diese Fragen mit Problemen des wissenschaftlichen Schreibens zu tun oder ging es auch um andere Faktoren?
2. Denken Sie, dass den Coachees das Schreibcoaching weiter geholfen hat? Wenn ja: Wodurch sind die Coachees weiter gekommen?

Die Schreibcoachs berichteten übereinstimmend, dass die Teilnehmer/innen immer wieder ihre Selbstzweifel, Ängste vor den hohen Anforderungen und ihr mangelndes Vertrauen in das eigene Können thematisierten. In diesem Zusammenhang wurde von den Teilnehmer/innen wiederkehrend die schwierige Vereinbarkeit von Studium, Arbeit und Familie angesprochen.

Eine hohe Übereinstimmung erzielten die Rückmeldungen der Coachs auch mit Bezug auf die positiven Wirkungen des Gruppencoachings. Diese Gruppensitzungen waren nicht nur gute Vorbereitungen auf die Einzelsitzungen, sondern sorgten bei den Teilnehmer/innen auch für ein Gefühl der Entlastung, indem sie deutlich machten, dass Schreibprobleme häufig auftreten und keinesfalls als individuelle Makel zu verstehen sind.

Nicht zuletzt berichteten alle Coachs davon, ein hohes Vertrauen der Teilnehmer/innen genossen zu haben. Viele Teilnehmer/innen äußerten deutlich, dass ihnen Gespräche über ihre (Schreib)Probleme

vor allem deswegen möglich seien, weil die Coachs keine Dozent/innen seien und keine Zensuren vergeben.

## **Fazit**

Eindeutig positiv kann die hohe Zustimmung des von uns entwickelten Schreibcoaching-Konzepts (Kombination aus Einzel- und Gruppencoaching) gewertet werden. Gleiches gilt auch für den hohen Anteil der Weiterempfehlungen und die klare Aussage zu einer Wiederholung eines Schreibcoachings bei erneuten Problemen. Im Hinblick auf die Befähigung zur Problem- und Situationsanalyse wurden auch erfreulich positive Ergebnisse gewonnen.

Auffallend bei der Selbstauskunft der Studierenden über die vorhandenen Schreibprobleme ist, dass diese nicht in den Bereichen liegen, die vornehmlich durch die Methodenseminare an der ASH Berlin – wissenschaftliches Arbeiten, qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung und Kolloquium – angesprochen werden: das systematische Vorgehen, die Literatursuche, das Gliedern und Schreiben. Die Auswertung des Fragebogens zeigt deutlich: Die Probleme einer geringen Selbsteinschätzung und eines mangelnden Vertrauens in das Umfeld stehen eindeutig im Vordergrund. Die Rückmeldungen der Schreibcoachs unterstreicht das Ergebnis der Selbstauskunft der Studierenden. Auch sie haben oft mit Studierenden über deren mangelndes Selbstwertgefühl gesprochen. Zudem legten die Gespräche verschiedene Probleme hinter den Schreibproblemen frei: auf der Arbeit, in persönlichen Beziehungen oder mit den Kindern frei.

Daraus ergibt sich für das Wirkungsfeld von Schreibcoaching im Hochschulkontext: Schreibcoaching ist weitaus mehr als die Arbeit an einem Text. Für viele Studierende ist das Schreiben von Haus- oder Abschlussarbeiten der erste Moment in ihrer Biografie, in dem sich zeigt, wie gut ihre Selbstwirksamkeit ist, denn zum ersten Mal stehen sie vor einer schwierigen Aufgabe, die sie selbständig bewältigen müssen. Das Ziel von Schreibberatung wäre dann, dass Ratsuchende sich ihrer subjektiven Kompetenzen bewusst werden und zu der Erkenntnis kommen, dass sie eine neue oder schwierige nächste (Schreib-)Aufgabe auch dann erfolgreich lösen, wenn sich ihnen dabei Widerstände in den Weg stellen. Kompetenzen können, wenn sie

einmal erkannt sind, auch in anderen Zusammenhängen abgerufen werden.

Wir haben gesehen, dass Schreibcoaching auf der Ebene von Selbstkompetenz und Selbstregulation extrem viel leisten kann und dass der Schreibberatungsgrundsatz „Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns“ nicht mit den HOC des Textes startet, sondern – wenn man die Terminologie übernehmen mag – mit den HOC der Schreibenden selbst. Wichtig scheint uns die Frage, welche möglichen Bausteine einer Aus- oder Weiterbildung Schreibberater/innen professionell auf Coachingaufgaben wie Empowerment und die Befähigung zur Selbstregulation vorbereiten.

## Literatur

Bachmann, Thomas/Jansen, Anne/Mäthner, Evelyn (2004): Erläuterungen zu „Check the Coach“ Standardisierter Fragebogen zur Evaluation von Einzel-Coaching-Prozessen, artop e.V., Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. Online im WWW: URL: [http://www.artop.de/5000\\_Archiv/5000\\_PDF\\_und\\_Material/Check\\_the\\_Coach\\_Erlaeuterungen.pdf](http://www.artop.de/5000_Archiv/5000_PDF_und_Material/Check_the_Coach_Erlaeuterungen.pdf) [Zugriff: 14.05.2013].

Chirico, Rosaria/Kollak, Ingrid/Lahmann, Nils (2013): Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile: Die Kombination von Gruppen- und Einzelcoaching. In: *JoSch Journal für Schreibberatung*, Heft 6, April 2013. 23-37.

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

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

Kollak, Ingrid /Chirico, Rosaria/Lahmann, Nils (2013): Schreibcoaching für Studierende. Studie zum Schreibcoachingprogramm für Studierende an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: *Soziale Arbeit, Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, Heft 5. 279-288.

Kollak, Ingrid/Lahmann, Nils/Leiske, Manfred/Chirico, Rosaria (2012): *Development and Testing of a Questionnaire Exploring Possible Factors Associated with Self-reported Problems of Academic Writing*. World Psychiatric Association: International Congress 2012. Prague, 17th - 21st October 2012.

Schneider, Julia (2012): Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung. In: *oSch Journal der Schreibberatung*J, Heft 4, April 2012. 5-15.

Seidl, Tobias (2013): Konzeptionelle Überlegungen zum 'Schreibenden Coaching' an der Hochschule. In: *JoSch Journal der Schreibberatung*, Heft 6, April 2013. 9-22.

## Zu den AutorInnen



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

© Rosaria Chirico



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

© Ingrid Kollak

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

# JoSch

Journal der Schreibberatung

*Erfahrungsberichte & Austausch*

---

## **Zeitung meets Schreibzentrum: Journalistische Schreibworkshops für SchülerInnen an der PH Freiburg. Ein Erfahrungsbericht.**

♣ *Sarah Dudschuß und Julia Rigal*

### **Einleitung**

Das im Jahr 2001 von Dr. Gerd Bräuer gegründete Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Freiburg versteht sich seit jeher nicht nur als Kompetenzzentrum und Austauschplattform für das Thema Schreiben innerhalb der Hochschule, sondern hat stets auch das Ziel verfolgt, auch außerhalb des Hochschulkontexts eine „larger community of writers“ (Bräuer 2002: 75) anzusprechen und zu erreichen. Dieser Grundidee folgt das hier beschriebene, seit nunmehr zwei Semestern bestehende Kooperationsprojekt zum journalistischen Schreiben zwischen dem Schreibzentrum und der Badischen Zeitung (BZ), der reichweitenstärksten Tageszeitung Baden-Württembergs, die ihren Hauptsitz in Freiburg hat.

Seit mehreren Jahren führt die BZ mehrmals jährlich die Projekte ZISCH (kurz für „Zeitung in der Schule“, für die Klasse 4) und ZISCH UP (für die Klassen 8 und 9) durch. Ziel der Projekte ist es, die SchülerInnen an das Medium Tageszeitung heranzuführen. Durch Integration der Zeitung in den Unterricht soll nicht nur die Medienkompetenz, sondern ebenso die Schreib- und Lesekompetenzen der SchülerInnen gefördert werden. Als besonderen Anreiz bietet die BZ den SchülerInnen die Möglichkeit, für die Zeitung zu schreiben: Während der Projektphase wird wöchentlich eine Seite mit Schülertexten aus ZISCH in der BZ veröffentlicht. Den Abschluss der Projektphase bildet bei beiden Projektvarianten die Publikation

einer Sonderbeilage mit mindestens einem Text aus jeder beteiligten Schulklasse.<sup>1</sup>

Mit dem Schreibzentrum bestand bis 2012 eine lose Kooperation in Form eines freiwilligen, leider aber nur wenig genutzten Schreibberatungs-Angebots für die Nachwuchs-JournalistInnen. Im Herbst 2012 wurde deshalb die Idee entwickelt, die – von beiden Seiten als gewinnbringend eingeschätzte – Kooperation zwischen Schreibzentrum und Zeitung (konkret dem Teilprojekt ZISCH UP für die höheren Schulstufen) neu aufzustellen.

## Die Ausgangslage

Am Beginn des Austauschs zwischen dem Schreibzentrum und der ZISCH UP-Redaktion stand die Problemlage, dass die am Projekt beteiligten Schulklassen zwar zum Schreiben für die BZ motiviert werden sollten – und dies auch in großer Zahl taten –, es seitens der Badischen Zeitung jedoch nur wenige schreibdidaktische Hilfestellungen bzw. Materialien für SchülerInnen und Lehrende gab. Die Qualität der zur Veröffentlichung eingereichten Schülertexte ließ daher inhaltlich wie sprachlich oft zu wünschen übrig. Zwar spielt die Vermittlung von Textsortenwissen (zu Bericht, Reportage, Interview etc.) in der Arbeit von ZISCH UP traditionell eine wichtige Rolle, Schreibprozesse und v.a. ihre Steuerung waren bislang aber nicht systematisch behandelt worden. Besonders zum Themenkreis Überarbeiten/Redigieren/Textqualität war – so die Einschätzung unserer Ansprechpartnerin bei der BZ, Silke Kohlmann – noch viel Bewusstseinsarbeit notwendig. So war der Ansatzpunkt für ein gemeinsames Pilotprojekt schnell gefunden: Das Schreibzentrum konnte hier einerseits seine Kernkompetenz – die Vermittlung von Schreibprozesswissen – einbringen, andererseits seine bestehenden Angebote und Materialien<sup>2</sup> zum Thema Überarbeiten erweitern und für eine neue Zielgruppe aufbereiten. Im Rahmen eines ersten gemeinsamen (und für die SchülerInnen kostenlosen) Workshops im Wintersemester 2012 sollte sich die schreibdidaktische Perspektive des Schreibzen-

---

<sup>1</sup>Für weitere Informationen zu ZISCH und ZISCH UP siehe [www.badische-zeitung.de/zisch](http://www.badische-zeitung.de/zisch) bzw. [www.badische-zeitung.de/zischup](http://www.badische-zeitung.de/zischup).

<sup>2</sup>Das Schreibzentrum bietet zum Thema Überarbeiten mehrmals pro Semester einen Workshop an und stellt den PH-Studierenden außerdem verschiedene Lernunterlagen zum Thema zu Verfügung.

trums mit der journalistischen der BZ-Redaktion (in Person von Silke Kohlmann) ergänzen.

## Kurskonzept und didaktisches Vorgehen

Dieser erste Workshop wurde dann – unter Leitung von Julia Rigal (Schreibzentrum), Silke Kohlmann (ZISCH UP-Redaktion) sowie Carmen Lingenthal (PH-Studentin und Absolventin des Hochschulzertifikats Journalistische Bildung) – im November 2012 am Schreibzentrum mit einer Gruppe von acht SchülerInnen der Stefan-Zweig-Realschule in Eendingen abgehalten.<sup>3</sup> Unser Konzept sah vor, dass die SchülerInnen ihre bisher geschriebenen Texte (Rohfassungen) in den Kurs mitbrachten. Um die Arbeit im Workshop sinnvoll gestalten zu können, beschränkten Schreibzentrum und BZ die zu bearbeitenden Textsorten auf den journalistischen Bericht.

Für den Kurs wurde zunächst ein vereinfachtes Schreibprozessmodell mit den drei Schritten „Planen - Entwerfen - Redigieren“ erarbeitet, um den SchülerInnen in einem ersten Schritt den prozessualen Charakter des Schreibens bewusst zu machen (siehe Abb. 1).

## Wie entsteht überhaupt ein Text?

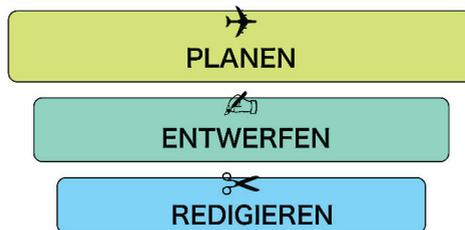


Abb. 1: Prozessmodell

---

<sup>3</sup>Die Vorab-Bewerbung des Workshops hatte Silke Kohlmann von der Badischen Zeitung übernommen; insgesamt sechs Klassen aus ganz Baden-Württemberg bekundeten ihr Interesse am Workshop. Aus organisatorischen Gründen entschieden wir aber, zunächst nur eine Klasse ans Schreibzentrum einzuladen. Die SchülerInnen, die ihre Klassen vertraten, wurden letztendlich von ihren Lehrenden ausgewählt.

Besonders betont wurden dabei einerseits die abwechselnde Abfolge eher offener/kreativer und strukturierender Arbeitsphasen im Schreibprozess, andererseits die unterschiedlichen Schreibhaltungen in der Entwurfs- und der Überarbeitungsphase im Sinne von „writer-based prose“ vs. „reader-based prose“ (Bräuer/Schindler 2011: 13 f.). Mit einer Freewriting-Übung als typische Schreibberatungsmethode versuchten wir den Charakter von „writer-based prose“ zusätzlich zu verdeutlichen.

Im Mittelpunkt des Workshops stand das Bewusstmachen des Überarbeitungsschrittes. Hierzu wiederholte Silke Kohlmann mit den SchülerInnen zunächst die wichtigsten Charakteristika der Textsorte Bericht und des journalistischen Schreibstils. Für den eigentlichen Überarbeitungsschritt griffen wir wiederum auf bewährte Methoden aus der Schreibzentrumspraxis zurück: Um zunächst das Nachdenken über die einzelnen Texte anzuregen, kam die Methode des „böswilligen Korrektors“<sup>4</sup> (auch als „meckernder Kritiker“ bekannt, vgl. Grieshammer et al. 2012: 212 f.) zum Einsatz: Dabei forderten wir die SchülerInnen auf, ihre Texte zu tauschen und – in der Rolle des böswilligen Korrektors – zunächst alles zu „bekritteln“, was ihnen negativ auffiel. Die Kritikpunkte wurden dann gesammelt und es wurde deutlich, dass man einen Text auf vielen verschiedenen Ebenen betrachten kann – vom Layout und optischen Eindruck über Gliederung und Absätze bis hin zur Satz- und Wortebene.

Um nahe an den Bedürfnissen der SchülerInnen zu bleiben, wurden diese verschiedenen Betrachtungsebenen wiederum in Form eines vereinfachten, zweistufigen Modells präsentiert: als Erstes (!) die Betrachtung eines Textes „mit dem Fernglas“ (Gesamtaussage, Aufbau) und erst dann „mit der Lupe“ (Absatz-, Satz- und Wortebene). Aus der Ratgeberliteratur (vgl. etwa Wolfsberger 2010: 222-225) übernahmen wir den – aus unserer Sicht gerade für jüngere Schreibende sehr sinnvollen – Zugang, an die einzelnen Textebenen mit spezifischen Fragen heranzugehen (siehe Tab. 1).

---

<sup>4</sup>Für den Tipp zu dieser Arbeitsmethode danken wir Carmen Kuhn.

Tabelle 1: Textebenenmodell „Fernglas“ vs. „Lupe“

Texte mit dem Fernglas betrachten	Texte mit der Lupe betrachten
Ist der Text vollständig?	Sind die Absätze zu kurz oder zu lang?
Ist mir klar, was der Autor/die Autorin sagen will?	Passen die Wörter?
Kann ich mich als Leser/in im Text orientieren?	Kann ich den Zusammenhang zwischen den Absätzen verstehen?

Anhand dieser Ebenen konnten die SchülerInnen schließlich in einer knapp einstündigen Arbeitsphase ihre Texte auf von uns zur Verfügung gestellten Laptops überarbeiten. Die Kursleiterinnen begleiteten sie dabei bei Bedarf durch kurze (Schreib-)Beratungen und durch punktuelle Inputs zur Textsorte bzw. zu passenden Schreibtechniken (etwa Clustering als Formulierungshilfe für kreative Headlines).

## Ergebnisse und Rückmeldungen

Der erste gemeinsame Workshop von ZISCH UP und Schreibzentrum war für alle Beteiligten eine äußerst positive Erfahrung, so dass wir im folgenden Semester, dem Sommersemester 2013, den Workshop gleich zweimal gemeinsam durchführten: einmal für eine Gruppe RealschülerInnen, einmal für GymnasiastInnen. Das Schreibzentrum wurde bei diesen Workshops diesmal von einer Schreibtutorin, Sarah Dudschuß, vertreten. Es ist geplant, dass auch in Zukunft jeweils ein/e SchreibtutorIn vom Schreibzentrum die Ko-Leitung der Workshops übernimmt.

Im Folgenden möchten wir – aus Sicht der SchreibzentrumsmitarbeiterInnen und der SchreibberaterInnen – unsere wichtigsten Eindrücke und Schlussfolgerungen aus den bisherigen Workshops zusammenfassen:

- *Die Notwendigkeit von Bewusstseinsarbeit für Schreibprozesse:* Aus unserer Sicht ist das bedeutendste Ergebnis aus unseren Workshops die Erkenntnis der SchülerInnen, dass Geschriebenes immer erst einmal die Rohfassung eines Textes darstellt und einer (gründlichen) Überarbeitung bedarf. In den Workshops zeigten sich die SchülerInnen oft überrascht, dass an ihren Texten überhaupt noch so viel Potenzial zum Überarbeiten war.

Obwohl in der Schreibdidaktik als Phase des Schreibprozesses gut verankert, scheint der Überarbeitungsschritt im Schulunterricht immer noch zu selten thematisiert zu werden; entsprechend überrascht sind die Betroffenen spätestens mit Verlassen der Schule und fortschreitender Professionalisierung ihres Schreibens.

- *Die Verknüpfung von schreibdidaktischer und journalistischer Kompetenz:* Schreibprozessmodelle laufen – gerade bei Personen mit wenig Schreiberfahrung – unserer Erfahrung nach oft Gefahr, lediglich als theoretisches Konstrukt ohne Praxisbezug verstanden zu werden. In unseren Workshops erwies sich der Einblick in das tägliche Redaktionsgeschehen bei der BZ, den Silke Kohlmann gewähren konnte, hier als ungeheuer wertvoll. Da Kohlmann deutlich machen konnte, dass ausnahmslos alle Texte die Phase der Überarbeitung durchlaufen müssen, fühlten sich auch schwächere SchülerInnen durch die Arbeitsanweisungen in den Workshops zum Überarbeiten ermutigt. Ebenso interessant war für die TeilnehmerInnen des ersten Workshops die Einsicht, dass „echte“ ZeitungsredakteurInnen die Head-line – die ja eine wichtige Funktion als „Eyecatcher“ hat – fast immer erst am Ende der Schreibarbeit formulieren, und nicht am Anfang.
- *Das Überraschende am Schreibberatungs-Zugang:* Das Konzept von Schreibberatung – das die Vertreterinnen des Schreibzentrums in den Workshop während der Arbeitsphasen ansatzweise anwendeten – war den SchülerInnen bis dato nicht bekannt. Entsprechend zeigten sich einige SchülerInnen irritiert, wenn auf eine Nachfrage keine klassische Lehrerantwort kam („Das ist falsch!/Das heißt so...“). Gleichwohl nahmen sie die Kurzberatungen gut an und äußerten vereinzelt auch den Wunsch nach einem Schreibzentrum für SchülerInnen.



Abb. 3: SchülerInnen beim Bearbeiten ihrer Texte im ersten Workshop, November 2012 © Schreibzentrum PH Freiburg

- *Für die Zeitung schreiben als authentische Schreibaufgabe* (die auch noch Spaß macht!): Die Motivation zum Schreiben im Allgemeinen und zum Weiter-Schreiben an ihren Texten konnte bei den SchülerInnen durch die Aussicht verstärkt werden, dass ihre Texte tatsächlich veröffentlicht werden (siehe Einleitung). Hier ist – für viele SchülerInnen erstmalig – ein authentisches Aufgabenarrangement (vgl. Bräuer/Schindler 2011) gegeben: Schreiben für die Veröffentlichung und nicht für die Schublade oder die nächste Note. Dieser Motivationsfaktor in Kombination mit dem durch das Schreibzentrum vertretenen prozess- und lernerorientierten Zugang zum Schreiben führte in den Workshops zu sehr positiven Rückmeldungen der SchülerInnen. Sie hatten in den Workshops Spaß – und das, obwohl viele zunächst überrascht (und teils nicht gerade motiviert) gewesen waren, dass sie überhaupt noch etwas überarbeiten sollten.

