

JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 08 - September 2014

Themen dieser Ausgabe sind unter anderem:

- * **Schreibberatung an Schulen**
- * **Schreiben in verschiedenen Fächern**
- * **Zusammenarbeit von Schreibzentren mit anderen Einrichtungen**
- * **kulturwissenschaftliche Sicht auf Schreibprozesse**
- * **Beratungsansätze & Beratungspraxis**
- * **digitale Möglichkeiten für die Schreibdidaktik**



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

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

In der Schreibberatung, in der Schreibdidaktik, im Schreiben selbst stoßen wir immer wieder an Grenzen und machen Grenzerfahrungen: Grenzen werden gesetzt, ausgelotet und überschritten. Schreibende kommen an die Grenzen ihres Wissens, ihrer Disziplin, ihres Durchhaltevermögens, ihrer Gefühle. Darüber wird in der Schreibberatung gesprochen, Grenzen werden Schreibenden bewusst gemacht und es wird gemeinsam überlegt, wie diese überwunden oder genutzt werden können. So lernen wir in der Schreibberatung und beim Schreiben neue Wege auszuprobieren, andere Perspektiven einzunehmen und über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen: Wo sind die Grenzen meiner Schreibstrategie und was kann ich ändern? Was und wie würde ich als Schriftstellerin schreiben anstatt als Wissenschaftlerin? Wie schreiben Studierende der Naturwissenschaften und was kann ich als Soziologe daraus lernen? In dieser Ausgabe öffnen unsere Autor*innen Türen in neue Schreibwelten. Ariane Filius und Felix Woitkowski zeigen, wie die Schreibzentren der Universität Münster ein gemeinsames Event über ihre Einrichtungsgrenzen hinweg gestalten. In Beate Schuhmanns Bericht geht es um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen und des Schreibzentrums der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Monika Raup berichtet, wie in einigen Schulen die Schreibberatung etabliert werden konnte. Sandra Hiller, Ilka Lemke, Hannah Matzoll und Benjamin Slowig beschreiben ihre Herausforderungen bei der Gestaltung der 6. Peer-Tutor*innen Konferenz an der Ruhr-Universität Bochum. Jan Weisberg und Kristina Rzehak berichten vom Aufeinandertreffen von Schreibdidaktiker*innen und Fachlehrenden aus den Ingenieur- und Naturwissenschaften bei der Tagung „Wissenschaft schreiben“ am Karlsruher Institute of Technology. Was die digitale Welt für die Schreibdidaktik bereithält, präsentieren Stephanie Dreyfürst und Daniel Spielmann.

Henriette Bertram zeigt, dass sowohl Studierende als auch Lehrende der Architektur und Planungswissenschaften ihr Verständnis des Begriffs „Entwurf“ erweitern sollten. Tim Wersig hat untersucht, welche Wünsche und Erwartungen Studierende an die Betreuung ihrer Abschlussarbeit haben. Andrea Karsten hat die inneren Dialoge von Schreibenden untersucht. In ihren Beiträgen präsentieren Peter Braun und Karsten Hertrich die kultur- und literaturwissenschaftliche Sicht auf Schreibprozesse und thematisieren das Konzept der „Schreib-Szene“ für die Schreibberatung. Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer und David Kreitz diskutieren in ihrem Artikel, inwiefern der Beratungspraxis von Schreibberater*innen ein integratives Beratungskonzept zu Grunde liegen könnte. Nadine Stahlberg führt zur interkulturellen Schreibberatung aus, was passieren kann, wenn kulturell unterschiedliche Bedeutungen von Höerrückmeldungen wie Kopfnicken von den Beteiligten unentdeckt bleiben. Stefanie Haacke und Ulrike Bohle rezensierten für JoSch zwei Neuerscheinungen: Das Buch „Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten“ richtet sich an Lehrende und Schreibberater*innen mit unterschiedlichem Erfolg, wie Haacke feststellt. „Fachtexte: lesen – verstehen - wiedergeben“ von Ulrike Lange zeigt, dass Schreiben ohne Lesen nicht auskommt.

Bei allen Autor*innen, Reviewer*innen und Korrekturleser*innen bedanken wir uns herzlich für die Mitgestaltung dieser Ausgabe. Allen Leser*innen wünschen wir ein schönes Leseerlebnis!

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

Inhaltsverzeichnis

Methoden und Techniken der Schreibberatung	1
Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung	
<i>Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer & David Kreitz</i>	1
Make the Net Work. Vernetztes Arbeiten und Schreiben im Web 2.0	
<i>Stephanie Dreyfürst & Daniel Spielmann</i>	13
Methoden der Schreibberatung im Arbeitsfeld Schule	
<i>Monika Raup</i>	23
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	46
Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden‘ Sprechen	
<i>Andrea Karsten</i>	46
Höerrückmeldungen als Auslöser von Irritationen in der interkulturellen Schreibberatung	
<i>Nadine Stahlberg</i>	58
Schreiben als Schlüsselkompetenz in der Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung	
<i>Henriette Bertram</i>	69
Vorstellungen. Vom Beitrag medienkulturwissenschaftlicher Forschung zur Praxis der Schreibberatung	
<i>Karsten Hertrich</i>	79
„Was ich mir wünschen würde...“. Gegebenheiten, Wünsche, Ansprüche und Erwartungen von Studierenden an der Betreuung ihrer Studienabschlussarbeit	
<i>Tim Wersig</i>	87
Erfahrungsbericht/Austausch	97
Schreiben – Beraten – Austauschen...und Resümieren. Ein Erfahrungsbericht des Bochumer Organisationsteams zur 6. Peer-Tutoring-Konferenz 2013	
<i>Sandra Hiller, Ilka Lemke, Hannah Matzoll & Benjamin Slowig</i>	97