## **Ausblick**

Für uns als Workshopleiterinnen war ein herausragendes Ergebnis der Zusammenarbeit, dass fast alle beteiligten SchülerInnen ihre Texte wesentlich verbessern konnten. Dies war unabhängig von persönlichen Voraussetzungen wie bspw., ob Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache gesprochen wurde oder welche Schulart von den SchülerInnen besucht wurde. Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass mit dem derzeitigen Workshopformat nur ein kleiner Prozentsatz der SchülerInnen erreicht werden kann, die zu jeder Projektphase Hunderte von Texten zur Veröffentlichung durch ZISCH UP einreichen. Idealerweise kann das Schreibzentrum daher in Zukunft seine Angebote noch ausbauen – z. B. in Form einer größeren Zahl von Workshops oder schreibdidaktischer Begleitung für Lehrende. Noch spannender könnte es, wie einige Rückmeldungen zeigen, für die SchülerInnen sein, ihre Texte direkt im BZ-Redaktionssystem zu bearbeiten. Bisher werden die fertigen Artikel als Word-Dokumente an die ZISCH UP-Redaktion gesendet und von dieser der Endbearbeitung zugeführt. Gerade Layout- und ähnliche Fragen könnten durch die Nutzung „echter“ Redaktionssoftware auf noch authentischere Art bearbeitet werden.

Für das Schreibzentrum bedeutet unser Workshopangebot für SchülerInnen aber in jedem Fall eine Öffnung nach außen: Es profi-

tiert von der großen Breitenwirkung der ZISCH/ZISCH UP-Projekte. Dass auch in Zukunft jeweils ein/e studentische/r Schreibtutor/in in den Workshops die „schreibdidaktische Seite“ vertreten soll, trägt langfristig zur Weiterentwicklung des Schreibzentrums bei, bekommen die SchreibberaterInnen durch das Projekt doch die Chance, eine neue Zielgruppe kennen zu lernen. Durch das Herstellen eines Bezugs zu einem anderen als dem wissenschaftlich-akademischen Schreibkontext bekommen sie außerdem Gelegenheit, ihr fachliches und didaktisches Handlungsrepertoire zu erweitern.

## Literatur

Bräuer, Gerd (2002): Drawing Connections Across Education: The Freiburg Writing Center Model. In: *Language and Learning Across the Disciplines*, 5 (3). 25-34.

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

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

Wolfsberger, Judith (2010): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Böhlau.

## Zu den Autorinnen



**Sarah Dudschuß** studiert an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Deutsch im Hauptfach. Im Sommersemester 2012 hat sie ihre Ausbildung zur Schreibberaterin absolviert, und arbeitet seither im Schreibzentrum der PH Freiburg als Schreibberaterin und Koordinatorin.

© Sarah Dudschuß



**Julia Rigal**, (vormals Pührer), Mag. phil., war nach ihrem Studium der Linguistik in Wien zunächst im Verlagswesen tätig und begann nebenberuflich ihre Ausbildungen in Schreibberatung (SchreibCenter, Universität Klagenfurt) und Literacy Management (ZHAW Winterthur). Von 2011 bis 2012 arbeitete sie in Wien als selbständige Lektorin und Schreibberaterin, bevor sie im Herbst 2012 für ein Jahr die operative Leitung des Freiburger Schreibzentrums von Gerd Bräuer übernahm. Nach ihrer Rückkehr nach Wien plant sie ihre Selbständigkeit als Schreibdidaktikerin und Literacy-Beraterin weiter auf- und auszubauen.

© Julia Rigal

# Schreibende unterstützen lernen - Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit

✎ *Dagmar Knorr*

## Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit - Warum wir SchreibberaterInnen brauchen ...

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> wurde 2011 von Ursula Neumann mit dem Ziel gegründet, Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund bei der Erfüllung von schriftlichen Studienanforderungen zu unterstützen. Hintergrund hierfür war ihre Beobachtung einer Diskrepanz zwischen den guten Fertigkeiten bei mündlichen Präsentationen und Gesprächen und der davon teilweise stark abweichenden Qualität abgelieferter schriftlicher Produkte.

Unsere These<sup>2</sup> ist, dass die Entwicklung akademischer Textkompetenz eines längeren Zeitraums und mehrfacher Rückmeldungen und Textüberarbeitungen bedarf (vgl. Knorr 2012a). Aus diesem Grund sollte ein kontinuierliches Angebot, also im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit, über einen längeren Zeitraum hinweg gewährleistet werden. Zudem sollte für eine ausreichende Betreuungskapazität gesorgt sein, um studentische Texte lesen, bearbeiten und besprechen zu können. Daher haben wir ein Ausbildungsprogramm für die Schreibberatung entwickelt.

Ausbildung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater auf der einen und Unterstützung von ratsuchenden Studierenden auf der anderen Seite sind in der Konzeption der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit miteinander verflochten. Es wird nicht nur ein Service für ratsuchende Studierende angeboten, sondern es sollen die Thematik „akademisches Schreiben mehrsprachiger Studierender“ mit ihren spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen auch wissenschaftlich

---

<sup>1</sup>Von 2011 bis 2013 wurde die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius finanziert. Das Projekt wurde 2013 in das Universitätskolleg der Universität Hamburg übernommen. Das Universitätskolleg wird im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 vom BMBF bis Ende 2016 gefördert.

<sup>2</sup>Die in diesem Beitrag formulierten Thesen und Setzungen sind gemeinsam von Ursula Neumann und der Autorin entwickelt worden.

begleitet werden und die dort gewonnen Erkenntnisse wieder in den Umgang mit ratsuchenden Studierenden einfließen. Denn während die linguistische und didaktische Forschung in amtlich deutschsprachigen Regionen<sup>3</sup> die Fragen der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen in multilingualen Klassenzimmern bereits seit längerem betrachtet wird (vgl. die Studien des FörMig-Kompetenzzentrums, stellvertretend Gogolin 2006, Gogolin/Neumann 2009, Neumann/Schneider 2011; die Untersuchungen von Antonie Hornung, stellvertretend Hornung 2002; Schmölzer-Eibinger 2008), rückt das akademische Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit erst in jüngerer Zeit in den Fokus der Betrachtung (vgl. Siebert-Ott 2010; Knorr/Verheine-Jarren 2012) und stellt nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar (Brandl et al. 2013; Dirim, in Vorb., 407f.). Wir gehen im Konzept der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit davon aus, dass Sprachen eine Ressource bilden, die anforderungsspezifisch ausgebildet werden muss. Für Studierende ist dies die Wissenschaftssprache Deutsch, die nicht nur Fachsprache, sondern in wesentlichen Teilen Bildungssprache (Gogolin/Lange 2011) bzw. alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) beinhaltet. Der Erwerb dieser konzeptionell schriftlichen Sprachfähigkeiten kann als eine Voraussetzung für ein gelingendes Studium betrachtet werden. Besonders die Gruppe von Studierenden mit Migrationshintergrund bedarf jedoch hierin - wie die Untersuchungen zur Bildungssprache unter Jugendlichen zeigen (vgl. Gogolin/Lange 2011) - einer besonderen Unterstützung (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Knorr 2013).

## **Die Ausbildung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater**

Studierende der Universität Hamburg können sich in zwei Semestern zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater ausbilden lassen und damit nicht nur eine zusätzliche Qualifikation, sondern auch berufsrelevante Kompetenzen (vgl. Fischbach 2012) erwerben. Hierfür sind zwei zweistündige Lehrveranstaltungen zu besuchen, eigene Beratungen durchzuführen, ein ePortfolio zu führen, mindestens zwei

---

<sup>3</sup>In Anlehnung an Dirim (in Vorb.) wird der Begriff ‚amtlich deutschsprachige Regionen‘ anstelle von ‚deutschsprachigen Ländern‘ verwendet, um den Einfluss der Amtssprache auf das Sprachenlernen zu verdeutlichen.

Sitzungen des Schreibcafés zu moderieren und die Teamsitzungen zu besuchen. Nach erfolgreichem Abschluss wird das Zertifikat „Schreibberaterin/Schreibberater“ verliehen. Vorausgesetzt wird das Interesse am Schreiben und an Sprache. Eine eigene Mehrsprachigkeit begrüßen wir; sie ist jedoch keine Bedingung. Akademische Schreib Erfahrung ist ebenfalls vorteilhaft.

Die Ausbildung basiert auf folgenden Annahmen:

1. Um eine gute Schreibberatung für die Zielgruppe „(Lehramts-) Studierende mit Migrationshintergrund“ durchführen zu können, ist es notwendig, Wissen über Ansätze der Schreibprozessforschung zu erwerben, Schreib- und Beratungsstrategien zu erproben (Durchführung einer MOCK-Beratung), Anforderungen wissenschaftlicher Textarten und der Wissenschaftssprache Deutsch zu kennen (vgl. Knorr 2013). Grundlagen hierfür werden in den Lehrveranstaltungen vermittelt. Ziel ist es, die SeminarteilnehmerInnen für die verschiedenen Aspekte des akademischen Schreibens zu sensibilisieren und ihnen die verschiedenen Einflüsse aufzuzeigen.
2. Theoretisches Wissen soll mit Erfahrungs- und Handlungswissen verknüpft werden (vgl. Wolfe/Kolb 1991). Aus diesem Grund findet die theoretische Ausbildung eng verzahnt mit der praktischen statt.
3. Reflexive Praxis unterstützt den Lernprozess. Daher werden die TeilnehmerInnen angeleitet, ein ePortfolio zu führen (vgl. Spielmann 2013, in diesem Heft).

Die Ausbildung lässt sich daher in verschiedene Komponenten gliedern, die den Bereichen „Input“, „Eigenarbeit“ und „Erprobung“ zuzuordnen sind (vgl. Abb. 1). In den Ovalen werden Aktionen der SchreibberaterInnen aufgeführt; die Pfeile zeigen an, wie die verschiedenen Aktionen miteinander in Beziehung stehen und wie die Erkenntnisse aus einem Bereich in einen anderen übertragen werden.

Die Woche beginnt mit der Team-Sitzung, an der alle SchreibberaterInnen teilnehmen. In der Team-Sitzung werden Anliegen in den Beratungen, organisatorische Fragen sowie inhaltliche Aspekte besprochen, mit denen wir uns im Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts beschäftigen.

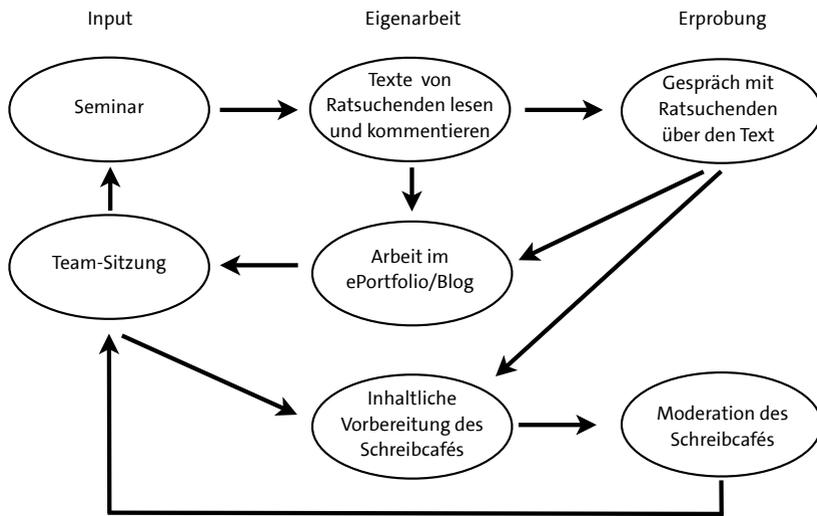


Abb. 1: Komponenten der Ausbildung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater

Die angehenden SchreibberaterInnen nehmen bereits nach 4 Wochen an der Team-Sitzung teil. Auf diese Weise werden sie frühzeitig in das bestehende Team integriert.

„In der Schreibwerkstatt bin ich Teil eines Teams. Ich fühle mich von den anderen geschätzt und akzeptiert. Das ist ein wunderbares Gefühl.“ (Aus der Abschlussansicht des ePortfolios einer Schreibberaterin)

Die Schreibberatung, die von unseren studentischen SchreibberaterInnen, also den Peer Tutoren, durchgeführt wird, findet im Anschluss an die Team-Sitzung statt, so dass in einem Raum ratsuchende Studierende beraten werden können und in einem zweiten Raum die theoretische Ausbildung stattfinden kann. Nach ca. acht Wochen beginnen die SeminarteilnehmerInnen bei der Schreibberatung zu hospitieren. Die ratsuchenden Studierenden sind hierauf vorbereitet. Die Hospitationen sind zeitlich begrenzt und werden vor- und nachbereitet. Besonders in den Zeiten nach den Hospitationen kommen Fragen auf, deren Beantwortung theoretisches Wissen erfordert.

Hieraus ergeben sich Arbeitsaufträge zur Vorbereitung der nächsten Sitzung.

Die Schreibberatung ist in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit folgendermaßen organisiert: Wir bieten Studierenden mit Migrationshintergrund einmal wöchentlich für eineinhalb Stunden einen Raum, in dem sie schreiben können. In diesem Raum halten sich immer 3-4 SchreibberaterInnen auf, die für Fragen zur Verfügung stehen. In Einzelgesprächen arbeitet ein/e SchreibberaterIn mit jeweils einer/m Ratsuchenden. Je nach Fragestellung der Ratsuchenden geht es von Fragen der Themeneingrenzung, des Findens einer Argumentationslinie, über das Ins-Schreiben-Kommen, über Fragen der Textstruktur, Übergänge, Leserführung, Umgang mit nicht belegten Behauptungen bis hin zu Zitationsfragen. Dabei beobachten wir häufig ein „sprachlogisches Zittern“, das vielfach bei Zweitsprachensprechern zu beobachten ist (Honegger/Sieber 2012). Eine besondere Herausforderung scheinen Funktionsverbgefüge zu sein (vgl. Knorr/Neumann, in Vorb.).

Studierende mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf ihre Sprachfähigkeiten häufig verunsichert, vor allem wenn sie Rückmeldungen von Dozierenden erhalten haben, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichend seien. So sind Randbemerkungen wie „Sprache“ ohne weitere Erläuterungen an studentischen Texten aus unserem Korpus zu finden. In den Beratungen kann sich herausstellen, dass die Schwierigkeit bspw. darin lag, dass das Thema nicht richtig fokussiert worden war. Die eigentlichen Schwierigkeiten zu identifizieren, den Studierenden zu zeigen, welche Textroutinen sie bereits adäquat verwenden und wie sie ihre Kompetenz im Bereich der Wissenschaftssprache Deutsch weiter ausbauen können, ist eine wichtige Aufgabe der SchreibberaterInnen. Hier die Balance zwischen nicht-direktiver Beratung und Korrektur auf der Ebene der sprachlichen Prozeduren zu halten, ist für sie eine große Herausforderung (vgl. Knorr 2013), zumal die Grenzen zu einer Sprachlernberatung (vgl. Mehlhorn/Kleppin 2006) fließend sind.

Wir versuchen diese Herausforderung zu meistern, indem wir das Selbstbewusstsein und die Wahrnehmung der Studierenden im Umgang mit allen ihren Sprachen unterstützen. Hierfür erproben wir verschiedene Verfahren: Um sich über Sachverhalte klar zu wer-

den, ermutigen die SchreibberaterInnen die Ratsuchenden, all ihre Sprachen zu nutzen. Sprachen sollen als Denkwerkzeuge eingesetzt werden dürfen. Was selbstverständlich klingt, ist für einige Studierende aufgrund einer mentalen Sperre erst einmal nicht durchführbar: Da sie die Arbeit auf Deutsch verfassen sollen, erlauben sie sich nicht, in anderen Sprachen als in Deutsch zu denken. Dies geht häufig mit der Annahme von Studierenden einher, dass alles, was sie schreiben, Eingang in das Textprodukt findet. In solchen Fällen ist es Aufgabe der SchreibberaterInnen, den Studierenden die verschiedenen Funktionen des Schreibens nahe zu bringen. Wenn die Rahmenbedingungen es zulassen, werden in den Beratungsgesprächen auch andere Sprachen als Deutsch eingesetzt, bspw. um sprachkontrastiv ein morpho-syntaktisches oder lexikalisches Phänomen zu betrachten. Wir gehen davon aus, dass dies eine Möglichkeit ist, Sprachen als Ressourcen begreifen zu können. Analysen dieser Beratungen werden folgen.

Das Sprechen über das Schreiben und Texte ist jedoch nur eine Form der Beratung. Ihm geht in der Regel das Lesen und Kommentieren der studentischen Texte voraus. Der Aufbau einer Textkommentierungskompetenz (Knorr 2012b) ist daher ebenfalls Bestandteil der Ausbildung. Angehende SchreibberaterInnen stellen fest, dass das Lesen von Texten als SchreibberaterIn ein anderes ist als das Lesen, das sie gewöhnt sind:

„Zudem merkte ich, dass es eine neue Herausforderung ist beim Lesen eines Textes gleichzeitig darauf zu achten, ob dieser verständlich ist, einen roten Faden hat, die Sprache korrekt ist und sich zusätzlich auf ein unbekanntes Thema einzulassen.“ (Blogeintrag einer angehenden Schreibberaterin nach ihrer ersten Beratung)

Und da die SchreibberaterInnen selbst noch Studierende sind, ist die Beratungssituation für sie in vielfacher Hinsicht eine Herausforderung, da sie - besonders in den ersten Beratungen - unsicher sind, ob sie überhaupt beraten können.

„Es fiel mir schwer eine angemessene Formulierung zu wählen, um auf Fehler aufmerksam zu machen ohne ihm

zunah zutreten.“ (Blogeintrag einer angehenden Schreib-  
beraterin nach ihrer ersten Beratung)

Schreibende zu unterstützen, ohne ihnen zu nahe zu treten, ist jedoch nur die eine Seite der Medaille. Häufig werden die SchreibberaterInnen mit der Erwartung von Ratsuchenden konfrontiert, alles zu können und verbindlich korrekte Aussagen zu treffen. Diese Erwartung auszuhalten und sie gleichzeitig zurechtzurücken, ist schwierig. Besonders in der Zeit, in der die ersten Beratungen durchgeführt werden, ist das gemeinsame Sprechen über die Erfahrungen und Ängste sowie die Reflexion des Erlebten im ePortfolio oder Blog relevant.<sup>4</sup> Je sicherer die SchreibberaterInnen werden, je mehr sie ihre Rolle finden, desto gelassener und professioneller werden sie. Dies drückt sich u. a. in einer professionellen Distanz zu den Ratsuchenden und den zu behandelnden Themen aus.

Wichtiger Bestandteil des Ausbildungskonzepts ist die intensive Betreuung der angehenden SchreibberaterInnen durch die Projektleitung. Theoretische und praktische Fragen, die sich aus Beratungssituationen ergeben, können so direkt besprochen oder aber als „zu besprechendes Thema“ mit entsprechender Vorbereitungszeit in die Agenda aufgenommen werden. Ist es ein Thema, das auch für die Ratsuchenden interessant ist, kann es Gegenstand einer Schreibcafé-Sitzung werden.

Im Schreibcafé werden verschiedene Themen rund um das akademische Schreiben besprochen. Hierzu erarbeiten die SchreibberaterInnen in Absprache mit den TeilnehmerInnen ein Programm. Die SchreibberaterInnen bereiten die Sitzung inhaltlich vor, indem sie einen Diskussionsimpuls, eine kleine Übung oder ein Handout vorbereiten. Im Schreibcafé moderieren sie dann das Gespräch in der Gruppe. Auf diese Weise lernen sie Inhalte zu vermitteln, aber auch einen offenen Gesprächsverlauf zuzulassen. Im Gegensatz zu Lehrveranstaltungen orientiert sich das Schreibcafé explizit an den Wünschen und Fragen der TeilnehmerInnen. Erfahrungen aus dem Schreibcafé werden ebenfalls im ePortfolio oder Blog reflektiert und fließen in die Team-Sitzung ein.

---

<sup>4</sup>Zu Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der Schreibberatung vgl. Alagöz et al. (in diesem Heft).

## Fazit

Die Ausbildung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit ist breit angelegt: Die SchreibberaterInnen werden dabei unterstützt, eine Beratungs- und Textkommentierungskompetenz aufzubauen, wodurch auch die eigene akademische Textkompetenz gestärkt wird. Durch die Sensibilisierung für die Anforderungen, die die Wissenschaftssprache Deutsch an das Schreiben stellt und für den Einfluss, aber auch die Möglichkeiten, die eine Beschäftigung mit Sprache für das Denken und Schreiben mit sich bringt, leisten die SchreibberaterInnen einen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung, die beim Eintritt in die Institution ‚Wissenschaft‘ noch nicht entwickelt sein kann. Sie bemerken, dass sich ihr Umgang mit wissenschaftlichen Texten ebenso verändert wie ihr Schreibverhalten und die Texte, die sie produzieren. So erfahren sie, sich selbst als Lernende zu verstehen. Und diese Erfahrung mit all ihren Herausforderungen geben sie in den Beratungen weiter.

## Literatur

Alagöz, Özlem/Andresen, Melanie/Stark, Birte/Werner, Tina (2013): Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis. In: *Josch - Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 7, Oktober 2013. 59-69.

Brandl, Heike/Aslan, Emre/Langelahn, Elke/Riemer Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld; DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013.0.

Dirim, İnci (2013, im Druck): „Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich viel zu viele Fehler mache.“ Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre. In: Springsits, Birgit/Clar, Peter/Greulich, Markus (Hrsg.): *Zeitgemäße Verknüpfungen*. Wien: Böhlau.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1 (26), 3-24.

Fischbach, Julia (2012): Lehramtsstudierende beraten Schüler/innen beim Schreiben ihrer Facharbeit. Chancen für den Erwerb berufsrelevanter Schreibberatungskompetenzen. In: *JoSch - Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 5, Oktober 12.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster u. a.: Waxmann, 79-85.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127; DOI: 978-3-531-92659-9\_6.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.

Honegger, Monique/ Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (2012): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12], 35-49.

Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 234].

Knorr, Dagmar (2012a): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 245-261.

Knorr, Dagmar (2012b): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12], 75-98.

Knorr, Dagmar (2013): Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit - Förderung akademischer Sprachfähigkeiten in der Universität. Erfahrungen aus einem Modellprojekt. In: Gogolin, Ingrid/Eckhardt, Andrea G. (Hrsg.): *Förderung der sprachlichen Entwicklung*. Themenheft der Zeitschrift DISKURS Kinder- und Jugendforschung.

Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (i. V.): (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben - Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ulla (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann [FörMig-Edition].

Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (2012): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Einleitung und Überblick*. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette: *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12], 1-8.

Mehlhorn, Grit/ Kleppin, Karin (2006): *Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], Jg. 11 (2), 12 pp. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm>.

Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.) (2011): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassenzimmern*. Tübingen: Narr [Europäische Studien zur Textlinguistik; 5].

Siebert-Ott, Gesa (2010): *Mehrsprachigkeit und Studienerfolg: Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch als Voraussetzung und Ziel eines erfolgreichen Studiums*. In: KoSi - Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hg.): *Werkstattbericht Hochschuldidaktik*. Siegen: Universität Siegen.

Spielmann, Daniel (2013): *ePortfolio in der SchreibberaterInnen-Ausbildung. Umriss eines Versuchs*. In: *Josch - Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 7, Oktober 2013. 43-58

Wolfe, Donald M./ Kolb, David A. (1991): *Career Development, Personal Growth, and Experiential Learning*. In: Kolb, David A./ Rubin, Irwin M./ Osland, Joyce S. (Ed.): *The Organizational Behavior Reader*. 5th ed., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 145-174.

## Zur Autorin

**Dagmar Knorr**, Dr. phil., Leiterin der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg.

# ePortfolio in der SchreibberaterInnen-Ausbildung: Umriss eines Versuchs

✦ *Daniel Spielmann*

ePortfolios können als elektronische „collection(s) of the achievements and products of a person’s career“ (Teoh 2011, S. 60) verstanden werden und eignen sich als solche für die Reflexion und weitere Planung der eigenen Entwicklung. Wie auch heute noch die meisten Studierenden, so hatte auch ich in meinem Studium der Sprachlehrforschung und Amerikanistik keine praktischen Erfahrungen damit gesammelt; vielmehr wurde das ePortfolio lediglich auf theoretischer Ebene auf seinen potenziellen Nutzen für das Lernen und den Erwerb von Sprachen hinterfragt; praktische ePortfolio-Arbeit fand keine statt. Nach meinem Studium stieß ich im Rahmen diverser Weiterbildungen im Hochschulkontext immer wieder auf ePortfolios und fand auch hier, dass sie häufig entweder mit geschlossenen Lernmanagementsystemen (LMS) wie etwa Stud.IP *Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre*, OLAT *Online Learning and Teaching* oder CommSy *Community System* verbunden sind oder vornehmlich institutionelle Assessment-Zwecke erfüllen sollen – im schlimmsten Fall beides.

In den mir bis dato bekannten Praxisbeispielen hatte sich die Wahl des ePortfolios zudem kaum auf die didaktische Gestaltung der jeweiligen Lernveranstaltungen ausgewirkt. 2011 nahm ich teil am Zertifikatslehrgang „Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management“, der einführt in die „gezielt entwickelten Analyse- und Gestaltungsmöglichkeiten für den optimierten Umgang mit Informationen, Texten, Lesenden und Schreibenden in ganzen Institutionen“ (Bräuer 2011). Im Zuge dessen kam ich erneut mit dem ePortfolio in Kontakt und erhielt eine neue Perspektive auf den Gegenstand, spielte in einem Workshop-Beitrag Bräuers die von Institutionen oft verinnerlichte Produktorientierung doch allenfalls eine untergeordnete Rolle (vgl. dazu auch Bräuer 2007). Es war der Fokusschwenk hin zu den Lernprozessen, die sich durch reflexive Praxis forcieren lassen, welcher mein Interesse am ePortfolio neu belebte und in mir die Frage aufwarf, was dies für die Ausbildung von Peer TutorInnen bedeuten könnte: Welchen Beitrag kann das ePortfolio im Rahmen

einer solchen Ausbildung leisten und wie erleben angehende Peer TutorInnen die ePortfolio-Arbeit? An der Universität Hamburg werden im Rahmen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit seit 2011 solche TutorInnen ausgebildet. Dabei war man von Beginn an daran interessiert, Lernverlauf und Kompetenzzaneignung der angehenden SchreibberaterInnen aufzuzeichnen, u. a. um die Ausbildung bedarfsgerecht gestalten und nahe an den TeilnehmerInnen halten zu können. Auf der Suche nach Antworten auf die genannten Fragen begleitete ich im Wintersemester 2011/2012 erstmals den ePortfolio-Einsatz in der SchreibberaterInnen-Ausbildung.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich zunächst einige theoretische Überlegungen präsentieren, die den Einsatz von ePortfolios im Rahmen der Peer TutorInnen-Ausbildung vielversprechend erscheinen lassen. Anschließend gehe ich auf das konkrete Vorgehen in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit ein und schließe mit einem kurzen Rück- und Ausblick.

## **Reflexion**

Ich verstehe Reflexion als Mittel, um aus den eigenen Erfahrungen autonom zu lernen und diese Erfahrungen kritisch zu überdenken. Indem sie zur Versprachlichung vormals zumeist unbewusster Erfahrungen anhält, führt sie Lernenden die Essenz dieser Erfahrungen vor Augen und ermöglicht so einen Perspektivwechsel und damit neue gedankliche Verknüpfungen und tieferes Verstehen. Reflexion eignet sich auch zur Aneignung und Verfeinerung kritischen Denkens, welches Francis Bacon 1605 mit einer Reihe von Eigenschaften definiert haben soll, die ich insbesondere auch für SchreibberaterInnen als sehr hilfreich erachte: „desire to seek, patience to doubt, fondness to meditate, slowness to assert, readiness to consider, carefulness to dispose and set in order; and hatred for every kind of imposture“ (Lloyd & Bahr, 2010). Zur Unterstützung reflexiver Praxis eignet sich eine Vielzahl von Aktivitäten und Techniken, darunter Selbsteinschätzung, Feedback, erfahrungsbasiertes Lernen und Gruppenarbeit. Die meisten dieser Aktivitäten lassen sich auch digital realisieren – etwa im ePortfolio.

## ePortfolio

Häcker (2011) berichtet, dass nach der anfänglichen Euphorie sich erste NutzerInnen bereits wieder vom ePortfolio-Ansatz abgewandt haben.<sup>1</sup> Doch auch fast ein halbes Jahrzehnt später werden ePortfolios im Hochschulbereich noch immer diskutiert, was u. a. Veranstaltungen wie die jährlich stattfindende *ePortfolio and Identity Conference (ePIC)* belegen.<sup>2</sup> Der Nutzen, den ePortfolios versprechen, scheint zu interessant und der Gegenstand zu facettenreich zu sein, als das man das Konzept leicht beiseitelegen könnte.

ePortfolios können sowohl aus Produkt- als auch Prozessperspektive betrachtet werden. Dort, wo Noten und Leistungspunkte auf ePortfolios vergeben werden sollen, wird meist der Produktcharakter betont. In der SchreibberaterInnen-Ausbildung, auf die ich hier Bezug nehme, wurden ePortfolios jedoch prozessbegleitend eingesetzt, ging es doch darum, ein Medium bereitzustellen, das die individuellen Zugänge zur Schreibberatung, die sich angehende SchreibberaterInnen im Verlauf ihrer Ausbildung erarbeiten, abbilden und sichtbar machen sollte. Das ePortfolio dort, wo es um Lernverläufe und Entwicklungen geht, nur als Produkt zu betrachten, wäre eine Verkürzung, denn schließlich ist das ePortfolio als Produkt das Ergebnis des Lernprozesses, den sie abbilden (vgl. Teoh 2011, S. 61). Diesen können Lernende mit ihrer Portfolio-Arbeit aus einer gewissen Distanz betrachten, erlaubt das Portfolio doch „einen Schritt zurück“ (vgl. Brookfield 1995), durch den es möglich wird die eigene Tätigkeit als SchreibberaterIn nicht nur auf der Ebene der konkreten Arbeit am Text in den Blick zu nehmen, sondern auch im persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Zusammenhang verorten und deuten zu können. Mit Hilfe des ePortfolios sollen die TeilnehmerInnen sich nach zwei Semestern ein konkreteres Bild von sich selbst als Schreibende und Lernende erarbeitet haben und Beratungssituationen reflektierter gestalten können.

Im Rahmen der SchreibberaterInnen-Ausbildung erfüllt das ePortfolio also keinen Zweck als Bewertungsinstrument – vielmehr soll es die operativen Aspekte des Lernprozesses unterstützen. Es soll

---

<sup>1</sup>Der entsprechende Vortrag auf der Campus Innovation 2009 kann unter <http://bit.ly/11if7sE> eingesehen werden.

<sup>2</sup>Aktuelles hierzu unter [www.epforum.eu](http://www.epforum.eu).

helfen, innerhalb des Seminars ein Lernklima zu schaffen, in dem der fruchtbare Austausch möglich wird und das Geben und Nehmen von Feedback zum normalen *modus operandi* wird. Es soll Lernerautonomie fördern, indem die TeilnehmerInnen zur aktiven Gestaltung des eigenen Lernens angeregt werden: Welche Themen und Facetten sind für mich relevant und interessant? Welche Erkenntnisse ziehe ich aus meinem Denken und Handeln? Wie stehen meine Erkenntnisse mit jenen anderer in Verbindung oder unterscheiden sich davon? Damit ist das Lernen in der SchreibberaterInnen-Ausbildung gemäß der begrifflichen Unterscheidung Häckers als „selbstbestimmtes Lernen“ zu bezeichnen (nicht nur als „selbstgesteuertes“, vgl. Häcker (2011)), haben die Teilnehmenden doch auch Mitsprache in Bezug auf Themen, Inhalte und Ziele der Lernveranstaltung statt nur im regulativ-operativen Bereich.

Bräuer (2007) schreibt dem ePortfolio Potenzial zur Förderung nachhaltigen Lernens zu; für die Nachhaltigkeit hält er v. a. zwei Faktoren für entscheidend: erstens sollten Lernereignisse für den Lerner individuelle Bedeutsamkeit besitzen, d. h., sie müssen mehr sein als nur die Erfüllung von außen auftragener Arbeitsaufträge und sie müssen übertrag- und dadurch auch in anderen Lebensbereichen anwendbar und somit relevant sein. Dass das ePortfolio diese Übertragbarkeit in der Tat erlaubt, belegen Alagöz et al. in ihrem Beitrag (in dieser JoSch-Ausgabe). Bräuer ist zweitens der Überzeugung, dass nachhaltiges Lernen auch nach einer „didaktische(n) Verquickung von Wissensvermittlung und Könnensentwicklung“ (Bräuer 2007, S. 145) verlangt und leitet den besonderen Stellenwert, den er der praktischen Erfahrung zuschreibt, aus dem situierten Lernen ab. Praktisches Handeln ist demnach Grundlage von Reflexion, Antizipation, Partizipation und Interdisziplinarität (vgl. *ibid.*) und mit dem Befreiungspädagogen Paulo Freire (1973) kann man ergänzen, dass diese ihrerseits Grundlage weiteren Handelns sein sollten.

Mit dem Versuch ePortfolio-Arbeit in der SchreibberaterInnen-Ausbildung gewinnbringend einzusetzen, verbinde ich die Hoffnung auf unterschiedliche Lernerträge, bei denen ich kurzfristige, längerfristige und schreibberaterische Erträge unterscheide. Zu den kurzfristigen Lernerträgen zähle ich die Fähigkeit, *Informationen zu sammeln und zu organisieren*. In einer elektronischen Umgebung

wie dem ePortfolio verlangt dies den Lernenden *informationstechnische Kompetenzen* ab, welche keiner Generation einfach in die Wiege gelegt sind und die vielmehr in der praktischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien erworben werden müssen. Gleiches gilt für die Fähigkeit zur Reflexion. Beide Kompetenzbereiche – informationstechnische Grundbildung und Reflexion – erachte ich für SchreibberaterInnen als fundamental.

Längerfristige Lernerträge, die sich beim ePortfolio-Einsatz in der Peer TutorInnen-Ausbildung erhoffen lassen, beziehen sich in erster Linie auf die Lernenden selbst: ePortfolio-Arbeit erlaubt einen persönlichen Zugang zum *lebenslangen Lernen* und vermittelt ein Gespür für die Rollen, die der Reflexion und Kreativität dabei zukommen; diese Rollen aktiv zu entdecken vermittelt zudem ein *Selbstbewusstsein*, das viele Lernende von den Institutionen so nicht vermittelt bekommen, dass nämlich das, was man selbst zu sagen hat, auch relevant ist.

Die auf die Schreibberatung bezogenen Lernerträge umfassen etwa Wissen und praktische Fähigkeiten im Umgang mit *Feedback* und die Präsentation von Lernverläufen und -ergebnissen, aus denen sich Anregungen für die fortlaufende Anpassung der Peer TutorInnen-Ausbildung gewinnen lassen; die BeraterInnen tragen dabei als Schnittstellen zwischen Studierenden und der Institution aktiv zur Entwicklung beider Seiten bei.

## **Technisches**

Als ePortfolio-Plattform kam Mahara zum Einsatz, eine Open Source-Software mit Community-Funktionen.<sup>3</sup> Mahara erlaubt die Arbeit mit Artefakten unterschiedlicher Art: neben Textdokumenten, Textblöcken und Blogs lassen sich Bild-, Video- und Audio-Dateien sowie Inhalte aus dem Web 2.0 (Cloud Services, Google Apps, Social Media-Inhalte usw.) in das eigene ePortfolio einpflegen. Diese können dort zunächst wie in einem Schuhkarton gesammelt und anschließend auf sog. „Ansichten“ arrangiert und anderen zugänglich gemacht werden. Sämtliche in Mahara hinterlegte Artefakte sind dabei zunächst nur für den/die NutzerIn selbst einsehbar und es bedarf jeweils einer bewussten Entscheidung dafür, ePortfolio-Inhalte auch ande-

---

<sup>3</sup>Die offizielle Homepage findet sich unter [www.mahara.org](http://www.mahara.org).

ren zugänglich zu machen. Zu den Community-Funktionen gehören neben herkömmlichen Foren auch Gruppenansichten, die sich von mehreren NutzerInnen bearbeiten lassen; damit können beispielsweise Lerngruppen ihre Arbeit präsentieren.

Nachdem sich die an der SchreibberaterInnen-Ausbildung Teilnehmenden in Mahara eingefunden hatten, legte ich dort zur Erleichterung der Kommunikation eine Gruppe an, der alle beitraten. Nun galt es, die TeilnehmerInnen mit der Plattform vertraut zu machen. In der Pilotphase im Wintersemester 2011 wurden sie dazu an einem Samstag für eine rund fünfstündige Blockveranstaltung an die Uni gebeten und erhielten einen Überblick über Funktionsweise und Gestaltungsmöglichkeiten von Mahara; dabei gingen sie die ersten Schritte (Ausfüllen der Profilsicht, Anlegen und Pflege von Ansichten) gemeinsam und unter Anleitung. Das Feedback auf diese Art der Einführung war gemischt. Einerseits lobten die TeilnehmerInnen den Umfang der Einblicke und Möglichkeiten, andererseits zeigte sich, dass eine Blockveranstaltung allein nicht ausreicht, um zum selbstständigen und produktiven Umgang mit Mahara zu befähigen.

Zu Beginn der zweisemestrigen Ausbildung im Sommersemester 2012 erprobte ich daher ein alternatives Format zur Einführung in den Umgang mit Mahara und erstellte mehrere jeweils 5-minütige Screencasts (Bildschirmvideos), die ich in mein eigenes ePortfolio einpflegte und in denen ich einzelne technische Aspekte der Plattform erläutere (Wie erstelle und organisiere ich Ansichten, wie veröffentliche ich meine Texte usw.). Diese Videos konnten die TeilnehmerInnen je nach Bedarf beliebig oft im Internet abrufen, um die beschriebenen Bedienschritte in Mahara selbstständig nachzuvollziehen. Individuelle Nachfragen zum Umgang mit der Plattform (sowie manche Nachfragen zu Inhalten der SchreibberaterInnen-Ausbildung) beantwortete ich ebenfalls in Form von Screencasts. Auch wenn dieses Vorgehen eine einführende Präsenzveranstaltung kaum ersetzt, weisen die durchweg positiven Rückmeldungen der TeilnehmerInnen darauf hin, dass sich Screencasts für den hier beschriebenen Zweck hervorragend eignen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Thompson & Lee (2012) beschreiben den Einsatz von Screencasts als Medium für Rückmeldungen auf studentische Texte und zeigen, dass solche Videos auch

## Didaktisches

Der Erfolg von ePortfolio-Projekten hängt maßgeblich von der Motivation der TeilnehmerInnen ab, die Plattform auch wirklich zu nutzen (vgl. Teoh 2011, S. 65). Obwohl man Peer TutorInnen wohl im Allgemeinen sicher keinen Mangel an Motivation für ihre Arbeit zuschreiben können dürfte, sollte das ePortfolio in der SchreiberberaterInnen-Ausbildung keinesfalls demotivieren. Teoh (ibid.) nennt drei Quellen intrinsischer Motivation, die ich durch das ePortfolio zu stärken hoffte: Community, soziale Präsenz und Spaß. Da ich außerdem mit dem Autor vermutete, dass v. a. die *Regelmäßigkeit* der Nutzung über den Erfolg des Versuches entscheiden würde, sollten die TeilnehmerInnen auf unterschiedliche Art zur Partizipation (Mayfield, 2006) motiviert werden. Als wesentlich erscheint mir dabei, die ePortfolio-Arbeit konsequent in der didaktischen Gestaltung der Ausbildung zu verankern; sehen LernbegleiterInnen oder/und Lernende sie als optionales Anhängsel, werden Nutzung und Ertrag i. d. R. ausbleiben, nicht zuletzt, weil sich eine unentschlossene oder skeptische Haltung dem ePortfolio gegenüber auf die TeilnehmerInnen überträgt. Inhalte, die die NutzerInnen in ihre ePortfolios einarbeiten, sollten daher immer wieder auch in den Präsenzveranstaltungen aufgegriffen und gemeinsam weitergeführt werden. So erhalten die angehenden SchreiberberaterInnen eine zusätzliche Gelegenheit, die Ausbildung in einem bestimmten Maß aktiv mitzugestalten.