Gemeinsam besser schreiben. Die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ in Münster	
<i>Ariane Filius & Felix Woitkowski</i>	107
Wissenschaft schreiben	
<i>Kristina Rzehak & Jan Weisberg</i>	115
Schreibimpuls – ein Angebot der psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen und des Schreibzentrums der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU)	
<i>Beate Schuhmann</i>	127
Rezensionen	136
Ulrike Lange: Fachtexte lesen - verstehen - wiedergeben. Paderborn (Schöningh) 2013	
<i>Ulrike Bohle</i>	136
Schreiben als Kulturtechnik	
<i>Peter Braun</i>	141
Marianne Ulmi, Gisela Bürki, Annette Verhein, Madeleine Marti (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB).	
<i>Stefanie Haacke</i>	147
Termine	152
Impressum	158

JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung

✦ *Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer & David Kreitz*

Angehende Schreibberaterinnen¹ setzen sich in ihrer Ausbildung in der Regel mit einer nondirektiven Haltung auseinander und haben wahrscheinlich in Übungsberatungen deren Anwendung und Wirkungsweise kennengelernt. Mit diesem Fokus auf Nondirektivität wird als beratungstheoretische Grundlage der Schreibberatung die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers postuliert.

Fraglich ist, ob in unserer Praxis nicht auch andere psychologische Ansätze der Beratung bereits eine Rolle spielen oder eine Rolle spielen könnten. Wissen über Beratungsschulen und -methoden erscheint uns als Rüstzeug eines Beraters deshalb so wichtig, weil es Beratern ermöglicht, Vorgehensweisen gezielt und reflektiert auszuwählen. Ein breites Wissen über psychologische Ansätze kann zu einem größeren Handlungsspektrum führen, so dass Schreibberaterinnen individueller auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden reagieren können. Damit ist nicht gemeint, dass Schreibberaterinnen auch psychologische Beratung durchführen können oder sollten – Schreibschwierigkeiten, die verfestigte psychologische Ursachen haben und/oder mit psychischen Problemen einhergehen, sind natürlich in anderen, dafür qualifizierten Einrichtungen zu behandeln wie etwa einer psychosozialen Beratungsstelle für Studierende.

Mit diesem Artikel möchten wir jedoch zur Reflexion darüber anregen, welche Grundlagen psychologischer Beratungsansätze – neben

¹Wir verwenden im Text abwechselnd männliche und weibliche Formen.

dem Rogerschen Ansatz – bereits implizit in der Schreibberatung genutzt werden bzw. welche außerdem genutzt werden könnten. Damit möchten wir weiterhin dazu ermutigen, sich in Schreibberatungsausbildungen mit diesen Ansätzen auseinanderzusetzen. Adressaten dieses Textes sind daher sowohl (studentische) Schreibberaterinnen als auch, oder vielleicht sogar eher, deren Ausbilder.

Wir werden im Folgenden zunächst die Grundzüge der nondirektiven Gesprächspsychotherapie nach Rogers darlegen. Es folgt eine Darstellung der systemischen Beratung, wie sie bereits teilweise in der Schreibberatung angewendet wird. Weiterhin erläutern wir den kognitiv-behavioristischen Beratungsansatz und die psychoanalytische Beratung und zeigen, wie diese bereits genutzt werden oder aber angewendet werden könnten, um einen integrierten, an den Bedürfnissen der Ratsuchenden orientierten Beratungsansatz für die Schreibberatung zu begründen.

2. Vorstellung verschiedener psychologischer Beratungsansätze

Da unser Schwerpunkt auf den Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen psychologischen Beratungsansätze für die Schreibberatung liegt, können wir in diesem Überblick keine umfassende theoretische Fundierung vorstellen. Wir konzentrieren uns auf wesentliche Grundzüge der jeweiligen Ansätze: das Menschenbild, das Ziel der Beratung und einige zentrale Techniken. Abschließend zeigen wir jeweils Umsetzungen für die Schreibberatung auf.

2.1 Nicht-direktiver Beratungsansatz / Gesprächspsychotherapie

Als Schüler des Behaviorismus und unter starkem Einfluss der Psychoanalyse hat Carl Rogers ab 1938 den nicht-direktiven Ansatz – später als Gesprächspsychotherapie benannt – entwickelt und damit die humanistische Psychologie mitbegründet (vgl. Kriz 1994: 195; Nußbeck 2010: 57)². Die humanistische Psychologie geht davon aus, dass jeder Mensch das Bestreben zur persönlichen, individuellen Weiterentwicklung in sich trägt, die sogenannte Aktualisierungstendenz.

²Zur Abgrenzung der Gesprächspsychotherapie zu anderen psychologischen Therapieformen siehe Sachse et al. (2009: 29-31).