Jedoch ist die Arbeit mit Studierenden in einer elektronischen Umgebung nicht frei von Hürden. Eine der ersten ist die Scheu mancher Studierender vor dem Internet, die die TeilnehmerInnen u. a. mit Bedenken im Hinblick auf die Datensicherheit, einer generellen Verweigerungshaltung gegenüber dem Internet, oder auch mit (digitalen) Schreibhemmungen begründen.<sup>5</sup> Manche Studierende wissen auch von einigen Negativerfahrungen mit digitalen Lehrversuchen mancher DozentInnen zu berichten, die einer offenen Auseinandersetzung mit weiteren Online-Versuchen abträglich sind. Dabei

---

über die Vermittlung rein technischer Aspekte hinaus interessanter Gegenstand für eine weitere Beforschung durch Schreibzentren sind.

<sup>5</sup>Überraschend ist, dass selbst internetskeptische Studierende oft aktive Facebook-NutzerInnen sind. Bisher überlassen Bildungseinrichtungen lerninteressierte NutzerInnen fast vollständig privatwirtschaftlichen, US-amerikanischen Konzernen.

erwähnen Studierende häufig z. B., dass institutionell forcierte LMS<sup>6</sup> über den Status eines Dateigrabes oft nicht hinauskommen, d. h., sie werden nur als virtuelle Version des inzwischen in die Jahre gekommenen Seminarordners in Bibliothek oder Copy-Shop genutzt – eigentliche Lernaktivitäten im virtuellen Raum leiten anscheinend bisher nur wenige DozentInnen an. Solche Probleme gilt es einerseits möglichst frühzeitig zu überwinden, damit die ePortfolio-Arbeit in Gang kommen kann, andererseits brauchen die nötigen Anpassungen persönlicher Haltungen ihre Zeit. Besonders in der Anfangsphase scheint mir daher wichtig, dass die LernbegleiterInnen Orientierung durch ihr eigenes Handeln geben; eine Präsenz der Auszubildenden im digitalen Raum ist daher ebenso unerlässlich wie die dazu nötige informationstechnische Grundbildung (*digital literacies*) und positive Haltung gegenüber digitalen Technologien. Um konstruktive Wege zur lerndienlichen Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien abseits der Zerstreung etwa durch Facebook aufzuzeigen (vgl. Wampfler 2013, Dreyfurst & Spielmann 2013), nutzte ich in meinem Mahara-ePortfolio die oben erwähnten Möglichkeiten zur Einbindung von Web 2.0-Inhalten und präsentierte so Einblicke in die Nutzung von Tools wie Google+, Twitter, Diigo, Blogs u. a. Ziel war dabei nicht zu erreichen, dass alle alles nutzen, sondern Interessierten sinnvolle Möglichkeiten für den Aufbau eines *Personal Learning Environment*<sup>7</sup> zur Auswahl an die Hand zu geben und so Berührungspunkte abzubauen.

Wie die ePortfolio-Plattform selbst, so ist auch die reflexive Praxis für die TeilnehmerInnen zunächst neu. „Reflektiert mal!“ reicht als Arbeitsauftrag nicht aus. An ihre Rolle als digitale ProduzentInnen wurden die TeilnehmerInnen schrittweise herangeführt. Dies geschah durch theoretische Einblicke in die reflexive Praxis, die von Anfang an auch in die Tat umgesetzt werden sollten; dazu präsentierte ich in meinem eigenen ePortfolio u. a. verschiedene „Reflexionsrezepte“ und eine ePortfolio-Matrix. Während die „Reflexionsrezepte“ den SchreibberaterInnen einfache Wege aufzeigen sollen, im eigenen ePortfolio selbstständig schreibend zu reflektieren, unterscheidet die

---

<sup>6</sup>Eine kontroverse Diskussion über den Status solcher Systeme, die in den letzten Jahren intensiv weiter geführt wurde, lässt sich unter <http://bit.ly/LNbo0> verfolgen.

<sup>7</sup>Kurze Einführung von Stephen Downes unter <http://bit.ly/11p6D2R>

Matrix tabellenartig zwischen drei Bezugsfeldern (Ich-Dimension, Praxis, Theorie) und den Tätigkeitsbereichen „Vermitteln“, „Beraten“, „Diagnostizieren und Fördern“, „Beurteilen und Bewerten“ sowie „Schreibberatung entwickeln“. Für die Schnittpunkte zwischen diesen Tätigkeitsbereichen und den genannten Bezugsfeldern gibt die ePortfolio-Matrix jeweils konkrete Fragen vor, die sich nicht ohne Reflexion beantworten lassen und die somit zum Weiterdenken (und also auch zum Weiterarbeiten am eigenen ePortfolio) einladen. Zusätzlich wurden Schreibaufgaben bereitgestellt. Um Schreibhemmungen zu mindern, setzten diese Aufgaben zunächst bei den angehenden BeraterInnen selbst an, etwa, indem die eigene Schreibsozialisation und die Rolle der Mehrsprachigkeit in dieser zu reflektieren oder die eigenen Potenziale im Hinblick auf die anstehende Schreibberatung auszuloten waren. Dadurch erhielten die ePortfolios gleich zu Beginn die wie oben erwähnt von Bräuer (2007) geforderte individuelle Bedeutsamkeit. Außerdem lieferten die Schreibaufgaben Anlässe sich der Gruppe mitzuteilen und boten authentische Gelegenheiten für die Auseinandersetzung mit der ePortfolio-Plattform. Auch wurde so ein Spannungsbogen im Sinne eines *Preparedness Portfolios* (Turns et al., 2012) aufgespannt, der am Ende der Ausbildung den Rückbezug zum Anfang erlaubte: Als letzte ePortfolio-Aufgabe wurden die SchreibberaterInnen gebeten, eine Abschlussansicht zu erstellen, auf der sie die zwei Semester der Ausbildung Revue passieren lassen und die für sie jeweils wichtigsten Lernerfahrungen präsentieren sollten. Die Schreibaufgaben vom Beginn der Ausbildung sollten diesen abschließenden Blick auf die eigene Entwicklung erleichtern.

Für ein konstruktives und angstfreies Klima und um Schreibhemmungen abzubauen ist es m. E. sinnvoll, für die ePortfolio-Arbeit einen weniger formellen Stil zuzulassen, statt die TutorInnen auch hier wieder auf die von der Institution ohnehin stets geforderte Wissenschaftlichkeit zu verpflichten, erleichtert es doch den Einstieg und dient m. E. auch der Verinnerlichung der Prozesshaftigkeit von ePortfolio-Arbeit und der Auffassung von Text als *always beta*, wenn ePortfolio-Texte auch wirklich Prozess sein dürfen, statt letztlich doch wieder nichts anderes als eine weitere Art von institutionell eingefordertem Produkt sein zu müssen. Ich habe den angehenden TutorInnen daher immer wieder versichert, dass bei den in das

ePortfolio eingepflegten Texten der Inhalt das Primat vor der Form habe; was das konkret für die Gestaltung eines ePortfolios bedeuten kann, versuche ich den SchreibberaterInnen anhand meines eigenen ePortfolios zu illustrieren. Die TeilnehmerInnen bestätigen, dass Ausbilderportfolios Orientierung geben und zur Glaubwürdigkeit des ePortfolio-Einsatzes beitragen.

## **Gemeinschaft**

Durch die Verquickung von Theorie und ePortfolio-Praxis sollte baldmöglichst ein Lernklima etabliert werden, in dem das Teilen eigener Erlebnisse, Gedanken und Ideen, das Teilen eigener Textprodukte und auch das Geben von Rückmeldungen auf solche Artefakte zur Selbstverständlichkeit wird. Ich bin der Überzeugung, dass für das Gelingen der SchreibberaterInnen-Ausbildung regelmäßiger, intensiver und kollegialer Austausch auf Augenhöhe unerlässlich ist. Er ermöglicht den TeilnehmerInnen voneinander zu profitieren und aktiv am Ausbildungsgeschehen zu partizipieren. Diese erleben nach eigenen Auskünften die gemeinschaftliche ePortfolio-Arbeit auch deshalb als hilfreich, weil sie den Abgleich der eigenen Sichtweise und Kompetenz (!) mit jenen der anderen erlaubt. Insbesondere noch jungen Programmen wie der Ausbildung im Rahmen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit bietet der Austausch im ePortfolio außerdem Gelegenheit zum Nachvollzug der Perspektive der TeilnehmerInnen und wird somit zur Kompassnadel, die den Weg zu Ausbildungserfolg und Institutionsentwicklung weisen kann. Das ePortfolio spielte daher eine wichtige Rolle auch für die Förderung gegenseitigen Feedbacks, es sei aber auch betont, dass es den direkten mündlichen Austausch – wie er ohnehin Teil sämtlicher Ausbildungskonzepte auch an anderen Standorten ist – weder ersetzen *kann* noch *soll*. Die ePortfolios und verbalen Auskünfte der Hamburger Peer TutorInnen legen vielmehr nahe, dass sich beide Modi gegenseitig befruchten und die Ausbildung dadurch bereichert werden kann.

Wo sich TeilnehmerInnen anfangs noch nicht gegenseitig kennen, kann die Etablierung einer Feedback-Kultur zugleich als Teambuilding-Maßnahme verstanden werden. Dazu wurden die TeilnehmerInnen zu Beginn eingeladen, die ePortfolios der anderen aufzusuchen und sich Rückmeldung auf die Schreibaufgaben zu geben.

Dieses Feedbackgeben sollte gerade am Anfang konkret angeleitet und konsequent eingefordert werden, damit es später auch ohne ständiges darauf Drängen funktioniert, denn dann erst vermitteln die Rückmeldungen ein Gefühl von sozialer Präsenz innerhalb einer Community of Practice.

Solche Maßnahmen zeigen ihre Wirkung allerdings nicht von heute auf Morgen. Die für die Gruppe nötige Selbstfindungsphase kann online länger dauern als in der Präsenz, besonders wenn der ePortfolio-Didaktik nicht ausreichend Raum gegeben wird. Andererseits kann ePortfolio-Arbeit aber auch helfen, eine Gruppe zügiger zusammenzuführen. Damit dies gelingt, muss das ePortfolio in persönlichen Treffen immer wieder Thema sein, damit die TeilnehmerInnen merken, dass das, was sie digital produzieren, auch wahrgenommen und wertgeschätzt wird.<sup>8</sup>

## **Rück- und Ausblick**

Die Feldphase des in diesem Beitrag grob umrissenen ePortfolio-Versuches ist mittlerweile abgeschlossen. Dank der Kooperationsbereitschaft der inzwischen ausgebildeten SchreibberaterInnen liegen mir neben ihren ePortfolios auch Zwischen- und Abschlussinterviews vor, die ich derzeit auswerte, um fundierte Aussagen zu den oben erwähnten Lernerträgen machen zu können.

Der Versuch lief in mancher Hinsicht anders ab, als ich erwartet hatte. So war mir beispielsweise nicht bewusst, wie viel Energie man investieren muss, um Studierenden die Befangenheit zu nehmen, will man im Internet mit ihnen arbeiten. Die Etablierung eines digitalen Diskurses, der den persönlichen Austausch asynchron bereichert, bedarf der bewussten und konsequenten Entscheidung (und natürlich der nötigen Ressourcen) für ein solches Modell. Überrascht war ich aber auch zu sehen, wie interessiert und aktiv die SchreibberaterInnen sich bereits während der Ausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit einbringen. Dass in einem derart stark auf Freiwilligkeit basierenden Programm überhaupt ePortfolio-Arbeit im

---

<sup>8</sup>Weitere Eindrücke zum Community-Aspekt des ePortfolios in der SchreibberaterInnen-Ausbildung präsentieren Alagöz et al. in dieser JoSch-Ausgabe aus NutzerInnen-Perspektive.

erreichten Rahmen möglich ist, spricht für das Engagement der Peer TutorInnen.

In Bezug auf die eingangs aufgeworfenen Fragen nach dem Nutzen des ePortfolios lässt sich bereits vor dem Abschluss der Auswertung feststellen, dass das ePortfolio die SchreibberaterInnen-Ausbildung mit einem spezifischen Mehrwert bereichert: Auf individueller Ebene profitieren die SchreibberaterInnen von den vielfältigen Erfahrungen, die sie mit dem Schreiben in einer digitalen Umgebung sammeln; sie lernen Techniken und Arbeitsweisen kennen, die sich auch auf andere Kontexte übertragen lassen und die lebenslanges Lernen fördern. Die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Handeln öffnet den Blick für die Prozesshaftigkeit der eigenen Entwicklung sowohl als selbst SchreibendeR als auch als SchreibberaterIn, was den Lernprozess vertieft. Auf sozialer Ebene verstärkt ePortfolio-Arbeit die Bindung der TeilnehmerInnen untereinander und fördert das Engagement innerhalb einer Community of Practice.

Vielleicht können die Hamburger Beiträge in dieser JoSch-Ausgabe ja auch KollegInnen anderer Schreibzentren ermuntern, das ePortfolio für die Ausbildung von Peer TutorInnen ergänzend in Erwägung zu ziehen. Dies könnte den Blick der Schreibzentren für *digital literacies* schärfen und böte auch interessante Perspektiven für die standortübergreifende Kollaboration.

mahara

[Inhalt](#) | [Portfolio](#) | [Gruppen](#) | [Administration](#) | [Abmelden](#)
Zurück

## Profilansicht

Mitglied von Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Universität Hamburg
Einloggen als
Nachrichte senden
Aus der Kontaktliste streichen

Einladung des Nutzers in die Gruppe
Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg, WiSe 11/12
Einladung versenden

### Über mich

Hallo, mein Name ist [redacted] und ich bin 23 Jahre alt. Ich studiere an der Universität Hamburg Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geschichte. Ich bin im ersten Mastersemester (Master of Education).

Ich gebe an zwei Schulen Förderunterricht, dadurch kann ich mein Studium mit der Praxis verknüpfen. Letztes Semester habe ich ein Schulpraktikum an einer bilingualen Grundschule (Türkisch und Deutsch) gemacht und hatte die Möglichkeit auf Deutsch und Türkisch zu unterrichten. Ich habe schon viel Erfahrung mit dem Thema Schreiben, zum einen, weil ich während meines Studiums immer wieder Hausarbeiten verfassen musste und ich in der Schule mit Schülertexten gearbeitet habe. Dadurch nimmt man eine neue Lesehaltung ein, die sich kritisch mit Texten auseinandersetzt. Dennoch meinte ich, dass meine Rückmeldung an die Schülerfeste teilweise ungenügend ist. In den Text der Schüler reinzuschreiben bzw. zu korrigieren ist meines Erachtens zu oberflächlich und bringt den Schreiber konstruktiv nicht weiter. Ich möchte an meiner eigenen Schreibkompetenz und meiner Lesehaltung arbeiten. Daher habe ich die Motivation selber zu schreiben und bin gespannt auf die Texte von den KommilitonInnen!

### Pamukkale



Pamukkale (Baumwollstein) ist eine Provinz nahe der Stadt Denizli im Westen der Türkei. Berühmt ist die Provinz für ihre Kalkterrassen (auch Pamukkale) und ihre antike Stadt Hierapolis. Früher konnte man in den Terrassen baden, aufgrund der großen Verschmutzung wurde dies vor einigen Jahren eingestellt. 1988 wurden die Terrassen auf der Liste des Weltkulturerbes der UNESCO aufgenommen. Ich war schon öfters dort und die Aussicht fasziniert mich immer wieder aufs Neue!! Sollte man einmal im Leben besucht haben :)

### Die aktuellsten Blogpostings

- **Familiäre Schreibberatung** in SchreibberaterInnen-Blog am 04. März 2012, 01:23
- **Übersetzen – eine Kunst für sich?** in SchreibberaterInnen-Blog am 15. Dezember 2012, 20:38
- **Wem man nicht mehr weiter weiß...** in SchreibberaterInnen-Blog am 10. Dezember 2012, 01:57
- **Persönliches...** in SchreibberaterInnen-Blog am 03. Dezember 2012, 00:23
- **Sinn und Zweck einer Bibliographie...** in SchreibberaterInnen-Blog am 25. November 2012, 17:16
- **Übersetzung des Zeitungsartikels vom 26.06.2012** in SchreibberaterInnen-Blog am 11. November 2012, 20:56
- **Schreibberatung vom 22.10.2012** in SchreibberaterInnen-Blog am 28. Oktober 2012, 23:57
- **Schreibberatung vom 15.10.2012** in SchreibberaterInnen-Blog am 28. Oktober 2012, 23:26

### Ansichten

**Auf dem Weg zur Schreibberaterin (Rückblick 2012-2013)**

**ePortfolio zum Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur**  
Ich führe das Portfolio im Rahmen meines Kernpraktikumsseminars "Umgang mit Kinder- und Jugendlit..."

**Schreibaufgaben mit Google Drive**  
Ich bin gerade dabei mein Portfolio zu überarbeiten, ich wollte eine Ansicht mit allen Schreibauf...

**SchreibberaterInnen Portfolio**

### Gruppen

Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg, SoSe 12 - *TeilnehmerIn*

### Pinwand

Maximal 1500 Zeichen pro Nachricht. Sie können Nachrichten mit BBCode formatieren. [Mehr darüber](#)

Nachricht soll privat sein?

[Beitrag absenden](#)

### Yiruma - When The Love Falls

Yiruma - When The Love Falls



YIRUMA  
First L

0:00 / 3:17

Abb. 1: Profilansicht aus einem ePortfolio.

## Der Weg

von [Name]

Dies ist die Abschlussansicht. Ich habe sie in fünf Spalten geteilt. Die erste beschreibt wo ich herkomme und wie ich gestartet bin. In der zweiten beschreibe ich das SoSe 2012. Die mittlere Spalte steht für die vorlesungsfreie Zeit zwischen Sommer- und Wintersemester, diese Zeit war für mich ein Wendepunkt. In der vierten schreibe ich über das WiSe 2012/13. Die letzte ist ein Ausblick.

### Schreibend



#### Ich bin...

Im Jahr 2005 habe ich mein Abitur gemacht. Ich wollte Psychologie studieren,

### Die Ausbildung fängt an

Als ich von der Ausbildung zum/zur Schreibberater/in gehört habe, hatte das Semester und somit auch das Seminar, bereits angefangen. Ich habe eine Mail geschickt und gefragt, ob ich dennoch teilnehmen darf. Ich habe eine positive Rückmeldung erhalten.

Zu dem Seminar sollten wir einen Laptop mitbringen, mit dem wir das WLAN der Uni nutzen können. Das war eine Herausforderung. Zwar studiere ich schon seit 2008 in Hamburg und habe oft gedacht, dass es sinnvoll sein könnte, wenn ich mit meinem Computer in der Uni ins Internet könnte, dennoch war

### Das erste Mal



#### Endlich Zeit

In der vorlesungsfreien Zeit

### Angekommen

Als die Seminare wieder anfangen, hatte ich das Gefühl in einer Gruppe und einem Bereich angekommen zu sein, in dem ich mich wohlfühle. Hier werde ich gefordert und gefördert. Allerdings waren nicht alle von uns in den letzten zwei Monaten in der Schreibwerkstatt. Die Gruppe derjenigen, die sich in der Ausbildung befanden, war nach dieser Zeit vielleicht heterogener als zu Beginn des Sommersemesters.

Ich hatte mich daran gewöhnt, dass die montäglichen Treffen der Organisation und des Austauschs dienen. Bei inhaltlichen Fragen hatte ich immer das Gefühl die Unterstützung zu bekommen, die ich benötige. Ich musste

### Gemeinsam sind wir stark!

Während meines Studium hatte ich immer wieder Probleme mich zu motivieren. Zeiten, in denen ich eine Hausarbeit oder ähnliches abgeben musste, waren besonders schwer, aber es geht auch um Vor- und Nachbereitungen im Semester. Ich habe gekellnert, vier Jahre. Zunächst neben dem Studium. Als ich einen Teilzeitvertrag bekam, ist das Studium immer weiter in den Hintergrund gerückt. Ich habe nicht mehr neben dem Studium gekellnert, sondern neben dem Kellnern studiert.

Durch die Ausbildung zur Schreibberaterin habe ich an der Uni und in meinem Studium

Abb. 2: Abschlussansicht aus einem ePortfolio

## Literatur

Bräuer, Gerd (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.), *Texte schreiben* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A). Duisburg: Gilles & Francke. 145-168.

Bräuer, Gerd (2011): Schreibberater/innen als Literacy Manager? Eine berufliche Standortbestimmung. In: *Journal der Schreibberatung (JoSch)* 2/2011. 62-65.