Für Rogers' Persönlichkeitstheorie ist das Konstrukt des ‚Selbst‘ zentral. Personen generieren ihr Selbstkonzept, also ihre Vorstellung davon, wie sie sind, aus ihren Erlebnissen und Erfahrungen sowie ihren Interaktionen mit der Umwelt: „Die Selbstaktualisierungstendenz als Teil der Aktualisierungstendenz ist das Bestreben, das eigenen Selbst zu verwirklichen, sich weiterzuentwickeln und eine Kongruenz von Umgebung und Selbst herzustellen“ (Nußbeck 2010: 58). Menschen haben außerdem eine Selbstbehauptungstendenz, d. h. sie schützen ihr Selbstkonzept gegen störende Einflüsse, indem sie diese ignorieren oder uminterpretieren, so dass ihre Vorstellung von sich selbst erhalten bleibt. Erst wenn sie Erfahrungen machen, die in das eigene Selbstkonzept nicht integrierbar sind, entstehen Probleme und Störungen (vgl. Kriz 1994: 201f; Nußbeck 2010: 58f).

Für die Beratung gilt: Die Person kann sich selbst helfen; der Berater gibt keine Lösungsvorschläge vor. Die Beratung zielt v.a. darauf ab, Erfahrungsmöglichkeiten für den Ratsuchenden zu schaffen. Als entscheidend sieht Rogers (¹³2010) die folgenden Aspekte der Begegnungshaltung (Basisvariablen) des Beraters gegenüber Ratsuchenden an: positive, bedingungslose Wertschätzung und emotionale Wärme (Empathie), Kongruenz sowie Akzeptanz. Eine solche Grundhaltung trägt dazu bei, sich nicht auf ein Problem zu konzentrieren, sondern die Entwicklungsmöglichkeiten des Ratsuchenden gemeinsam mit ihm zu entfalten. (vgl. Kriz 1994: 202).

In der Schreibberatung findet diese Personzentrierung (anstelle einer Problemzentrierung) eine weit verbreitete und nachhaltige Anwendung, da davon ausgegangen wird, dass Ratsuchende vorhandene Ressourcen aufdecken und Lösungen für Probleme selbst entwickeln können. In der konkreten Umsetzung der Schreibberatung schildern Ratsuchende zunächst ihre Anliegen bzgl. des Schreibprozesses; der Ratsuchende konkretisiert gemeinsam mit dem Berater das zu thematisierende ‚Schreibproblem‘, wodurch eine erste Bewusstwerdung angeregt wird. Im darauffolgenden Gespräch wird gemeinsam nach Lösungsansätzen gesucht, die der Ratsuchende im Hinblick auf die Realisierungsmöglichkeiten und -wahrscheinlichkeiten bewertet. Dies bedeutet, dass die Lösungsansätze individuell auf den Ratsuchenden abgestimmt entwickelt werden, wobei die Verantwortung beim Ratsuchenden bleibt. Hierbei spielt eine non-direktive Haltung eine

entscheidende Rolle, damit die Ratsuchenden Lösungsansätze entwickeln können, die zu ihnen und ihren individuellen Schreibprozessen passen.

2.2 Systemische Ansätze

Systemische Beratung bzw. Therapie ist nicht wie andere Ansätze auf einen Begründer zurückzuführen; stattdessen gibt es verschiedene Strömungen, in denen sich ab Mitte des 20. Jahrhunderts systemische Ansätze entwickelten. (Vgl. Piontek 2002: 83, Nußbeck 2010: 66) Alle systemischen Ansätze basieren auf der allgemeinen Systemtheorie, aber auch auf Theorien aus anderen Bereichen wie der Informationstheorie und der Kybernetik. (Vgl. Kriz 1994: 230) Als System wird in Konzepten systemischer Beratung und Therapie - grob gesagt - eine Zusammengehörigkeit mehrerer Elemente betrachtet, die aufeinander bezogen sind. Dadurch, dass sie in bestimmter Weise aufeinander bezogen sind, unterscheiden sie sich von ihrer Umwelt. Die Beziehungen zwischen den Elementen innerhalb des Systems sind anders und intensiver als die Beziehungen der Elemente nach außen. (Vgl. Nußbeck 2010: 67) Häufig wird die Familie als relevantes System hervorgehoben; tatsächlich sind Individuen jedoch in eine Reihe von Systemen eingebunden, so auch in die erweiterte Familie, in den Kollegenkreis, den Staat usw. Auch die Person selbst kann als System betrachtet werden. (Vgl. Kriz 1994: 233) Systemische Ansätze berücksichtigen zentrale Annahmen des Konstruktivismus:

- Menschliche Erfahrungen entstehen durch Handlungen
- Ordnungsprozesse machen einen großen Teil menschlicher Aktivität aus
- Menschliche Systeme organisieren sich dynamisch selbst

Weitere wichtige Grundgedanken sind die, dass Personen in Beziehungsnetzen leben, die durch Sprache und Symbole vermittelt werden und dass sich menschliche Entwicklung und Veränderung durch „Spannungen von Organisationserhaltung und Desorganisation“ vollzieht. (Vgl. Mahoney 2003, zit. n. Nußbeck 2010: 67)

Der Mensch wird in systemischen Ansätzen vor allem als Mitglied eines Systems betrachtet. Jeder Mensch trägt zur Bildung und zur

Aufrechterhaltung des Systems bei, dessen Mitglied er ist. Das Verhalten jedes Mitglieds – und auch eine mögliche Störung eines Mitglieds – hat immer eine Funktion innerhalb des Systems. Gibt es eine Veränderung innerhalb des Systems, z. B. bei einem einzelnen Mitglied, so wirkt sich diese auf das ganze System und dessen Gleichgewicht aus. (Vgl. Nußbeck 2010: 69) Probleme, die einzelne Mitglieder erleben, werden in systemischen Ansätzen daher nicht als Probleme des Einzelnen betrachtet, sondern als Probleme des Systems. Da alle Elemente innerhalb des Systems aufeinander bezogen sind, wird das Verhalten einer einzelnen Person von den anderen Mitgliedern beeinflusst; ebenso beeinflusst aber auch das Verhalten der einzelnen Person das der anderen Mitglieder. (Vgl. Rausch/Arnold/Wagner 2008: 72) Verhaltensweisen werden daher immer sowohl als Ursache als auch als Wirkung verstanden. Da Systeme in Kommunikation entstehen, spielen Kommunikation und ihre Störungen eine wichtige Rolle in der systemischen Beratung. Zentral sind außerdem die wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Systemmitgliedern. (Vgl. Nußbeck 2010: 72)