Brookfield, Stephen (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dreyfürst, Stephanie/ Spielmann, Daniel (2013): *Make the Net Work. Vernetztes Arbeiten und Schreiben im Web 2.0*. Vortrag beim Forum wissenschaftliches Schreiben, Basel. Druck in Vorbereitung.

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten* (Pedagogia do oprimido, dt.) (3. Aufl.). Stuttgart: Kreuz-V.

Häcker, Thomas (2011). Portfolio revisited - über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten / Mayrberger, Kerstin/ Münte-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 161-183.

Lloyd, Margaret/ Bahr, Nan (2010): Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (2). Online im WWW: [http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v4n2/articles/PDFs/\\_LloydBahr.pdf](http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v4n2/articles/PDFs/_LloydBahr.pdf) (Zugriff: 16.06.2013).

Mayfield, Ross (2006): *Power Law of Participation*. Online im WWW: [http://ross.typepad.com/blog/2006/04/power\\_law\\_of\\_pa.html](http://ross.typepad.com/blog/2006/04/power_law_of_pa.html) (Zugriff: 16.06.2013).

Teoh, Kung-Keat (2011): An examination of critical success factors in the implementation of ePortfolios in universities. In: *Journal of Academic Language & Learning*, 5 (2), 60-72. Online im WWW: <http://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/154/114> (Zugriff:16.06.2013).

Thompson, Riki/Lee, Meredith J. (2012): Talking with Students through Screen-casting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning. In: *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 1 (1). Online im WWW: <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/?p=337> (Zugriff:16.06.2013).

Turns, Jennifer/ Sattler, Brook/ Eliot, Matt/ Kilgore, Deborah/ Mobrand, Kate (2012): Preparedness Portfolios and Portfolio Studios. In: *International Journal of ePortfolio*, 2 (2), 1-13. Online im WWW: <http://www.theijep.com/articleView.cfm?id=33> (Zugriff: 16.06.2013).

Wampfler, Philippe (2013). *Grundzüge einer Social-Media-Didaktik*. Online im WWW: <http://bit.ly/XzyQN8> (Zugriff:16.06.2013).

## **Zum Autor**

**Daniel Spielmann** studierte Sprachlehr- und -lernforschung sowie Amerikanistik und promoviert zurzeit zum Thema „ePortfolio in der Ausbildung studentischer SchreibberaterInnen – Reflexive Praxis als Lernkatalysator des Peer Tutoring“.

# Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis

✦ *Özlem Alagöz, Melanie Andresen, Birte Stark und Tina Werner*

## Einleitung

Im Rahmen unserer Schreibberaterinnenausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (SwMsp)<sup>1</sup> der Universität Hamburg haben wir ein ePortfolio zum Informations- und Erfahrungsaustausch genutzt. Als Plattform diente hierbei Mahara. Bis jetzt gab es in der SwMsp zwei Ausbildungsjahrgänge, wobei der zweite Jahrgang von vornherein bedingt durch eine längere Ausbildungsdauer einen intensiveren Zugang zu Mahara entwickeln konnte. Die tatsächliche Frequenz, mit der das Portfolio genutzt werden sollte, war nicht strikt vorgegeben, wenn auch regelmäßige Beiträge seitens der Auszubildenden, Dr. Dagmar Knorr und Daniel Spielmann, gewünscht waren. In Mahara können „Ansichten“ angelegt werden, die mit verschiedenen Typen von Inhalten, z. B. Blog-Einträgen oder Text-Blöcken, gefüllt werden. Aber auch andere Materialien, z. B. Bilder, Videos und Audiodateien können dort gesammelt werden. Wer auf die Ansichten und Blogs Zugriff hat, kann der/die Mahara-NutzerIn selbst festlegen. In unserer Ausbildung gab es zu den Ausbildungsjahrgängen entsprechende Gruppen. Das Meiste wurde für diese Gruppen veröffentlicht. Teilweise dienten die Einträge aber auch ausschließlich der eigenen Reflexion und sie wurden gar nicht veröffentlicht. Ansichten mit Text-Blöcken kamen überwiegend erst am Ende der Ausbildung als Instrument zur Reflexion in Bezug auf die gesamte Ausbildungsphase zum Einsatz. Die relative Freiheit, mit der wir Beraterinnen Mahara nutzen konnten, führte, wie sich in den folgenden Erfahrungsberichten zeigen wird, zu einer ganz unterschiedlichen Nutzung des

---

<sup>1</sup>Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit steht unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Neumann und ist Teil des Universitätskollegs der Universität Hamburg und des FörMig-Kompetenzzentrums. Das Universitätskolleg wird im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 finanziert. Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit wird auch von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius gefördert. Die Verantwortung für diese Publikation liegt bei den Autorinnen.

ePortfolios und dementsprechend zu vielfältigen Erfahrungen mit diesem.

Vier individuelle Erfahrungsberichte bilden den Kern des Artikels und finden im Fazit ein gemeinsames Resümee zum Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis. Im ersten Erfahrungsbericht liegt der Schwerpunkt auf dem ePortfolio als alternative Textsorte an Universitäten, während im zweiten Bericht der Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen den SchreibberaterInnen durch die Kommunikationsmöglichkeiten des ePortfolios liegt. Die im zweiten Bericht bereits anklingende Thematisierung einer Problematik mit dem Internet als Reflexionsmedium wird im dritten Bericht vertieft. Der vierte und letzte Bericht beschäftigt sich mit Persönlichkeit im ePortfolio. Gemein ist allen Erfahrungsberichten, dass sie in ihrer exemplarischen Darstellung des ePortfolios – trotz aller aufgetretenen Probleme – dieses als ein sinnvolles Instrument zur tieferen Reflexion auf fachlicher, zwischenmenschlicher oder persönlicher Ebene sehen.

### **Textsortenkompetenz durch das ePortfolio**

Schreiben an der Universität ist geprägt durch die Anforderungen, die die Institution Wissenschaft an die Texte stellt (Jakobs 1997). Durch die Arbeit mit dem ePortfolio habe ich erfahren, dass auch anderes Schreiben an der Universität möglich und nutzbringend ist. Für mich hatte die Arbeit mit dem ePortfolio zwei sehr nützliche Funktionen, die es vom wissenschaftlichen Schreiben unterscheiden:

Während sich wissenschaftliche Texte gerade durch ihre Leserorientierung auszeichnen, ist der Text im ePortfolio in erster Linie an mich selbst adressiert. Ich reflektiere darin, was ich in der Beratung gemacht habe und wie ich es bewerte. Auch andere Ideen rund um das Schreiben kann ich im ePortfolio sammeln. Für mich selbst funktioniert es in erster Linie als eine Sammlung erfolgreicher Beratungsstrategien und Warnungen vor weniger erfolgreichen. Es eignet sich außerdem sehr gut dazu, sich die eigenen, individuellen Handlungsmuster bewusstzumachen.

Darüber hinaus ist das ePortfolio auch an die anderen SchreibberaterInnen gerichtet, die Zugriff darauf haben. Das ePortfolio ermöglicht mir dadurch, die anderen in der Gruppe über meine Be-

beratungstätigkeiten auf dem Laufenden zu halten. Zusätzlich ist dank dieser Funktion zum Beispiel die kurzfristige Übernahme einer/s Ratsuchenden möglich. Außerdem kann ich von den anderen SchreibberaterInnen Feedback zu meinen Strategien bekommen oder bei Bedarf gezielt danach fragen. Zwar ist die zentrale Funktion wissenschaftlicher Texte ebenfalls der Austausch in der Wissenschaftsgemeinde. Diese Funktion steht Studierenden aber in der Regel nicht zur Verfügung, da studentische Texte nicht veröffentlicht werden und meist außer von der bewertenden Person von niemandem gelesen werden.

Somit stellt das ePortfolio eine sinnvolle Ergänzung meines bisherigen Schreibens dar, die auch die Textsortenkompetenz von uns SchreibberaterInnen erhöht. Dies wirkt sich auch positiv auf die Beratung aus, denn nur wenn ich selbst mehrere Schreibmodi erfahren habe, kann ich meine Ratsuchenden gezielt zur Nutzung unterschiedlicher Funktionen des Schreibens anregen.

### **Verbesserte Zusammenarbeit durch das ePortfolio**

In der ersten Phase meiner Ausbildung zur Schreibberaterin hatte ich zunächst Schwierigkeiten mit der Führung des ePortfolios. Ich war sehr skeptisch, weil ich das Gefühl hatte, mit dem ePortfolio einer gewissen Öffentlichkeit viel von mir preisgeben zu müssen. Ich kannte außerdem niemanden aus der Gruppe der angehenden SchreibberaterInnen, deshalb war die Hemmschwelle groß, mich auf einer Internet-Lernplattform auszutauschen. Entscheidend waren zwei Faktoren: Ich sah meine eigene Datensicherheit in Gefahr, da ich zu diesem Zeitpunkt nicht einschätzen konnte, inwieweit Mahara mir einen geschützten Raum bietet, mich individuell auszubreiten und zu entfalten. Hinzu kamen meine Bedenken über die Reaktion der anderen SchreibberaterInnen auf meine Beiträge im ePortfolio. Texte zu schreiben und diese anschließend zu veröffentlichen, vor allem, wenn es sich um eine Reflexion über die eigenen Erfahrungen in Beratungssituationen geht, macht angreifbar. Im Laufe meiner ePortfolioarbeit erwiesen sich meine Bedenken jedoch als unberechtigt, denn Mahara wird vor allem von Lernenden zum Lernen genutzt. Dies wird im Folgenden dargestellt.

Während der Ausbildung wurden wir durch Schreibaufgaben mit der ePortfolioarbeit vertraut gemacht, z. B. etwas auf die Pinnwand einer angehenden Schreibberaterin zu schreiben oder über den eigenen Spracherwerb zu reflektieren. Im Laufe der Zeit stieg mein Interesse am ePortfolio, da ich auf diese Art und Weise schnell mit den anderen SchreibberaterInnen kommunizieren und sie besser kennenlernen konnte.

Nach den ersten Praxisstunden in der Schreibberatung wurde der Austausch in Form eines digitalen Gesprächsangebots zunehmend relevant. Sich sofort nach der Schreibberatung mit den BeraterInnen zusammzusetzen und die Erfahrungen auszutauschen, war oftmals nicht möglich. Daher nimmt das ePortfolio eine ergänzende Rolle ein, weil noch Unausgesprochenes schriftlich festgehalten werden kann. Beim Schreiben können sich neue Gedanken oder Fragen entwickeln, die man in der Schreibberatung oder kurz nach der Schreibberatung nicht hatte.

Besonders gern habe ich die Beiträge der anderen SchreibberaterInnen gelesen. Durch ihre Reflexionen, Erlebnisse und Dokumentationen konnte ich meinen eigenen Lernprozess optimieren, frei nach dem Motto „Voneinander miteinander Lernen – Reflektierend sind wir gemeinsam stark“. Es gab Zeiten, in denen ich nur mit dem Lesen der ePortfolios der anderen SchreibberaterInnen beschäftigt war. Lange habe ich mich ausschließlich auf das Lesen beschränkt, weil ich nicht wusste, wie die anderen SchreibberaterInnen reagieren würden. Aus diesem Grund habe ich lieber gar nichts geschrieben. Irgendwann stellte sich mir jedoch die Frage, was einem das ePortfolio nützt, wenn das Feedback fehlt? Wenn man etwas veröffentlicht, möchte man auch wahrgenommen werden. Indem man die Beiträge kommentiert, signalisiert man, dass diese gelesen wurden und zeigt damit gleichzeitig eine gewisse Anerkennung für den/die SchreiberIn. Schließlich lebt das ePortfolio in der SchreibberaterInnenausbildung von dem Austausch. Gerade der Dialog mit anderen SchreibberaterInnen macht die Arbeit viel ertragreicher, z. B. der Austausch über Tipps und Tricks für den Umgang mit schwierigen Ratsuchenden oder die Vorstellung neuer Arbeitsmethoden. Nachdem ich einige Beiträge verfasst hatte, vergaß ich mit der Zeit, eigene Einträge in meinem ePortfolio vorzunehmen. Stattdessen kommentierte ich die

Beiträge der anderen BeraterInnen und eröffnete so Gespräche über das gemeinsame Lernen.

### **Ein schwieriger Start – das Medium Internet**

Sowohl auf technischer als auch auf persönlicher Ebene kann das Führen eines ePortfolios im Rahmen einer SchreibberaterInnenausbildung zu einer mehr oder minder großen Herausforderung für die Auszubildenden werden. Die technischen Hürden variieren in ihrer „Höhe“ je nach Vorkenntnissen und Affinität der BeraterInnen. Das Medium Internet an sich, um dessen Vor- und Nachteile es in diesem Bericht hauptsächlich gehen soll, kann bereits einen Widerstand gegen die über derartige Portfolios stattfindende Reflexion hervorrufen. Denn obwohl Beiträge in dem während meiner Ausbildung genutzten Mahara nur ausgewählten Personen zugänglich gemacht werden konnten, herrschte eine zunächst unterschwellige Skepsis bezüglich der Datensicherheit. Dies führte bei mir dazu, dass ich über ein Semester brauchte, um Blogeinträge auf Mahara zu verfassen, die unzensiert und nicht korrigiert direkt dort verfasst und freigegeben wurden. Sicherlich findet auch eine Reflexion statt, wenn der Text vorgeschrieben und bearbeitet wird, doch denke ich, dass ein direkter Austausch mit anderen SchreibberaterInnen sinnvoller ist, gerade wenn es um Ebenen der Beratung geht, die in den persönlichen Bereich hineinragen. Denn in einer Beratungssituation geht es ebenso um zwischenmenschliche Ebenen wie um fachliche, wenn beispielsweise persönliche Probleme der Ratsuchenden in die Beratung Einzug finden. Wie der/die BeraterIn mit Situationen umgeht, in denen fachliche Kompetenz nicht ausreicht, ist meiner Ansicht nach der Knackpunkt in Beratungssituationen.

Der Austausch zwischen den BeraterInnen kann hier Abhilfe leisten. Alle BeraterInnen haben sich für die Ausbildung entschieden, weil sie sich für das Schreiben an sich, den Schreibprozess, akademisches Schreiben usw. interessieren. Ob die Ausbildung abgeschlossen wird oder nicht und ob das Interesse und der Spaß am Beraten im Anschluss abebbt oder nicht, hängt weniger von der fachlichen Kompetenz der BeraterInnen ab als vielmehr vom Umgang mit den Ratsuchenden. Das theoretische Wissen um Schreiben und Sprache ist essentiell. Der persönliche Umgang mit den Ratsuchenden

muss hierfür jedoch eine Grundlage schaffen. An dieser Stelle kommt der Erfahrungsaustausch mit den anderen BeraterInnen ins Spiel. Eine Reflexion ist wesentlich ertragloser, wenn sich die BeraterInnen aufgrund der oben genannten Skepsis über Unsicherheiten auf zwischenmenschlicher Ebene ungenügend austauschen und damit alleine fühlen. Insofern ist das ePortfolio aufgrund seiner Medialität in Frage zu stellen, wobei das benannte Misstrauen sich, wie auch im vorigen Abschnitt beschrieben, mit der Zeit legt. Ist diese erst einmal überwunden, halte ich eine Reflexion der SchreibberaterInnenausbildung über ein ePortfolio für sehr geeignet, auch wenn technische Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Mahara-Plattform selbst dann die Arbeit hiermit erschweren können.

Insofern ist es weniger die Form ePortfolio, die den Austausch über Mahara ebenso fruchtbar wie auch unfruchtbar – s. o. – machen kann. Vielmehr bietet gerade das kritisch betrachtete Medium Internet sowohl die beschriebenen Vor- als auch Nachteile. Denn werden die Kommunikationsmöglichkeiten dieses Forums tatsächlich aktiv und direkt genutzt, kann eine Reflexion unter BeraterInnen nicht nur unmittelbar erfolgen, sondern in gewisser Weise auch nachhaltig. Nachhaltig in dem Sinne, dass der Informationsfluss im Gegensatz zur bloßen mündlichen Kommunikation festgehalten wird. Sind die Widerstände gegen ein ePortfolio also erst überwunden, kann es, wie auch in meinem Fall, unerwartet ergiebig in der SchreibberaterInnen-ausbildung sein. Allerdings gibt es möglicherweise Plattformen, die durch simplere und intuitivere Handhabe zumindest die Widerstände im technischen Bereich mindern können. Wir arbeiten inzwischen mit Wordpress. Einer grundsätzlichen Skepsis oder Aversion gegen das Internetmedium kann möglicherweise durch Aufklärung im Vorfeld und Diskussionen darüber – die es in meiner Ausbildung dann durchaus auch gab – entgegengewirkt werden.

### **Der eigenen Persönlichkeit im ePortfolio Raum geben**

Zu Beginn der Ausbildung habe ich mich gefragt, welche Inhalte in ein ePortfolio gehören. An das Arbeiten im ePortfolio wurden wir über verschiedene Schreibaufgaben herangeführt. Die erste Aufgabe bestand darin, kurz zu skizzieren, wer wir sind, unsere Erwartungen an die Ausbildung zu beschreiben und darzustellen, was uns für die

Arbeit in der Schreibberatung qualifiziert. Anschließend haben wir den Text als Profilbeschreibung eingefügt. Auf diese Weise lernten wir an einem Praxisbeispiel, wie wir bei Mahara Ansichten gestalten können. Über weitere Übungen haben wir beispielsweise das Einbetten von Links gelernt und erfahren, wie wir Bilder in Blogbeiträge einfügen können.

So habe ich langsam die Möglichkeiten entdeckt, die mir diese Plattform bietet. Es hat mir zudem einen Eindruck vermittelt, was das Web 2.0 für Wege eröffnet, sich mit Themen auseinanderzusetzen. Bisher kannte ich das Recherchieren mit Suchmaschinen. Soziale Netzwerke waren mir zwar bekannt, ich habe sie aber kaum genutzt, schon gar nicht mit dem Ziel, Wissen zu generieren. Zu sehen, wie sich Menschen auf Plattformen wie Twitter oder Google+ über Themen austauschen, die ich im Rahmen meines Studiums in Seminaren bearbeitet habe, ist motivierend. Es regt mich dazu an, mir mehr Hintergrundinformationen anzulesen.

Bei Mahara hat mir besonders gefallen, dass Inhalte erst sichtbar werden, nachdem sie in den Einstellungen explizit für andere freigegeben werden. Diese Funktion eröffnet die Möglichkeit etwas auszuprobieren, daher war sie besonders für mich als Einsteigerin wichtig. Zudem hat mir gefallen, dass es die Option gab, ein Fenster einzubinden, in dem der Verlauf meiner Postings bei Twitter zu lesen ist – eine Timeline. Da ich das bei unserem Dozenten gesehen habe, bin ich auf diese Plattform aufmerksam geworden und habe mir selber einen Account eingerichtet.

Ich habe mit verschiedenen Ansichten gearbeitet. Eine Ansicht habe ich bis zum Schluss nicht für andere zugänglich gemacht. Auf dieser Ansicht habe ich interessante Links und Bücher gesammelt, unter bzw. in denen ich Informationen zu Schreiben und Schreibberatung finden konnte. Außerdem habe ich diese verwendet, um auszuprobieren, zu basteln. Die Möglichkeit, Ansichten zu gestalten, gibt die Gelegenheit, auf einer anderen Ebene mit den theoretischen Themen umzugehen, sie kreativ zu bearbeiten.

Wirklich in die Arbeit mit dem ePortfolio eingestiegen bin ich aber erst in der vorlesungsfreien Zeit nach dem ersten Semester der Ausbildung. Ich habe eine zweispaltige Ansicht eingerichtet. Auf dieser Ansicht habe ich einen Blog geführt, Videos und Bilder gesammelt.

In den Blogbeiträgen habe ich über Beratungen, Textkommentierung, eigene Schreibprozesse und andere schreibbezogene Themen geschrieben. Das Führen dieses Blogs war für mich ein wichtiges Werkzeug in der Entwicklung zur Schreibberaterin. Über die Kommentarfunktion konnten Fragen mit anderen geklärt oder Themen tiefergehend bearbeitet werden. So eine tiefe Auseinandersetzung mit Themen ist in einem Seminar, das einmal die Woche stattfindet, nicht möglich.

Die Thematik des Schreibens, der Schreibprozesse usw., an die ich durch die Ausbildung zur Schreibberaterin herangeführt wurde, hat mich gefesselt. In meinem Alltag bin ich auf Dinge gestoßen, die ich damit verbunden habe. Dazu gehören Lieder, in denen es zum Beispiel um das Kommentieren geht. Beim Fernsehen bin ich über einen Spot zu Kochblockaden gestolpert, den habe ich ebenfalls in mein ePortfolio eingebunden. Ich habe darüber nachgedacht, ob das auf Schreibblockaden übertragbar ist.

Mir ist aufgefallen, dass ich durch das Sammeln von Liedern und dergleichen aufmerksamer geworden bin. Ich bin aufmerksamer durch die Welt gegangen und habe in vielen Verbindungen zu meiner Arbeit als Schreibberaterin gefunden. In dem ePortfolio konnte ich diese Fragmente sammeln. Meine Ansicht ist dadurch persönlicher geworden und ich habe den anderen SchreibberaterInnen eine Tür geöffnet, durch die sie sehen können, wie ich zu dem gemeinsam bearbeiteten Bereich Schreiben stehe.

## **Fazit**

Insgesamt haben wir die Arbeit mit dem ePortfolio als positive Erfahrung empfunden. Das beratungsbegleitende Schreiben kann sehr ertragreich sein, wenn die Softwaregrundlagen verstanden und mögliche Bedenken dem Medium Internet gegenüber berücksichtigt werden. Nur unter diesen Umständen können die Möglichkeiten eines ePortfolios auch in vollem Umfang genutzt werden. Die Reflexion des/der Einzelnen wird dann für alle transparent und ermöglicht einen Austausch. Eine regelmäßige face-to-face-Kommunikation unter den BeraterInnen kann durch das ePortfolio sinnvoll ergänzt, aber nicht ersetzt werden, gerade wenn es um schwierige und emotional aufgeladene Themen geht. Des Weiteren bietet das ePortfolio-Schreiben eine Annäherung an einen Schreibstil jenseits des akademischen

Schreibens, was die Textsortenkompetenz der SchreibberaterInnen erhöht. Dies kann wiederum gewinnbringend an die Ratsuchenden weitergegeben werden. Die Plattform Mahara ermöglicht es, über die inhaltliche Arbeit hinaus die eigene Persönlichkeit in den Ansichten auszudrücken. Diese Funktion ist uns besonders in der Kennenlern-Phase unserer Ausbildung zugute gekommen.

In der praktischen Arbeit sind wir jetzt auf einen gemeinsam geführten Wordpress-Blog umgestiegen. Im Gegensatz zu dem Ansichten-Prinzip von Mahara arbeiten wir hier alle an einem Blog, sodass man alle Beiträge auf einen Blick einsehen kann und sich nicht durch alle Ansichten klicken muss. Dadurch fehlt der private Raum für die/den EinzelneN, was zwar als Einstieg sehr wichtig war, möglicherweise aber in der etablierten Gruppe, die wir heute sind, eine untergeordnete Rolle spielt. Wir sind gespannt, welche Erfahrungen wir mit dieser Plattform machen werden.

## SchreibberaterInnen Portfolio von Özlem Alagöz: SchreibberaterInnen-Blog : Schreibberatung vom

### Schreibberatung vom

Das war meine erste offizielle Schreibberatung. Der Ratsuchende A schreibt zurzeit an seiner Bachelorarbeit in zum Thema . Er hat mir seine Gliederung gezeigt und wollte Feedback zur Nummerierung und den Überschriften. Wir haben seine Gliederung besprochen und sprachliche Unklarheiten geklärt. Der Ratsuchende hat an einigen Stellen mit Vokabeln Schwierigkeiten z.B. hat er statt „fördern“, „befördern“ geschrieben. Ich habe ihn auf dieses Wort angesprochen und gefragt, was er genau sagen will. Es stellte sich heraus, dass dem Ratsuchenden die Bedeutung von „befördern“ gar nicht klar war und er eigentlich von „fördern“ (finanziell) spricht.

Der Ratsuchende hatte in seiner Gliederung zwei Begriffserklärungen mit aufgenommen und da hat sich mir die Frage gestellt, ob er nicht lieber ein Glossar für Begriffserklärungen anlegt. Ich habe ihn darauf angesprochen, ob er mit seinem Dozenten über die Gliederung schon gesprochen hat. Er hat mir erklärt, dass die beiden Begriffe auch Teil eines Modells sind und sehr relevant für die Arbeit und er noch mit seinem Dozenten über die Gliederung sprechen wird. Ich habe ihm noch einmal ans Herz gelegt, mit seinem Dozenten über sein Thema und den Aufbau seiner Arbeit sprechen sollte, da die Absprache mit seinem Dozenten sehr wichtig ist.

Wir sind dabei verblieben, dass er sich wieder meldet, wenn etwas Schriftliches vorliegen hat. Er hat mir gesagt, dass er die Mail-Adressen von allen SchreibberaterInnen hat und Teile seiner Arbeit an alle verteilt, damit die ganze Arbeit nicht an einer Person hängen bleibt 😊

Veröffentlicht von Özlem Alagöz

#### Feedback



B

Liebe Özlem,

ich finde deinen Bericht interessant. Ich fände spannend zu lesen, wie es dir bei der Beratung ging.

Zu dem Punkt, dass der RS allen Schreibberatenden Teile seiner Arbeit schicken will: Ich denke, dass das schwierig ist, wenn wir alle uns mit einem RS beschäftigen.



A

Ich finde dein Vorgehen in der Beratung vorbildhaft, so verstehe ich es zumindest aus dem Text. Du tritts als urteilende Instanz sehr zurück und machst den Ratsuchenden auf die Schwierigkeiten in seinem Text aufmerksam. Du überlässt es jedoch ihm zu erklären, was er mit einem Satz oder einem Wort aussagen wollte. Find ich klasse.

Was die Idee des Ratsuchendne betrifft, dass er den Text an alle Schreibberater schickt, so finde ich sie, ebenso wie B, schwierig. Ich kann mir gut vorstellen, das der Ratsuchende es im Bezug auf uns gut gemeint hat, es jedoch unter uns, Ratsuchenden, eher zur Verwirrung und zusätzlicher Arbeit führen würde. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass es für A hilfreich wäre, wenn er abwechselnd mit verschiedenen Schreibberatern arbeiten würde.



O

Bis jetzt habe ich ihn nicht mehr in der Beratung gesehen. Ich glaube, dass er uns damit eigentlich zuvorkommen wollte (wie A bereits erwähnt hat), damit ein Berater nicht so viel Arbeit hat (es handelt sich hierbei um seine Bachelorarbeit). Wir werden ja sehen, wie es sich mit ihm weiterentwickelt 😊

3 Kommentare

Feedback abgeben Anstößiges Material anzeigen Drucken Ansicht der Beobachtungsliste hinzufügen



Abb. 1: Austausch der BeraterInnen über die ePortfolioplattform Mahara

## Literatur

Jakobs, Eva-Maria (1997): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 3]. 9-30.

## Zu den Autorinnen

**Özlem Alagöz**, B.A. Lehramt Deutsch u. Geschichte, zzt. Master of Education. Ausbildung zur Schreibberaterin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (SwMsp) der Universität Hamburg im SoSe 2012 und WiSe 2012/13. Seitdem Peer Tutorin in der SwMsp (Schreibberatung, Schreibcafé und Schreibgruppe).

**Melanie Andresen**, B.A. Deutsche Sprache und Literatur, zzt. im Master-Studium Germanistische Linguistik. Ausbildung zur Schreibberaterin an der SwMsp der Universität Hamburg im WiSe 2011/2012. Seitdem Peer Tutorin an der SwMsp (Schreibberatung, Schreibcafé und Schreibgruppe).

**Birte Stark**, Studentin B.A. Erziehungswissenschaft. Ausbildung zur Schreibberaterin in der SwMsp der Universität Hamburg im SoSe 2012 und WiSe 2012/2013. Seitdem Peer Tutorin an der SwMsp (Schreibberatung, Schreibcafé und Schreibgruppe).

**Tina Werner**, Studentin B.A. Deutsche Sprache und Literatur. Ausbildung zur Schreibberaterin in der SwMsp der Universität Hamburg im WiSe 2011/12. Seitdem Peer Tutorin an der SwMsp (Schreibberatung, Schreibcafé und Schreibgruppe).

# Die offene Fragestunde in der kooperativen Lehre - eine besondere Beratungssituation

♣ *Anika Jüde*

Das Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln bietet seit ca. einem Jahr die offene Fragestunde an, in der Studierende ihre Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben an eine/n Berater/in richten und sich zudem gegenseitig über Erfahrungen und Probleme austauschen können. Entstanden ist dieses Konzept aus der kooperativen Lehre, die 2009 von Esther Breuer an der Universität zu Köln eingeführt wurde (vgl. Breuer 2013).

## Die Idee der offenen Fragestunde

In der offenen Fragestunde in Seminarsitzungen haben Kursteilnehmern/innen die Möglichkeit, ihre Fragen und Probleme sowohl an die Mitarbeiter/innen des Kompetenzzentrums als auch an die eigenen Kommiliton/innen zu richten. Die Idee zu einer offenen Gesprächsrunde zum Thema „wissenschaftliches Schreiben“ hat sich aus der kooperativen Lehre entwickelt, die seit einigen Jahren durch die Mitarbeiter/innen des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität zu Köln durchgeführt wird. Die Dozenten/innen des Kompetenzzentrums werden durch die Seminarleiter/innen zur Übernahme einer Sitzung eingeladen, in der den Studierenden grundlegende Kenntnisse zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten vermittelt werden. Eine Sitzung verläuft in der Regel in Vortragsform und umfasst wichtige Informationen wie z.B. Themenfindung, Formulierung einer These, Gliederung, Zitierweisen, etc. Ziel ist es, Studierenden im Grundstudium einen ersten Überblick über die Arbeitsweise beim Verfassen von Seminararbeiten zu gewähren.

Die Idee der offenen Fragestunde entstand in einer Sitzung, in der die Teilnehmer/innen zum größten Teil das erste Mal vor der Herausforderung standen, eine Seminararbeit anzufertigen. Die Erfahrung der Einzelberatungen, die das Kompetenzzentrum im Rahmen des Peer-Coachings anbietet, hat gezeigt, dass besonders Schreibneulinge ihre Fragen und Bedenken mitteilen und besprechen möchten. Aus diesem Grund wurde nach Rücksprache mit der Dozentin eine Sitzung geplant, in der den Studierenden nach einem kurzen Überblick

über die wichtigsten Fakten zum Thema Seminararbeit genügend Zeit gegeben wurde, Fragen über Unklarheiten zu formulieren und mit den Kommiliton/innen zu besprechen.

## **Erste Erfahrungen**

Aufgrund meiner Erfahrung als Peer-Beraterin im Kompetenzzentrum Schreiben stellte ich für die erste offene Fragestunde die Themen zusammen, die durch die Studierenden in den Coaching-Sitzungen häufig angesprochen werden und orientierte mich ebenfalls an der Sitzungskonzeption der kooperativen Lehre. Zum Beispiel wurden die Punkte Themeneingrenzung, Plagiatvermeidung, Literaturrecherche und Zeitmanagement angesprochen. Ich berichtete über die mir in den Beratungssitzungen häufig begegneten Fragen und gab entsprechende Beispiele zur Verdeutlichung. Zudem überlegte ich mir im Voraus einige Problemstellungen zum Hausarbeitens Schreiben mit denen ich die Kommunikation unter den Teilnehmern/innen anregen wollte.

Mein Ziel war es, die Teilnehmer/innen zu einem gegenseitigen Austausch über Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu aktivieren. Nachdem ich meinen kurzen Vortrag beendet hatte, sprachen die Studierenden ihre Fragen schnell selbstständig an, sodass die Gesprächsrunde rege in Gang kam. Viele der angesprochenen Themen deckten sich mit den Problemen, die uns in den Peer-Beratungen häufig begegnen: „Wo ist eigentlich die Eigenleistung?“, „Kann ich eine eigene Meinung haben?“, „Ab wann wird etwas als Plagiat bezeichnet?“, „Wie viel Zeit muss ich für den Schreibprozess einplanen?“, „Wie formuliere ich eine These oder Fragestellung?“. Da ich die Teilnehmer/innen motivieren wollte, sich gegenseitig über die Unklarheiten auszutauschen, habe ich mich als Moderatorin eher im Hintergrund gehalten und nur in wenigen Fällen direkt geantwortet. Durch die Gesprächssituation wurden die Teilnehmer/innen animiert, ihre Fragen auszutauschen, Erfahrungen mitzuteilen und miteinander Problemlösestrategien zu besprechen. Die Mitarbeit aktivierte das Mitdenken und es wurde schnell deutlich, dass nahezu alle Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben gegenüberstehen. Als die Studierenden merkten, dass viele die gleichen Probleme teilen, hat sich gezeigt, dass sie sich gegenseitig gute Tipps und Hilfestellungen

geben konnten. Die Rückmeldungen der Studierenden als auch der Dozentin im Anschluss an die Sitzung waren sehr positiv.

Mit der offenen Fragestunde sprechen wir verschiedene Zielgruppen an. Sowohl mit erfahrenen Schreibenden als auch mit Schreibneulingen haben wir positive Erfahrungen gemacht. Eine Gesprächsrunde ergab sich, als wir eine Sitzung zu einem Seminar übernahmen, zu dem die Teilnehmer/innen jedoch keine abschließende Arbeit verfassen mussten. Da also für die Studierenden das Thema „wissenschaftliches Schreiben“ nicht akut war, entschied ich mich, eine weitere Fragerunde anzubieten, in der alle bisher aufgetretenen Fragen und Schwierigkeiten angesprochen werden konnten. Wie zuvor wählte ich für den Einstieg einen Kurzvortrag zum Schreiben von Hausarbeiten und bat die Teilnehmer/innen anschließend, ihre Fragen zu stellen. In dieser Sitzung entwickelte sich die Gesprächsrunde zunächst nur zögerlich, sodass ich den Eindruck bekam, die Studierenden seien bisher nicht auf Probleme im Schreibprozess gestoßen. Bei gezieltem Nachfragen zu Schreibstrategien und Problemlösemethoden, z.B. beim Zitieren, bei der Quellenauswahl oder beim Layout, zeigte sich jedoch, dass auch in dieser Gruppe schon einige Studierende Erfahrungen mit Schreibschwierigkeiten gemacht hatten. Die anschließend angesprochenen Fragen ähnelten denen der ersten Sitzung. Auch nach dieser Runde war das Feedback durch Teilnehmer/innen und Dozent überwiegend positiv.

Insgesamt haben wir in den bisher durchgeführten Sitzungen die Erfahrung gemacht, dass wir uns als erfahrene Schreibberater/innen während der Gesprächsrunden soweit wie möglich im Hintergrund halten und das Gespräch moderieren. Wird deutlich, dass der Erfahrungsaustausch nur schwierig anläuft, können Anregungen zu häufigen Schwierigkeiten gegeben werden. Wichtig ist uns jedoch, dass die Studierenden nicht nur uns als Experten/innen des Schreibens betrachten, sondern sich selbst als aktive Mitwirkende des wissenschaftlichen Arbeitens und als Peer-Berater/innen betrachten. Somit erleben sie sich selbst gegenseitig als Kritiker/innen und Helfer/innen.

Mit einigen Seminarleitern/innen konnten wir schon vor der eigentlichen Sitzung besprechen, auf welche Themen sie besonderen Wert legen. So war es uns möglich, die Einführung und die Diskus-

sion in eine entsprechende Richtung zu lenken. Auch hat es sich als sinnvoll erwiesen, im Voraus eine Absprache mit den Kursleitern/innen über jene Fragestellungen zu treffen, die in jedem Fall an die Dozent/innen weitergeleitet werden sollen. Hier bieten sich Themen wie spezielle Literaturfragen, Einzelheiten im Layout oder die Einhaltung der Abgabefrist an. Bisher schien es durchweg für die Diskussion von Vorteil, wenn der Kursleiter/innen in der Sitzung nicht anwesend ist, da die Studierenden dann scheinbar freier über ihre Schreibprozesse reden.

## **Erfolge und Hürden**

Seit ca. einem Jahr haben wir die offene Fragestunde mehrmals durchgeführt. Wir erhalten nach wie vor durch Studierende und Dozenten/innen positive Rückmeldungen. Zum einen sind viele Studierende erleichtert, eine Unterstützung beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten zu erhalten, da diese selten von Seiten der Fakultäten oder Seminare angeboten wird. Oftmals merken Teilnehmer/innen an, dass scheinbar von ihnen erwartet würde, das wissenschaftliche Schreiben als eine Qualifikation schon vor dem Studium erworben zu haben. Einige Teilnehmer/innen haben wir nach der Fragestunde in unseren Peerberatungen wiedergesehen. Zum anderen haben wir von einigen Dozent/innen die Rückmeldung erhalten, dass sie den Eindruck bekamen, einen größeren Anteil an Seminararbeiten von ihren Studierenden zu erhalten, die zudem eine strukturiertere Arbeitsweise erkennen ließen. Aus der Erfahrung hat sich bisher gezeigt, dass diese Form der kooperativen Lehre sowohl für erfahrene Schreiber als auch für Schreibneulinge sehr gewinnbringend sein kann. Zu beachten ist bei den verschiedenen Kursen, dass sich je nach Erfahrungsniveau die Fragen der Teilnehmer/innen deutlich unterscheiden. Neben unserer Erfahrung durch die Peer-Beratungen, die uns gut auf die aufkommenden Probleme vorbereitet hat, hat es sich bewährt, Fachliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben und die formalen Vorgaben zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten des jeweiligen Seminars zum Kurs mitzubringen. Schwierig bleibt trotzdem, dass wir uns nicht detailliert auf die einzelnen Sitzungen vorbereiten können, da wir die Fragen der Studierenden nicht im Voraus einschätzen können. Resultierend hieraus ist es ebenfalls nicht

möglich, ein zur Sitzung passendes Handout anzufertigen, das alle Fragen der Teilnehmer/innen berücksichtigt. Daher ist es wichtig, die Studierenden zu Beginn darauf hinzuweisen, dass sie sich selbst Notizen machen sollen. Um dennoch ein breites Spektrum der besprochenen Themen abzudecken, teilen wir den Studierenden unsere allgemeinen Hilfestellungen zum Verfassen von wissenschaftlichen Texten aus.

## **Fazit**

Trotz der angesprochenen Hürden haben wir sehr gute Erfahrungen mit der offenen Fragestunde als Teil unserer Schreibberatung gemacht. Zunächst ermöglicht die Gesprächsrunde einen Rahmen, in dem viele Teilnehmer/innen gleichzeitig angesprochen werden können. Hiermit gelingt es, die Aufmerksamkeit mehrerer Schreiber/innen auf häufig zu beobachtende Schwierigkeiten zu lenken. Gleichzeitig werden nicht nur allgemein bekannte Fragen thematisiert, sondern es kann gezielt auf die Probleme der Studierenden eingegangen werden. Die Diskussionsrunde aktiviert viele Teilnehmer/innen zur gleichen Zeit. Hierdurch wird die ganze Gruppe zum Mitdenken animiert. Zudem erfahren die Studierenden, dass sie mit ihren Schreibschwierigkeiten nicht allein dastehen. Indem wir als Berater/innen in der Gesprächsrunde meist nur als Moderator/innen fungieren, findet ein gegenseitiger Austausch unter den Studierenden statt, der sich nach unserem Konzept der Peerberatung und dem Peer-Feedback richtet. Die Teilnehmer/innen können auch für zukünftige Schreibgelegenheiten erkennen, dass sie ernst zu nehmende Berater/innen und Kritiker/innen ihrer Texte sind. Sie empfinden sich selbst und die Kommilitonen/innen als potenzielle Leser/innen und Beurteiler/innen wissenschaftlicher Texte.

Die Fragerunde hat sich als ein wertvoller und gewinnbringender Teil unseres Peer-Konzepts entwickelt. Während wir in den Einzelberatungen intensiv mit den einzelnen Studierenden arbeiten und uns um die individuellen Schwierigkeiten kümmern, können die Studierenden in der Fragerunde zunächst erfahren, dass sie eine Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben durch das Kompetenzzentrum Schreiben erhalten. Darüber hinaus entdecken sie durch die Gesprächsrunde, dass sie an Erfahrungen der anderen Schreiber/innen

teilhaben und sich gegenseitig unterstützen können. In der kooperativen Lehre werden viele Aspekte des Hausarbeitenschreibens in detaillierter Form vorgetragen, wohingegen die Kommunikation der Kommilitonen/innen untereinander in der offenen Fragestunde im Vordergrund steht. In der Diskussion werden viele Teilnehmer/innen dazu aktiviert, sich mit diesem studienrelevanten Thema auseinanderzusetzen. Die Kombination dieser Konzepte, die durch weitere Angebote des Kompetenzzentrums ergänzt werden, ermöglicht es uns, viele Studierende im Schreibprozess zu unterstützen. Innerhalb unserer Peerberatung werden wir dieses Konzept weiter verfolgen und hoffen auf anhaltend positive Resonanz.