Das Ziel systemischer Beratung ist nach Nußbeck (2010: 73), „Kommunikationsstrukturen im System aufzudecken, den Beteiligten die unterschiedlichen Bedeutungen, die die einzelnen Mitglieder des Systems den Phänomenen geben, deutlich zu machen und damit den Anstoß für eine Veränderung der Dynamik des Systems zu geben“.

Die Rolle der Beraterin oder Therapeutin wird so verstanden, dass sie als Beobachterin des Systems selbst Teil des Systems wird. Sie kann ihre Beobachtungen in das System einfließen lassen und es dadurch verändern, kann jedoch nicht in bestimmender oder beherrschender Weise auf das System einwirken, da sich Systeme selbst organisieren und ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten haben.

Welche Bedeutung systemische Beratungsansätze für die Schreibberatung haben, zeigen Ulrike Lange und Maike Wiethoff in ihrem Artikel zur systemischen Schreibberatung (erscheint 2014): Schreiben könne als System betrachtet werden, das wiederum selbst Subsystem anderer Systeme ist (z. B. des Kommunikations- und des Hochschulsystems). In der Schreibberatung lassen sich gezielt Ausschnitte aus diesem komplexen Gesamtsystem beleuchten. So spielen bei einem einzelnen Schreibprojekt verschiedene Erwartungen unter-

schiedlichster Akteure mit, etwa der Fachdisziplin, der Betreuerin und der Autorin selbst. Schreibprozesse und -produkte werden daher nie isoliert betrachtet, sondern immer bezogen auf den Kontext des Schreibprozesses, der Schreibenden und der Texte.

Hinsichtlich der Haltung der Beratenden gegenüber der Beratung allgemein und gegenüber den Ratsuchenden im Besonderen decken sich viele Prinzipien systemischer Beratung mit denen der nondirektiven Beratung. Für die systemische Beratung zentral - und fruchtbar auch für die Schreibberatung - sei insbesondere die konstruktivistische Annahme, dass über eine allgemeine, objektive Realität keine Aussagen gemacht werden kann: Stattdessen ist in der Schreibberatung entscheidend, wie die Ratsuchenden selbst die Realität wahrnehmen und interpretieren. Auch die Auftragsklärung spielt laut Lange und Wiethoff in der systemischen Beratung eine große Rolle und hat auch in der Schreibberatung Bedeutung: So unterscheidet sich häufig der Anlass, aus dem Studierende in die Beratung kommen, vom letztlich gemeinsam ausgehandelten Auftrag für die Beratung. (für konkrete Schreibberatungssituationen siehe Lange/Wiethoff 2014).

2.3 Kognitiv-behavioristisch orientierte Beratung

In der klassischen Verhaltenstherapie wird analysiert, welches Verhalten geändert werden muss, um zum erwünschten Handeln zu führen. Beratende stellen ihren Ratsuchenden Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen vor, die diese ausprobieren sollen. Verhalten wird grundsätzlich als er- und verlernbar und als durch Instruktionen veränderbar angesehen. (Rausch/Hinz/Wagner 2008) Die zugrundeliegende Theorie des Behaviorismus geht davon aus, dass alle Organismen auf Reize in einer ganz bestimmten Art und Weise reagieren. Daher kann Verhalten angepasst werden. Auch der Mensch ist äußeren Reizen ausgesetzt, die sein Handeln wesentlich mitbestimmen. Seit der kognitiven Wende geht man jedoch davon aus, dass diese Reize aus der Umwelt unter dem Rückgriff auf Beobachtungen, Interaktionen und Gefühle erst wahrgenommen, verarbeitet und bewertet werden, bevor es zu einer beobachtbaren Reaktion kommt. (Vgl. Faulstich 2013)

Ziel der kognitiv-behavioristisch orientierten Beratung ist es, ge-

sellschaftlich bzw. individuell unangemessene Bewertungen und Gedanken, die erfolgreiches Handeln unmöglich werden lassen, zu verändern. (Vgl. Nußbeck 2010: 63)

Eine Anwendung des kognitiv-behavioristischen Ansatzes in der Schreibberatung kann sein, zur Aufhebung einer Schreibhemmung auf Schreibertypen zu verweisen und anzuregen, nicht typenkonforme Schreibstrategien zu nutzen. Dieser Idee liegt die Grundlage der kognitiv-behavioristischen Sichtweise zu Grunde, wonach nicht zielführende Handlungen durch zielführende ersetzt werden. Allerdings ist im Falle der Schreibberatung eher von einem Ergänzen des individuellen Schreibhandlungsrepertoires zu sprechen als von einem Ersetzen. Außerdem kann Schreibberatung von kognitiv-behavioristischen Einsichten profitieren, wenn unangemessene Bewertungen oder Gedanken ein erfolgreiches Schreibhandeln verhindern: Viele Schreibende nehmen sich als nicht kompetent wahr und haben unzutreffende Annahmen über das Schreiben, wie etwa die, sofort druckreif schreiben zu müssen. Um diese Annahmen aufzulösen, machen Beratende den Schreibprozess bewusst, regen aber auch zur Verhaltensänderung an, z. B. in der Überarbeitungsphase.