## **Literatur**

Breuer, Esther (2013): Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren. In: *JoSch - Journal der Schreibberatung*, Ausgabe 6, April 2013. 77-86.

## **Zur Autorin**

**Anika Jüde** hat im Wintersemester 2012/13 das Lehramtsstudium an der Universität zu Köln abgeschlossen. Bis zum Ende des Studiums hat sie als Peer-Beraterin im Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln gearbeitet und an der Entwicklung der offenen Fragestunde mitgearbeitet.

# Schreibberatung für Natur- und IngenieurwissenschaftlerInnen. Ein Erfahrungsbericht

♣ *Michael Markert*

Seit 2008 biete ich im Rahmen eines Softskill-Moduls an der Fachhochschule Jena eine Übung zum wissenschaftlichen Schreiben an, in der ich semesterweise etwa 30 Studierende aus Bachelor-Studiengängen wie „Prozessintegrierter Umweltschutz“ oder „Augenoptik“ betreue. Hier bin ich ständig mit Studierenden konfrontiert, die bis kurz vor Abschluss ihres Studiums kaum Erfahrungen im Umgang mit fremder wissenschaftlicher Literatur und der Produktion eigener sammeln konnten. In meinen Beratungssprechstunden im Projekt „SchreibenLernen“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 2011 bis 2012 hingegen waren Studierende der Natur- und Ingenieurwissenschaften eher seltene Besucher und ich vermute, in anderen Schreibzentren ist dies ähnlich. Daraus ergeben sich in meinen Augen zwei Konsequenzen: Zum einen besteht ein hoher Beratungsbedarf in bestimmten Studierendengruppen, deren Voraussetzungen und besondere Schreibpraktiken in einer Beratung berücksichtigt werden sollten. Zum zweiten werden Beratungsangebote von diesen Gruppen nur unzureichend abgefragt, BeraterInnen können bisher ihre Kompetenzen im Umgang mit Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften nur wenig entwickeln.

Der vorliegende kurze Beitrag soll dabei helfen, die besonderen Beratungsbedürfnisse von NaturwissenschaftlerInnen sowie Studierenden verwandter Disziplinen und deren spezielle Textsorten näher kennenzulernen. Ich werde zuerst in aller Kürze meine Zielgruppe umreißen und im Anschluss auf die Merkmale naturwissenschaftlicher Texte eingehen. Beides dient als Ausgangspunkt einer knappen Darstellung meiner Erfahrungen und Ideen in und für Workshops, Seminare oder Übungen sowie natürlich die Einzelberatung.

## Die Zielgruppe

Der bzw. die prototypische Studierende der Natur- oder auch Ingenieurwissenschaften besucht die Schreibberatung im Regelfall erstmalig im Rahmen seiner/ihrer Qualifizierungsarbeit (und häufig der Masterarbeit). Er bzw. sie verfügt zu diesem Zeitpunkt über keine

oder nur wenig Schreiberfahrung. Im Rahmen des Studiums wird in diesen Fächern nur sporadisch geschrieben und nicht selten handelt es sich dabei um ‚rezeptbuchartige‘ Versuchsdarstellungen im Rahmen von Praktika oder vergleichbar stark standardisierte Projektberichte. Die Schreibanforderungen sind hier einerseits quantitativ sehr gering, weil nur kurze zusammenhängende Passagen verfasst werden, zum anderen findet nur selten eine Qualitätskontrolle durch die Lehrkräfte statt. Dies führt dazu, dass die Studierenden auch in höheren Semestern auffällig oft an Formatierung und Zitation scheitern, da diese Aspekte nie eingeübt wurden. Darüber hinaus beschränkt sich die Lektüre über lange Phasen des Studiums auf Skripte und Lehrbücher. Aufwändige Recherchen in Aufsatzdatenbanken oder die Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur finden meiner Erfahrung nach nicht statt, weshalb solche Textformen auch nicht aus der eigenen Lesepraxis heraus vertraut sind und daher auch nicht ‚imitiert‘ werden können. Dies ist Auslöser großer Schwierigkeiten bei der Erstellung einer Qualifizierungsarbeit, weil nun solche Textgattungen plötzlich rezipiert, angemessen diskutiert und in einen in sich geschlossenen, konsistenten Text eingebunden werden müssen. Zudem ist hier nun ein eigenständiger Teil zum aktuellen Forschungsstand gefordert, ein Anspruch, der im Rahmen von Praktika voller ‚klassischer‘ Versuche selten zur Diskussion stand. Spezialisierte naturwissenschaftliche Kurse, die eine schreibpraktische Erfahrung anbieten könnten, wie sie Essay oder Hausarbeit insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Seminaren schon immer vermitteln, sind bisher erst in Ansätzen implementiert.

Die mangelhafte Lese- und Schreibpraxis stellt sicherlich eines der größten Hindernisse dar, da den Studierenden jede Erfahrung fehlt, die sie zum Verfassen ihres ersten wissenschaftlichen Textes – eben meist der Qualifizierungsarbeit – befähigen soll. Gleichzeitig ist das Schreiben deshalb sehr unreflektiert: Unter Umständen suchen Studierende dieser Fächer die Schreibberatung nur selten auf, weil sie die Ursachen für auftretende Schwierigkeiten in ihrem Forschungsgegenstand oder den eingesetzten Methoden suchen, statt sie als ein Problem des schriftlichen Erarbeitungsprozesses einer schlüssigen Darstellung derselben zu begreifen – was wiederum *allen* wissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam ist. Für Naturwissenschaft-

lerInnen und Mitglieder verwandter Disziplinen hat Schreiben als eine fachliche Kompetenz daher auch nur einen sehr geringen Stellenwert: Im Zentrum stehen (labor)praktische Tätigkeiten und deren Ergebnisse; dass beides in Form einer wissenschaftlichen Publikation rekonstruiert werden muss, um es kommunizieren und damit auch als fachliches Wissen konstituieren zu können, wird kaum reflektiert. In meiner Individualberatung tauchte entsprechend vor allem jene Minderheit der Studierenden auf, die ihren eigenen Schreibprozess intensiv durchdenken, was den Eindruck erwecken mag, es gäbe eigentlich kaum weitreichende Unterschiede zwischen den Textpraktiken von Naturwissenschaften einer- und Geistes-, Kultur- oder Sozialwissenschaften andererseits.

Auch bei den Fachlehrkräften ist für das Schreiben an sich nicht unbedingt ein Bewusstsein vorhanden: An der Jenaer Fachhochschule erklärte ein Dozent eines Fachbereiches mir – der ‚eingekauften‘ Honorarlehrkraft für Softskills –, dass er es gut fände, was ich tue, schließlich lernten die Studierenden so kurz vor ihrer Bachelorarbeit endlich einmal das Schreiben, sie machten ja so viel falsch. Schreibberatung bedeutet unter diesen Bedingungen auch in höheren Semestern zuallererst Basics zu sichern, statt spezifische und individuelle Probleme anzugehen.

## **Die Texte**

SchreibberaterInnen verfügen häufig über einen geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Hintergrund; sie kennen daher vor allem die eigenen Textformen sehr genau, haben aber wenig Einblick in andere. Eine qualifizierte Auseinandersetzung mit natur- und ingenieurwissenschaftlicher Textproduktion als BeraterIn setzt daher eine eigene naturwissenschaftliche Lektürepraxis voraus. Sofern nicht schon geschehen, sollte sich jede/r SchreibberaterIn selbst einen Einblick in naturwissenschaftliche Texte verschaffen, denn ohne ein Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten, aber eben auch Unterschiede zwischen Texten so verschiedener disziplinärer Kulturen ist eine angemessene Beratung kaum möglich. Inhalte spielen dafür keine Rolle (und sollten daher auch nicht abschrecken), wichtig ist es vielmehr, sich den Charakter der Texte – mithin ihre Struktur und ihre stilistischen wie formalen Merkmale – anzueignen. Englischsprachige Zeitschriften

sind dafür am besten geeignet, da kaum noch naturwissenschaftliche Originalarbeiten auf Deutsch veröffentlicht werden und man in deutschsprachigen Zeitschriften bestenfalls Überblicksartikel und Kommentare findet, die sich häufig an ein breiteres Publikum richten.

Einen guten Einstieg bieten die berühmten, fachübergreifenden Zeitschriften „Nature“ und „Science“, die über jede Universitätsbibliothek zugänglich sind. Darin findet man eine Reihe sehr unterschiedlicher Textgattungen, das Hauptaugenmerk sollte bei einer Erstlektüre aber auf die zentrale Gattung des „research article“ bzw. „paper“ gelegt werden. Beide Zeitschriften legen ein sehr rigoroses peer review-Verfahren zugrunde und bieten deshalb nur fachsprachlich und formal ‚perfekte‘ Texte. An diesen lässt sich eine Reihe typischer Merkmale naturwissenschaftlicher Texte aufweisen, die ich im Folgenden kurz zusammenfassen möchte.

Die *Gliederung* ist hochkonventionell und inzwischen auch in anderen Wissenschaftszweigen – etwa den „social sciences“ und „political sciences“ – üblich: Title, (Abstract,) Introduction, (Research,) Materials/Methods, Results, Discussion, References. Diese Standardisierung erlaubt es, sich schnell einen Überblick über die Texte zu verschaffen, ohne zu tief in einzelne Teile einsteigen zu müssen: Meist wird nach Titel und AutorInnen nur der häufig fett oder kursiv gedruckte Abstract gelesen. Der zweite Blick fällt auf die Abbildungen mit den Ergebnissen und die zugehörigen Bildunterschriften. Nach dieser Relevanzprüfung, die die Lektüre häufig fast schon abschließt, werden bestenfalls noch Literaturliste und Schluss überflogen.<sup>1</sup>

Die *Rezeption* der *Abbildungen* ist wie erwähnt ein bedeutender Lektüreschritt. Diese haben deshalb insbesondere in den Ergebnis-Sektionen (Results) einen ausgesprochen hohen Stellenwert und nehmen einen wesentlichen Anteil des Satzspiegels ein (vgl. auch Miller 1998). Häufig findet sich dort nur wenig begleitender Text und die Erläuterungen werden in die meist sehr langen (vielzeiligen) Bildunterschriften verschoben. Den FachleserInnen wird also eine unvollständige Lektüre unterstellt, weshalb die Bildunterschriften

---

<sup>1</sup>Diese Praktiken können in unzähligen Tutorials zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur auf Youtube bestaunt werden, besonders bildorientiert ist das Vorgehen in mechanophore (2011).

alle Informationen liefern müssen, die zum Verständnis der Grafiken und Tabellen nötig sind.

Auch der *Umgang mit Referenzen* hat in naturwissenschaftlichen Texten besondere Merkmale. Direkte Zitate sind unüblich, weshalb regelmäßig in stark verkürzten Paraphrasen indirekt zitiert wird; dies geschieht mit Belegen in Kurzform, in Artikeln meist numerisch oder auch „alphadin“, in eigenständigen Publikationen eher im Harvard-Stil.<sup>2</sup> Oft werden mehrere Quellen gebündelt zur Unterstützung einer einzelnen, dann allerdings auch sehr umfassenden Aussage angegeben. In einer aktuellen Ausgabe von Nature finden sich in einem Artikel (Liao 2013) schon in der Einleitung 33 der insgesamt 71 Literaturangaben, neun davon werden allein für den Beleg des ersten Satzes verwendet.

Ein letztes hier zu benennendes Merkmal ist die *AutorInnenschaft* naturwissenschaftlicher Texte. Sie sind praktisch nie das Ergebnis von Einzelforschungen, sondern entstehen in komplexen Forschungsverbänden, weshalb die „Acknowledgements“ beziehungsweise „Author Contributions“ am Ende der Aufsätze ausführliche Hinweise auf die Rolle bestimmter Personen im Forschungsprozess und insbesondere zur Beteiligung am vorliegenden Beitrag enthalten. Dies ist notwendig, weil die Texte im Regelfall auf deutlich unter zehn Seiten mehrjährige Forschungsarbeiten gern auch mehrerer Dutzend Wissenschaftler beschreiben.<sup>3</sup> Kennzeichnungen von Urheberschaft sind deshalb in solchen Beiträgen drastisch reduziert, was für Studierende eine Herausforderung darstellt: Sie finden hierin keine ‚Vorbilder‘ für ihre Qualifizierungsarbeiten, in denen es zu den Aufgaben gehört, eine eigene Leistung deutlich zu machen.

## Die Beratung

Die eigentliche Beratung von NaturwissenschaftlerInnen beginnt mehr noch als in anderen Fachbereichen schon mit dem ‚Marketing‘: Wie die Erfahrung zeigt, konzentriert sich das Unsicherheitsgefühl der TeilnehmerInnen auf Zitations- und Belegverfahren (Wie zitie-

---

<sup>2</sup>Beispiele: [1], [Mue03], (Müller 2003).

<sup>3</sup>Den Rekord hält meines Wissens nach derzeit das 61-seitige Schlüsselpaper zur Sequenzierung des menschlichen Genoms in Nature mit weit über 2000 Co-AutorInnen (International Human Genome Sequencing Consortium 2001a, 2001b).

re ich richtig?) und teilweise auch auf die Gliederung der Arbeit (Welche Teilbereiche muss eine Bachelorarbeit berücksichtigen?). Planung und Zeitmanagement von Textproduktion, Recherche und das Formulieren der Arbeit selbst werden von den BeratungsklientInnen oder KursteilnehmerInnen nur selten als Problemfelder bewusst wahrgenommen. Adressiert werden sollten in Ankündigungen entsprechender Veranstaltungen zumindest auf Bachelor-Ebene daher vor allem Formatierung und Strukturierung der Arbeit.

Der wesentlichste Beratungsaspekt sowohl in Kursen als auch dem Einzelgespräch ist meiner Einschätzung nach die Unsichtbarkeit des prozessualen Charakters von Textproduktion: Geschrieben wird in der Selbstwahrnehmung der TeilnehmerInnen *nach* der eigentlichen Forschung, auch wenn schon vorher (im Labor) Text entsteht. Eine fachspezifische Beratung muss daher zuerst Umfang und Reichweite des Schreibprozesses aufdecken, der eben schon mit dem Lesen der ersten themenbezogenen Aufsätze anfängt, sich über Notizen und/oder ein gefordertes Labortagebuch zur eigenen Forschung fortsetzt und am Ende im eigenen Text kulminiert. Dabei ist besondere Aufmerksamkeit auf inter- und paratextuelle Phänomene der verwendeten Literatur zu richten, und zwar nicht nur, weil diese als Blaupause für eigene Texte dienen können: In welcher Zeitschrift ist der Text erschienen und welches ‚Ranking‘ hat er damit? Welche älteren Texte (in solchen Fächern meint dies meist ‚vor 2000‘) werden einleitend zitiert und welcher ‚Traditionslinie‘ bzw. Diskursgemeinschaft wird der Text dadurch zugeordnet? Wie wird mit visuellen Elementen Aufmerksamkeit gesteuert und worauf soll sie gerichtet werden?

Die Berücksichtigung von transtextuellen Phänomenen und insbesondere der Strukturierung des Materials ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil Fachaufsätze in diesen Disziplinen praktisch ausschließlich auf Englisch vorliegen. In der Bachelorarbeit, spätestens aber für die Masterarbeit muss deshalb englischsprachige Literatur genutzt werden, weil sonst in den Augen der GutachterInnen offensichtlich keine Auseinandersetzung mit aktueller Forschung stattgefunden hat. Die Studierenden haben aber vor ihrer Bachelorarbeit meist keine Erfahrungen mit fremdsprachiger Literatur sammeln können, weshalb hier eine gewisse Hemmschwelle vorliegt.

Der Rückzug auf ‚über- oder nichtsprachliche‘ Merkmale in der Beratung und spezialisierten Kursen bietet so die Möglichkeit, ihnen solche Texte nahezubringen, ohne sie inhaltlich erfassen zu müssen und sich dabei vielleicht zu blamieren.

Ganz selbstverständlich lassen sich damit auch zwei zentrale Aspekte naturwissenschaftlichen Schreibens aufzeigen, die schon angesprochen wurden: die Komprimierung jahrelanger Forschungsarbeit zahlreicher, vielleicht dutzender WissenschaftlerInnen in einen vierseitigen, verabsolutierenden Text und die zentrale Rolle von Abbildungen, die trotz bzw. gerade wegen der notwendigen Kürze einen bedeutenden Teil des verfügbaren Satzspiegels füllen. Die Konstruktion aussagekräftiger und gleichzeitig informationsdichter Abbildungen wird hier als ein bedeutendes Moment wissenschaftlichen ‚Schreibens‘ sichtbar. Regelmäßig bestätigen die TeilnehmerInnen dies auch mit ihrer eigenen Lektürepraxis. Lässt man unter Zeitdruck einen Artikel sichten und fragt nach den ‚hot spots‘ ihrer Aufmerksamkeit, kommt als Antwort häufig die Reihung: Titel, Abstract, Bilder. Mit der Anerkennung dieses Vorgehens lässt sich das Selbstvertrauen der Studierenden in ihre fachliche Qualifikation stärken und gleichzeitig auch eine stärkere Leserorientierung antriggern.

Wenn die TeilnehmerInnen ihre Leseerwartung an einen eigenen Text reflektieren und ihn als etwas Fremdes zu deuten lernen, dann haben sie letztendlich den Kern wissenschaftlicher Kommunikation fest im Griff. Dazu gehört zuallererst die Lesbarkeit von Abbildungen, auf deren Konstruktion und Deutlichkeit auch während der Produktion von Fachaufsätzen ausgesprochen viel Wert gelegt wird. Die erste Aufgabe des Schreibberaters bzw. der Schreibberaterin ist es entsprechend, vermeintlich selbstverständliche Textmerkmale als das Ergebnis einer enorm aufwändigen intellektuellen und laborpraktisch-experimentellen Auseinandersetzung sichtbar zu machen. Nur so wird es für Studierende möglich, Fachliteratur als hochfunktionales Kommunikationsmittel wahrzunehmen und dann deren spezifische Merkmale, Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen auf eigene Textproduktion zu übertragen. Aus der Kombination von gesteigerter Selbstsicherheit der VerfasserInnen und der Bedienung der besonderen Lesererwartung resultiert auch eine innerdisziplinäre Aufwertung der Texte, die nicht zuletzt auch bewertungsrelevant ist.

Für Master- und Promotionsstudierende hat es sich hier als ausgesprochen effektiv erwiesen, (anonymisierte) Auszüge der dann schon vorhandenen Bachelorarbeiten von KursteilnehmerInnen zur Diskussion zu stellen und daran grundlegende Probleme aufzuzeigen – denn wenn Mitglieder der eigenen ‚scientific community‘ Quellenbelege nicht nachvollziehen können oder an der Bedeutung von Zwischenüberschriften scheitern, ist das mehr wert, als wenn ein/e meist fachfremde/r SchreibberaterIn dies bemängelt.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Im vorliegenden Beitrag wurde in aller gebotenen Kürze das naturwissenschaftliche Schreiben als ein besonderes Phänomen umrissen, dessen Problemfelder eine Schreibberatung adressieren sollte: *Die Zielgruppe* bringt nur wenig Erfahrung und Verständnis für die Produktion und Rezeption fachgener Texte mit und versteht Schreiben als eine zwar notwendige, dem eigentlich Arbeitsprozess aber nachrangige Aufgabe. Die *Merkmale der Texte* sind dieser Perspektive sehr zuträglich. Die Texte beschreiben Forschungsprozesse auf eine hochkonventionalisierte Weise und sind von besonderen formalen wie stilistischen Konventionen geprägt. Dies macht es für zukünftige AutorInnen solcher wissenschaftlicher Literatur ausgesprochen schwer, einen Zugang zu entwickeln und sowohl fremde als auch eigene Texte als Ergebnis eines Forschungsprozesses zu begreifen.

Auch BeraterInnen als Fachfremde stehen hier vor einer größeren Herausforderung, da ihnen die zugrundeliegenden Praktiken nicht vertraut sind. Hier sollte ein Aneignungsprozess stattfinden, der die besonderen Bedingungen, aber auch Möglichkeiten in den Fokus rückt. Zudem lassen sich der Schreibberatung damit neue Zielgruppen erschließen.

## Literatur

Liao, H.-X. (2013): Co-evolution of a broadly neutralizing HIV-1 antibody and founder virus. In: *Nature* 496. 469-476. URL: <http://www.nature.com/nature/journal/v496/n7446/full/nature12053.html>. (Zugriff 26.04.2013).

International Human Genome Sequencing Consortium (2001a): Initial sequencing and analysis of the human genome. In: *Nature* 409. 860-921.

International Human Genome Sequencing Consortium (2001b): *Supplementary Information for „Initial Sequencing and Analysis of the Human Genome“*. URL: <http://www.nature.com/nature/journal/v412/n6846/extref/412565aa.html>. (Zugriff: 26.04.2013).

mechanophore 2011: *Reading Scientific Literature*. URL: [http://www.youtube.com/watch?v=LEXGP\\_54CEI](http://www.youtube.com/watch?v=LEXGP_54CEI). (Zugriff: 26.04.2013).

Miller, T. (1998): Visual persuasion. A comparison of visuals in academic texts and the popular press. In: *English for Specific Purposes* 17. 29-46.

## Zum Autor



**Michael Markert**, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Biologiedidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena. Er ist seit 2009 als Schreibberater tätig – inzwischen freiberuflich – und war von 2011 bis 2012 Mitarbeiter des Projekts „SchreibenLernen“ an der FSU.

© Michael Markert

# JoSch

Journal der Schreibberatung

*Rezensionen & Buchempfehlungen*

---

## Die persönlichen Zehn Gebote aufstellen

✦ *David Kreitz*

*Zehn Gebote des Schreibens*. 2011. 2. Aufl. Deutsche Verlags-Anstalt. 175 Seiten.

Die *Zehn Gebote des Schreibens* ist allen Schreibenden ans Herz zu legen, die sich gerne mit dem Schreiben anderer vertraut machen, um sich daran zu orientieren. Dazu ist das vorliegende Buch bestens geeignet, denn es enthält jeweils zehn persönliche Schreibtipp von 42 Autor\_innen. Die Liste reicht dabei von Margaret Artwood über Jonathan Franzen, Harald Martenstein, Cees Noteboom und Ilija Trojanow zu Juli Zeh – um nur einige zu nennen.

Es kommen hier also vor allem Schriftsteller\_innen belletristischer und lyrischer Werke zu Wort. Deren Schreiben bzw. deren Schreibprozess unterscheidet sich allerdings im Wesentlichen nicht von demjenigen, der das Entstehen wissenschaftlicher Werke (oder auch studentischer Hausarbeiten) begleitet. Parallelen sind gerade im gezielten Planen, im Strukturieren und in der Einstellung zum Schreiben zu finden.

Die persönlichen Schreibregeln der in diesem Buch versammelten Schreiber\_innen können dann auch als Anstoß genutzt werden, um die ganz persönlichen Zehn Gebote des Schreibens aufzustellen. Deshalb ist mir Ilija Trojanows Warnung davor, einfach blind den Regeln eines oder einer Anderen zu folgen, so sympathisch: „es gibt keine Schreibregeln (für dich), außer jenen, die du selbst aufstellst“ (S. 125). Dafür sind zwischen dem Buchstaben Z und dem Anhang mit Kurzviten der Autor\_innen ein paar unbedruckte Seiten eingefügt, für: „Meine Zehn Gebote“.

Darin sehe ich dann auch einen möglichen didaktischen Einsatz dieses Buches. In Workshops oder Schreibberatungen können Studierende sich mit einigen der Schreibgeboten professionell Schreibender auseinandersetzen und daraus – in Kombination mit eigenen Schreiberfahrungen – ihre persönlichen Schreibgebote ableiten. Mir erscheint dies besonders gewinnbringend, wenn es um das Thema Schreibroutinen und die Planung des Arbeitsprozesses geht, denn es finden sich viele Anregungen, eigene Schreibstrategien, -routinen und -alternativen zu überdenken.

Abschließend möchte ich noch eine Auswahl an Geboten vorstellen, die mich beim Lesen besonders ansprachen, um einen tieferen inhaltlichen Einblick zu ermöglichen:

1. „Lies viel,“
2. „Schreib viel“, lässt uns Ian Rankin (S. 95) wissen.
3. „Schreibe 500 Wörter pro Tag. Wenn du das 100 Tage lang machst, hast du ein Buch von 50 000 Wörtern. Schreibe nie mehr, auch wenn es gut läuft“, schreibt Cees Noteboom (S. 90) und outet sich als ein möglicher NaNoWriMo-Fan.
4. „Nie, aber auch niemals in der Dusche über den geschriebenen Text nachdenken. Der Grund? Ganz einfach, kein Papier und kein Füller zur Hand. Wäre eh sinnlos, da beides nass werden würde. Also merken und später aufschreiben? Unmöglich! Ich hatte schon die besten Einfälle, und nach dem Abtrocknen waren sie weg“. Auch mal abschalten – aus ganz pragmatischen Gründen – rät Andrea Maria Schenkel (S. 100).
5. „Lasse zwischen dem Schreiben und Überarbeiten genügend Zeit verstreichen“, empfiehlt Zadie Smith (S. 106).
6. „Motiviere dich: Schreibe eine positive und eine negative Rezension über den Roman. Achte darauf, dass die positive klüger ist als die negative. Schreibe dann weitere positive, die die eine negative zurückweisen“. Danke an Sten Nadolny (S. 84) für diese Motivationsübung.

7. „Du sollst einen Text oder Roman schreiben, ohne etwas Überflüssiges hinzuzufügen oder etwas Notwendiges wegzulassen. Der Textlogik widersprechende Zusätze oder Auslassungen mögen dir im ersten Moment brillant erscheinen, werden aber irgendwann zu Rissen im Fundament. Eine Metapher, die du hinzufügst, nur weil sie gut klingt, ist eine Gräte, die dir im Hals stecken bleiben wird“. Rafael Chirbes' Rezept für Präzision (S. 17).
8. „Schreibe das, was du selbst gerne lesen würdest. Sei egoistisch, folge deinen Neigungen. Wehre dich gegen Themen, die dich nicht interessieren“. Diesen gesunden Egoismus beweist Harald Martenstein selbst wöchentlich im „Zeit-Magazin“ (S. 75).
9. „Falls ein Satz, ein Ausdruck, eine Idee Testlesern unverständlich ist, wird es auch den meisten Lesern so gehen“ – Ingrid Noll weiß, warum Feedback so wichtig ist (S. 89).
10. „Und jetzt schreib, verdammt!“ (Juli Zeh, S. 132).

Warum habe ich gerade diese zehn Schreibgebote ausgewählt? Weil sie mir am meisten entsprechen: Ich benötige Routinen, Motivation und Feedback; ein Thema, das mich interessiert und Nr. 10 kann ich mir auch beständig wiederholen. Andere Leser\_innen werden andere Gebote finden, die ihnen zusagen, das ist das Schöne an diesem Buch: Es kann ganz individuell genutzt werden.

## Literatur

Zehn Gebote des Schreibens. 2011. 2. Aufl. Deutsche Verlags-Anstalt.

## Zum Autor



**David Kreitz**, M.A. in Soziologie und Amerikanistik, arbeitet als Schreibberater und -trainer an der Leibniz Universität Hannover. Er leitet z. Zt. die dortige Schreibwerkstatt. Darüber hinaus ist er Lehrbeauftragter an der Georg-August-Universität Göttingen und der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK).

© David Kreitz

# JoSch

Journal der Schreibberatung

*Im Schreibgespräch mit Aritha van Herk*

---

Ende April hielt sich Aritha van Herk aus Anlass einer internationalen Konferenz für eine Woche in Jena auf. Sie ist einerseits eine international wahrgenommene Autorin und sie unterrichtet kanadische Literatur und *Creative Writing* an der University of Calgary. Auf Initiative des Schreibzentrums der Friedrich-Schiller-Universität gab sie in dieser Zeit auch einen Workshop mit dem Titel: *Pen to Paper. Perspectives of Creative Writing at the University*. Dazu befragte sie Peter Braun (PB), der Leiter des dortigen Schreibzentrums.



Aritha van Herk © Foto: Peter Braun

**PB: Aritha, what is *Creative Writing*?**

*It is a wonderful zone of writing where you do not have to answer a question – you can ask a question. You can explore an intellectual idea that is somewhere outside of your coursework and that may take you to places that are completely unexpected. Creative Writing is almost impossible to define and yet is inevitably so much a part of our desire for self expression that it can become a companion to all of our intellectual, emotional and personal pursuits.*

**PB: What kind of students participates in *Creative Writing* classes at your university?**

*At my university we teach Creative Writing as part of the English Department, but there are not only students of English. There are also students who come from other disciplines – so I will have philosophy students, I will have biology students, sociolo-*

gy students, business admin students. They would like to write, even though they may be exploring a degree and a career in other fields. We also teach our classes in the evenings so that people who have finished their degrees and are adults can come back and take their proper university. So Creative Writing is considered a world that is open to many different kinds of students. And as long as they get into the class, we do not ask questions about their background.

Nevertheless our students can get an English degree with a specialisation in Creative Writing, which means they will have taken three full-year English Creative Writing courses, and it can be in poetry, in fiction, in drama writing. We are starting to do classes that are 8 months, so they run from September to April because we find a half year, September to December, is too short to get much done. We usually give six classes a year because there are six of us teaching Creative Writing at the English Department. We teach an Introductory Course for first-year students, then students submit portfolios, if they want to get into Fiction 1 or Poetry 1 and then Fiction 2 or Poetry 2 and Drama 1 and Dra-

ma 2 which is part of the drama department, and then we have a senior course which is called The Book Manuscript Course. We teach one graduate course in Creative Writing, every other year fiction and poetry. Next year I teach it and it is fiction, prose, actually, I do both, fiction and non-fiction, and then the master students can do a thesis that is creative. And then students can do a PH.D. with a Creative Writing thesis but only a few students, we only let in three this year.

**PB: In Germany we do not really have Creative Writing classes. So what do you do in a Creative Writing class?**

Well, at the beginning of our classes, we do give students exercises. Then we move on and we just write. The students – we traditionally have about 20 people in the classes – distribute the story to their classmates and everyone reads the work, comes to the class, ready to critique it. Then the student who wrote the story sits in the corner and takes notes, does not speak, and the whole class talks about the story as if it were a piece they had just read in a magazine. And they critique what works about the piece, what does not work and what would make

*the piece better. So we talk about the effectiveness of the writing in terms of what it achieves. At the end of the discussion the writer has an opportunity to ask questions. And I also write a detailed critique that is in writing, and the students will also write a paragraph talking about what works in the story and what does not work. So they go away from the class with the oral discussion, 20 different written critiques and a story that they can then improve or work on. And mostly they do. And then often they will send it out for publication. So the class is a workshop on the whole.*

*By the way – sorry I am used to teach by digression: About ten years ago I was in Berlin, giving a talk at a conference, and then got into a fight with a professor because he said: „You can not teach Creative Writing.“ And his wife was one of the most famous dancing teachers in Germany. And I said: „Well, can your wife teach dance?“ And he said: „Yes, but that is different.“ And I said: „How is it different? A dancer may or may not naturally be a good dancer. But you do not become a good ballet dancer by sitting alone in a room dancing with nobody critiquing your technique or watching what you*

*do or suggesting that you need to do these exercises or helping you to develop your muscles.“ In fact, Creative Writing is a kind of muscular art, where you need to develop your muscles in order to develop your art as quickly and as efficiently as possible. You can become a writer without ever taking a Creative Writing-course, but what we teach in our classes is the muscular train necessary to exercise your craft more quickly.*

**PB: Can you give me some examples of the way you are teaching Creative Writing?**

*When you begin to write as a creative act, the first element for you to think about is language. Language is your paint brush, your carving tool, your lasso, your hammer, your scalpel. It is your tool. And you have to realise that it can be a caress or it can be a punch. The first notion of using it well is paying attention. And not just paying attention to the language itself but to the world around you.*

*You must listen to everything that is going on around you and you must begin by writing down what you hear people say. Because that is where you get an ear for dialogue, where you get ideas for stories and where you also cap-*

ture the essence of your particular world. And your particular world is the source of your material – always.

In the same way you have to be aware of small dramatic moments which I call *tableaux*. Let me give you an example: I was once riding a train, sitting quietly next to a window. Suddenly a man and a woman get on, they sit in the handicapped seats although they do not look handicapped. The man is quite grey and pale as a sheet – he seems ill and the girl with him: is she his nurse, is she his caregiver, is she his daughter? He coughs and coughs and leans over and she reaches out to touch his face which are gestures of concern that are clearly more than those of a nurse or a caregiver. So he slumps into an uneasy sleep, and she pulls out a book and begins to draw him. Quickly shading in his face with a skill that is far beyond amateur. She in fact manages to draw him very well. In about ten minutes, he wakes up and she bends forward, attentive again.

What a wonderful opportunity to invent a story. The door opens a crack, and you peer in and you can see a slice of a story or a poem, but you do not see the whole at all – ever. What you

see is only a little bit, so your imagination then can begin to work. Let me emphasize one more point. For me it is one of the primary aspects of writing: Your writing will be better, if you do not decide in advance what will happen. The best writing is the writing that meanders and reveals its own discoveries. So that you discover as you proceed with the writing. Then you begin to see that what we are looking for as writers in our writings is to shed light on some aspect of life that is inexplicable, unusual, a departure from the normal.

**PB: Do you think there is an impact of *Creative Writing* on academic writing as well?**

I am actually hard-evidenced of that. Remember when I said, we would each read a story and then we will have a class discussion where we look at the story. So they begin to see the patterns of bad writing, which are obvious, and what makes good writing and what makes writing really good, and they take this back to their papers. Every one of my students told me that their grades go up in their essays. It is not a surprise because it is the first time that they have looked carefully at what

they write. One of the fascinating parts of writing is that once you stop thinking about the essays as being a job, once you begin to think about this as: „This is a game I play with words“, even the academic essays become so much fun. Because you realise that language is your tool box and once you develop that it does not matter what kind of writing you are doing. That is one reason to have a Creative Writing discipline.

**PB: Do you think that this is an idea, that is changing in Europe? Especially now, since more and more universities establish something like a writing centre?**

*It is a very North American phenomenon that writing is a field of study. We have a long tradition of that. And in the present it develops enormously. Ten years ago, there were in the United States about 20 Master of Fine Arts-programmes in Creative Writing, and now there are 200. They have*

*varying quality. I expect that Germany, being a smart place, will recognise that writing is an opportunity for a field of study that can be expanded. But all efforts will only be successful if your students will be successful.*

Angaben zur Person: Aritha van Herk, 1954 in Kanada als Kind niederländischer Emigranten geboren, veröffentlichte ihren ersten Roman *Judith* (dt. Alle meine Schweine) im Jahr 1978; dafür erhielt sie den Preis für den besten kanadischen Erstlingsroman. Weitere Romane folgten: *The Tent Peg* (dt. Unter Männern), 1981, *No fixed Address* (dt. Adresse unbekannt), 1987 und *Restlessness* (1998). Darüber hinaus ist sie bekannt für ihre Experimente in *Creative Non-Fiction*, die u.a. in den Bänden *In Visible Ink* (1991) und *A Frozen Tongue* (1992) versammelt sind. Seit 1982 ist sie Professorin für *Creative Writing* an der Universität in Calgary/Alberta. Weitere Informationen: Homepage der Creative Writing Faculty der University of Calgary: <http://english.ucalgary.ca/content/creative-writing>

## **Mitmachen und Mitreden: Konferenzen und Veranstaltungen**

### **Wissenschaft schreiben**

*09.-10. Oktober 2013*

Ort: Karlsruhe

Anlässlich des einjährigen Bestehens des Schreiblabors findet die interdisziplinäre Tagung "Wissenschaft schreiben in Karlsruhe" statt. Die Tagung hat das Ziel, schreibtechnische Anforderungen an Qualifikationsschriften in allen universitären Disziplinen zu erschließen. Ausgangspunkt sind die jeweiligen Schreib- und Publikationspraktiken in den verschiedenen Disziplinen und Fächerkulturen. Ziel der Tagung ist es daher, wissenschaftlich fundierte Einsichten zu den Erfordernissen wissenschaftlichen Schreibens in verschiedenen Disziplinen zusammenzutragen. Im Fokus steht hierbei auch die konkrete Anwendung in der Praxis.

Weitere Informationen: <http://www.hoc.kit.edu/wissenschaft-schreiben.php>

### **EWCA Let's Peer Across Borders - Writing Centers in Motion**

*19.-22. Juli 2014*

Ort: Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Unter dem Konferenzmotto Let's Peer Across Borders - Writing Centers in Motion lädt die Konferenz der European Writing Centers Association SchreibdidaktikerInnen und SchreibzentrumsmitarbeiterInnen ein, über Grenzen hinweg in einen regen Austausch miteinander zu treten: hinweg über die Grenzen der Herkunft der KonferenzteilnehmerInnen aber auch über disziplinäre Grenzen. Wer

sich mit Beiträgen beteiligen möchte, kann bis zum 30. November 2013 Proposals einreichen.

Kontakt: [ewca14@europa-uni.de](mailto:ewca14@europa-uni.de)

Weitere Informationen: <http://www.europa-uni.de/en/struktur/zfs/schreibzentrum/EWCA2014/index.html>

## **Annual Dartmouth Summer Seminar for Writing Research**

*27. Juli - 8. August 2014*

Ort: Hanover, NH, USA

This Summer Seminar is designed for writing faculty from all types of higher education venues who are beginning to work on data-driven research about writing in higher education contexts, and who would like an intensive, high-powered two weeks to work on that research, review the best approaches and methods, consult directly with experts, and network long-term with a cohort of other researchers. Guided interaction about participants projects is offered in the months leading up to the Seminar. The Seminar itself offers coursework, small-group discussion and exchange, individual consultation with Seminar leaders, time to work alone or in groups on research projects, and a concluding presentation to the group with feedback from team leaders, in a quiet, resource-rich environment. The Seminar covers a range of topics, including effective literature reviews, data segmenting and coding, statistics, statistical software, approval processes, or working with Institutional Research offices. Special-interest topics are presented based on participants projects. We encourage both individuals and research groups or teams to apply.

A detailed announcement and the seminar application will be available by September 27th application due December 16th 2013. Program fee is 1500.

Kontakt und weitere Informationen: [Christiane Donahue at Composition.Research.Seminar@Dartmouth.Edu](mailto:Christiane.Donahue@Dartmouth.Edu)

## Mitschreiben

### NaNoWriMo

1.-30. November 2013

Ort: weltweit

Alljährlich wird der November zum Schreibmonat. Schreibbegeisterte schwingen beim National Novel Writing Month (NaNoWriMo) einen Monat lang die Feder und produzieren 50 000 Wörter. Unterstützt werden sie dabei in Form von motivierenden Pep Talks oder durch den Austausch mit anderen Schreibenden Online.

Weitere Informationen: <http://nanowrimo.org/>

*Für JoSch-LeserInnen interessante Termine & Informationen zu Konferenzen, Weiterbildungen, Veranstaltungen & Sonstiges können jederzeit bei der JoSch-Redaktion unter [journal.der.schreibberatung@gmail.com](mailto: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 1x  
jährlich ISSN: 2191-4613

**Preis:** 5 € (Versand zuzüglich  
1,50 €)

**Herausgeber-/Redaktions-  
team:**

David Kreitz  
Franziska Liebetanz  
Nora Peters  
Simone Tschirpke  
Sascha Dieter

**Anschrift:**

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

**Kontakt/Bestellungen:**

journal.der.schreibberatung@gmail.com

**AutorInnen der Ausgabe:**

Özlem Alagöz  
Melanie Andresen  
Rosaria Chirico  
Sarah Dudschuß  
Anika Jüde  
Dagmar Knorr

Ingrid Kollak  
David Kreitz  
Nils Lahmann  
Michale Markert  
Julia Rigal  
Daniel Spielmann  
Birte Stark  
Tina Werner  
Jana Zegenhagen

**Titelbild:** Simone Tschirpke

**Layout:** Stefan Jahns, Simone  
Tschirpke und Sascha Dieter

**Druck:** RICOH  
DEUTSCHLAND GmbH  
DocuLounge Hannover  
Welfengarten 1  
30167 Hannover

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

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Beiträge für die 8. Ausgabe können bis zum **15. Januar 2014** eingereicht werden.

Beim Einsenden des Textes bitte folgende Informationen übermitteln:

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

& Buchemfehlungen.

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

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

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

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

# JoSch ist eine Fachzeitschrift zur Schreibberatung

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

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