2.4 Psychoanalytisch orientierte Beratung

Die Psychoanalyse versucht aktuelles problembesetztes Verhalten auf Grundlage von Konflikten verschiedener Persönlichkeitsinstanzen zu erklären. Dabei wird davon ausgegangen, dass der psychische Apparat des Menschen aus drei Instanzen besteht: Es, Ich und Über-Ich. Das Es gilt als die ererbte Grundausrüstung des Menschen, in dem seine Triebe und Bedürfnisse untergebracht sind. Im Gegensatz dazu ist das Über-Ich die Instanz der gesellschaftlichen Werte und Normen, sozusagen das sozialisierte Gewissen. Im Ich wiederum finden das Denken, Wahrnehmen, Erinnern, Fühlen und die Handlungssteuerung statt. (Vgl. Freud [1938] 2010: 9ff.) Das Es, als triebhafter Teil der Persönlichkeit, und das Über-Ich als Instanz der inkorporierten gesellschaftlichen Wertvorstellungen geraten in einen Konflikt, der sich symptomatisch im Ich äußert. In der Aufdeckung dieses Konfliktes selber, im Selbst-Verständnis der Rat suchenden Person, soll dann bereits die Problemlösung liegen. (Vgl. Rausch/Hinz/Wagner 2008: 68)

Die Psychoanalyse hat zum Ziel, die „Lebensschwierigkeit des Klienten aus seiner Biographie heraus zu verstehen und ihm zugänglich zu machen“ (Nußbeck 2010: 54), d. h. unbewusste Inhalte der Psyche bewusst zu machen, um einen bewussten Umgang mit diesen psychischen Zuständen herbeizuführen.

Um dieses Ziel der Psychoanalyse zu erreichen, wird im Beratungsgespräch insbesondere die freie Assoziation eingesetzt. Hierbei ‚redet‘ der Ratsuchende ‚draufflos‘, was ihm zu einem bestimmten Stichwort einfällt. Diese Erzählung des Ratsuchenden wird dann vom Psychoanalytiker gedeutet. (Vgl. Nußbeck 2010: 53f.)

In der Zusammenarbeit von Beratenden und Ratsuchenden spielt die Übertragung eine wichtige Rolle. Hierbei schreibt der Ratsuchende dem Berater die Rolle eines Stellvertreters für frühere Bezugspersonen zu, die mit der Entstehung eines aktuellen Problems in Verbindung stehen. In der Beratung werden dann die damaligen Konflikte wiederbelebt und bearbeitet. (Vgl. Nußbeck 2010: 54f.)

Techniken, die an die Psychoanalyse erinnern, kommen in der Schreibberatung am ehesten bei der Ursachenfindung für Schreibhemmungen zum Einsatz: Hierbei kann es sich eventuell anbieten, Ursachen nachzuspüren, indem der Ratsuchende seine Schreibbiographie erzählt oder aufschreibt. Auch bei assoziativen Schreibtechniken wie dem Freewriting wird die Technik der freien Assoziation genutzt, um über Assoziationen an den „Kern einer Sache“ zu gelangen, wie etwa - bei der Themeneingrenzung - zu dem Aspekt eines weit gefassten Themas, der den Ratsuchenden wirklich interessiert. übernimmt die Beraterin die Rolle einer potentiellen Leserin, kann außerdem eine Art Übertragung von Rollen stattfinden, z. B. indem der Ratsuchende von der Leserin erwartet, dass diese eine Bewertung im Sinne des Noten gebenden Dozenten abgibt. Dieser entstehenden Abhängigkeit (die Annahme, dass die Schreibberaterin sagt, wie der Text beim Dozenten ankommt) kann und sollte in Schreibberatungen entgegnet werden, indem die Rollenverständnisse und damit die jeweiligen Erwartungen explizit gemacht werden.

3. Schlussfolgerungen

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, dass die Praxis der Schreibberatung sich nicht verengt auf die theoretische Basis der Gesprächs-

psychotherapie beschreiben lässt, sondern dass in der Praxis bereits eine Integration verschiedener Beratungsansätze stattfindet.

Diese Integration geschieht in einigen Fällen bewusst, mehrheitlich jedoch eher nicht. Schreibberater wissen, wie sie Schreibende erfolgreich beraten, jedoch fehlt unter Umständen ein explizites Wissen über die theoretische Fundierung sowie über passende Alternativen, um situativ angemessen und an den Bedürfnissen der Ratsuchenden orientiert zu handeln.

Als jeweilige Potentiale der vorgestellten psychologischen Ansätze können wir Folgendes für die Schreibberatung zusammenfassen: Die Gesprächspsychotherapie liefert wichtige Grundeinstellungen und Beratungstechniken. Sie konzentriert sich jedoch stark auf die Einzelperson und vernachlässigt deren Einbindung in eine soziale Umwelt – eine Perspektive, die durch die systemische Beratung hinzugewonnen wird. Ein zentrales Potential des systemischen Ansatzes für eine erfolgreiche Schreibberatung besteht darin, die institutionelle Einbettung der Schreibenden mit ihren Schreibprojekten aufzudecken, um hierdurch für Schreibende neue bzw. andere Handlungsspielräume zu eröffnen (vgl. Lange/Wiethoff 2014). Entsprechend ihrer Ausrichtung auf Verhaltensänderung ermöglicht die kognitiv-behavioristische Beratung ein Handlungsfeld für die Schreibberatung, um Schreibhandeln lösungsorientiert zu verändern. Davon ausgehend, dass nicht jede Veränderung aus der Person selbst kommen kann, sondern zuweilen auch ein Anstoß durch die Beratenden sinnvoll ist, haben wir v.a. das Ausprobieren (nicht-schreibtypenkonformer) Schreibstrategien in Beratungen der Intention nach der kognitiv-behavioristischen Beratung zugeordnet. Dem psychoanalytischen Ansatz liegt u. a. eine Ursachenforschung zugrunde, die in der Schreibberatung ebenfalls ihren sinnvollen Einsatz finden kann. So können Schreibbiographien Ursachen für Schreibhemmungen/-blockaden aufdecken, um auf der Grundlage dieser Bewusstwerdung Handlungsalternativen zu entwickeln.

Analog können wir auch die Sichtweise auf die Ratsuchenden aus den Perspektiven der vorgestellten psychologischen Ansätze zusammenfassen, so dass in einem integrierten Beratungsansatz ein passgenaues Eingehen auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden möglich wird: Schreibberater sehen Ratsuchende als Personen, die

- in der Lage sind, mit unserer Unterstützung sich selbst zu helfen (nicht-direktive Beratung),
- Teil eines komplexen Systems sind und innerhalb dieses Systems (schreibend) agieren (systemische Beratung),
- ihr Schreibhandeln bei Bedarf verändern/anpassen und/oder neue Schreibstrategien erlernen wollen (kognitiv-behavioristische Beratung),
- (schreib-)biographischen Einflüssen unterliegen (psychoanalytische Beratung).

Jede dieser Perspektiven hat ihre Berechtigung und so kann für Ratsuchende mal das eine und mal das andere Vorgehen sinnvoll sein. Entscheidend für die Auswahl und Realisierung ist eine fundierte, bedürfnisorientierte Analyse der Wirkprinzipien³ der verfügbaren Beratungsansätze, wozu eine umfassende Schreibberater-Ausbildung befähigen sollte.

In der Ausbildung von Schreibberatern wird bislang in der Regel großer Wert auf die Berücksichtigung und Einübung der zentralen Aspekte der Gesprächspsychotherapie (insb. Nondirektivität) gelegt. Durch eine integrative Weiterentwicklung könnte das Postulat der Nondirektivität differenzierter betrachtet und praktiziert und weitere Ansätze wie die der kognitiv-behavioristischen oder der systemischen Beratung integriert werden. Die Qualität der Schreibberatung gewinnt, indem sie tatsächlich personenzentriert (inkl. einer Berücksichtigung wirksamer Kontextfaktoren) wird, und angemessen auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden eingeht, die je nach persönlicher Einstellung zu ihrem Schreiben und zum aktuellen Schreibprojekt, das wiederum in einem institutionellen Kontext verankert ist (Krusse/Ruhmann 2006), variieren.

³Grawe (1998: 87-102) schlägt vor, nicht einzelnen psychologischen Ansätzen zu folgen, sondern entwickelt schulenübergreifende Wirkprinzipien von Beratungsansätzen: Intentionsrealisierung, Intentionsveränderung, Ressourcenaktivierung und prozessuale Aktivierung.

Literatur

- Büker, Stella; Lange, Ulrike. 2010. Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike u. a. (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Faulstich, Peter. 2013. *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Freud, Sigmund. [1938] 2010. *Abriss der Psychoanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Grawe, Klaus. 1998. *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kriz, Jürgen. 1994. *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Psychologie-VerlagsUnion.
- Ruhmann, Gabriela; Kruse, Otto. 2006. Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Erfahrungszentrierter Schreibunterricht in Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lange, Ulrike; Wiethoff, Maike. Erscheint 2014. Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Forschung, Didaktik und Beratung*. Ort und Verlag konnten uns von den Autorinnen noch nicht genannt werden.
- Nussbeck, Susanne. 2010. *Einführung in die Beratungspsychologie*. München; Basel: E. Reinhardt.
- Piontek, Rosemarie. 2002. *Wegbegleiter Psychotherapie*. Bonn: Psychiatrie-Verl.
- Rausch, Adly, Arnold Hinz, und Rudi F Wagner. 2008. *Modul Beratungspsychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, Carl. 1983. *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. (Client-Centered Therapy). Frankfurt/Main: Fischer.
- Rogers, Carl. 132010. *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Sachse, Rainer. 2001. *Kritik der „klassischen“ Gesprächspsychotherapie*. http://www.ipbbochum.de/downloads/4_kritikpunkte-der-klassischen-gpt.pdf (online am: 11.01.2014).
- Sachse, Rainer/Fasbender, Janine B./Püschel, Oliver. 2009. *Grundlagen und Konzepte*.

Zu den Autor*innen



Melanie Brinkschulte leitet das Internationale Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen, arbeitet seit 2001 als Schreibberaterin und Schreibdiaktikerin mit einem Schwerpunkt für mehrsprachiges Schreiben, Vorsitzende der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V., promovierte in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics.

©Melanie Brinkschulte



Ella Grieshammer, M.A., ist als Schreibberaterin, Workshopleiterin und Ausbilderin angehender Schreibberater_innen am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen tätig. Im Rahmen ihres Dissertationsprojekts erforscht sie die Interaktion beim Textfeedback in der Schreibberatung.

©Ella Grieshammer



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 am Zentrum für Schlüsselkompetenzen. Darüber hinaus ist er Lehrbeauftragter des Internationalen Schreibzentrums für Fremd- und Muttersprachler_innen an der Georg-August-Universität Göttingen und der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK).

©David Kreitz

Make the Net Work. Vernetztes Arbeiten und Schreiben im Web 2.0

↳ *Stephanie Dreyfürst & Daniel Spielmann*

Wissenschaftler*innen verfügen heute über eine weitaus größere Anzahl digitaler Werkzeuge als noch vor wenigen Jahren. Trotz der Vielfalt der sich ergebenden Anwendungsmöglichkeiten halten sich viele Wissenschaftler*innen bei der Nutzung (noch) zurück. Der zweiteilige Beitrag stellt Fragen nach dem möglichen Nutzen digitaler Werkzeuge für das eigene Schreiben, nach dem Mehrwert kollaborativen Arbeitens im Web 2.0 und zeigt anhand von Beispielen, welche Fragen und Anwendungsmöglichkeiten für die Schreibdidaktik sich aus deren Einsatz ergeben.

Das klassische Bild des Gelehrten, der mit krummem Rücken über seinen staubigen Quellen einsam in seiner Studierstube sitzt und sich einmal im Jahr an einem abgelegenen Ort mit anderen, ebenso buckligen und kurzsichtigen Gelehrten zum Austausch trifft, hat spätestens seit Anbruch des ‚digitalen Zeitalters‘ ausgedient. Mittlerweile haben sich nicht nur der individuelle Zugang zu Quellen, Artikeln, Bildern, Forschungsdaten usw. geändert, sondern auch die Möglichkeiten digitale Technologien professionell zu nutzen und sich mit anderen produktiv zu vernetzen. Wir können heute nach Belieben verschiedene Denk- und Forschungsgemeinschaften bilden und die Ergebnisse unserer Forschung über digitale Kanäle anderen Forscher*innen bzw. einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen. Da heute immer mehr Texte frei im Netz einsehbar sind und mit anderen geteilt werden können, werden auch die Regeln für das Verfassen und die Publikation von eigenen wie fremden Texten im Netz neu diskutiert. Darüber hinaus können wir noch einfacher als vor wenigen Jahren kollaborativ Texte verfassen oder kommentierend auf die Texte Dritter eingehen, was neue Wege für die (Online-)Schreibberatung eröffnet und Fragen für die Schreibdidaktik aufwirft. Wichtig ist dabei, dass sich analoges Schreiben nicht notwendigerweise von digitalem Schreiben unterscheiden muss. Neu

jedoch ist, dass dieses Schreiben *synchron* (d. h. gleichzeitig online) *mit anderen* erfolgen kann. Dies wirft Fragen etwa nach Autor- und Urheberschaft auf. Über die ersten Definitionsversuche aus den 90er Jahren hinaus, die v. a. um eine Bestimmung des Hypertext-Begriffs kreisten, müsste gerade in Abgrenzung zur Plagiatsdebatte neben den bereits genannten Aspekten diskutiert werden, welche Möglichkeiten das kollaborative Schreiben mit digitalen Werkzeugen für die Schreibdidaktik, Schreibforschung und individuelle Schreibberatung bietet und welche mitunter problematischen Aspekte dabei zu bedenken sind. Im ersten Teil unseres zweiteiligen Beitrages stellen wir zunächst kurz dar, wie die Lerntheorie des Konnektivismus als Grundlage für digital vernetztes Schreiben verstanden werden kann und schlagen zwei konkrete Möglichkeiten vor, konnektivistische Prinzipien in der Schreibzentrumsarbeit zu nutzen. Im zweiten Teil in der kommenden JoSch-Ausgabe nehmen wir dann die Schreibberatung näher in den Blick.

Konnektivismus als theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Hintergrund für die folgende Betrachtung digitaler Technologien und ihres Nutzens für Schreiben und Schreibdidaktik liefert der Konnektivismus. Nach Stephen Downes (2008; 2012; 2014) beschreibt der Terminus die These, dass Wissen mit Hilfe von Netzwerken unterschiedlicher Verbindungen entsteht. Dabei steht nicht das Wissen im Fokus, das in den Köpfen Einzelner gespeichert ist, sondern jenes, das geschaffen wird, wenn Individuen miteinander in Verbindung treten: „Knowledge is, on this theory, literally the set of connections formed by actions and experience“ (Downes 2008) und Lernen findet statt, wo Menschen ihre individuellen (und mitunter spezialisierten) Wissensbestände miteinander in Verbindung bringen. Ähnlich wie der Konstruktivismus geht auch der Konnektivismus davon aus, dass Wissen nicht erworben wird – es wird jedoch auch nicht bewusst ‚konstruiert‘, sondern ergibt sich als natürliche Folge aus den *Verbindungen*, die wir eingehen. Zur Beschreibung der Weitergabe von Wissen bietet der Konnektivismus daher keine traditionellen Lehrtheorien an. “Rather, the activities we undertake when we conduct practices in order to learn are more like growing or developing ourselves and our society in certain (connected) ways“

(ebd.). Diese Beschreibung trifft auch auf die Angebote zu, die wir Ratsuchenden in unseren Schreibzentren machen; auch die Peer Tutor*innen, die wir ausbilden, lernen oft bereits „in connected ways“ – analog.

Wir können (und sollten) uns nun die Frage stellen, welche Möglichkeiten wir als Schreibdidaktiker*innen haben, unsere Angebote angesichts aktueller Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehr-Lern-Technologie noch effizienter zu vermitteln, wobei sich der Netzwerkgedanke als hilfreich erweist. Downes identifiziert vier Eigenschaften funktionierender Netzwerke (*diversity, autonomy, openness, connectivity*) und sieht eine Aufgabe für Wissensarbeiter*innen – die wir auch als Aufgabe von Schreibzentren betrachten – darin, Verfahren zu beschreiben, die solche funktionsfähigen Netzwerke hervorbringen. Für die Entstehung solcher Netzwerke sind digitale Technologien von entscheidender Bedeutung, werden Verbindungen durch die Technologie doch erst ermöglicht. Aufgabe von Lernbegleiter*innen (und als solche verstehen wir uns als Schreibzentrumsarbeiter*innen) ist es nun, Lernenden (und damit Ratsuchenden) solche Verbindungen zu ermöglichen, die den Lern- (und Schreib-)Prozess bereichern. Im Folgenden stellen wir mit dem Social Bookmarking und sozialen Netzwerken zwei Möglichkeiten vor, wie dies in Schreibzentrumsarbeit und Peer Tutoring umgesetzt werden könnte.

Social Bookmarking: Literatur speichern, verwalten und (gemeinsam) kommentieren

Mittlerweile findet sich mehr und mehr Forschungsliteratur im Netz, ganze Journale erscheinen online oder sind zumindest auch in einer Onlineversion erhältlich. Gerade wenn es um das Thema Recherchieren und Schreiben in digitalen Kontexten geht, werden relevante Artikel oder Blogbeiträge nicht mehr in Papierform publiziert bzw. der Austausch über diese Themen findet (nur oder zu großen Teilen) im Netz statt. Es ist deswegen als Schreibende*r bzw. Schreibberater*in nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, über Literaturverwaltungsprogramme wie Citavi¹ oder Mendeley² hinaus Werkzeuge zu kennen und zu nutzen, mit denen sich Forschungsliteratur im

¹<http://www.citavi.com>

²<http://www.mendeley.com>

Netz kommentieren, archivieren und mit anderen kritisch diskutieren lässt. Der Nutzen und einige Anwendungsmöglichkeiten solcher Werkzeuge sollen hier am Beispiel von diigo.com erläutert werden.

Diigo ist ein *social bookmarking*-Service, mit dem sich Rechercheergebnisse festhalten und digitale Quellen organisieren lassen. Werkzeuge wie diigo erlauben nicht nur das Speichern und Verwalten von Artikeln und Büchern mittels Listen (über die sich etwa in Lernveranstaltungen Links bequem an die Lerngruppe weitergeben lassen) und Gruppen (die man gemeinsam mit anderen pflegt); auch können ganze Webseiten annotiert (d. h. mit digitalen Haftnotizzetteln versehen) und mit anderen diskutiert werden. Dabei lässt sich jede beliebige Stelle einer Internetseite mit eigenen Kommentaren versehen, die man entweder nur für sich oder auch für andere Nutzer*innen zugänglich machen kann und auf die andere dann ggf. reagieren können. Bereits beim Recherchieren werden so erste Gedanken zum Gelesenen schriftlich fixiert und Schreibende gelangen schneller von der reinen Rezeption zur aktiven Produktion. So können solche Werkzeuge in manchen Fällen gegen Schreibblockaden helfen, gerade wenn beim eventuell noch wenig geübten Schreiben den Hemmungen hinsichtlich einer kritischen Reflexion des Gelesenen bestehen. Für wissenschaftliches Arbeiten nützlich erscheint uns auch die Highlighting-Funktion, mit der man Textstellen farbig hervorheben kann. Später kann man sich dann von diigo lediglich die Passagen einer Internetseite anzeigen lassen, die man farbig markiert hat, was den Umgang mit digitalen Dokumenten vereinfachen kann.

Für die Arbeit innerhalb von *Communities of Practice* erweist sich die Follow-Funktion als hilfreich – über sie bekomme ich Einblick in die digitalen Lesezeichen meiner Kolleg*innen und kann sehen, welche Inhalte diese für interessant halten. Im eigenen (professionellen) Netzwerk werden die einzelnen Mitglieder zu ‚sozialen Filtern‘: Die Quellen und Informationen, die ich über mein Netzwerk erhalte, wurden von anderen bereits für sehenswert befunden. Dadurch, dass ich sehe, mit welchen Inhalten sich meine Kolleg*innen auseinandersetzen, kann ich eventuell Anknüpfungspunkte und Inspiration für mein eigenes Denken gewinnen – die Community of Practice wächst so stärker zusammen, insbesondere wenn Nutzer*innen nicht nur konsumieren, sondern auch *kommunizieren*. Diigo stellt hierfür

eine Vielzahl an Möglichkeiten bereit. Mit seinem Funktionsumfang hebt sich der Dienst deutlich von anderen Werkzeugen ab und bleibt dabei dennoch benutzerfreundlich – eine Eigenschaft, die ihn nicht zuletzt auch von manchem Lernmanagementsystem (wie Moodle³ usw.) unterscheidet.

Wo Schreibdidaktiker*innen und Schreibberater*innen digitale Werkzeuge für ihr professionelles Handeln nutzen, übernehmen sie auch Vorbildfunktion: Im Tutorium, in der Schreibberatung oder in Seminaren kann die jeweilige Schreibberaterin, der Tutor oder die Dozentin anhand seiner*ihrer eigenen annotierten und verschlagworteten ‚Leselisten‘ vorführen, wie *social bookmarking* funktioniert und welchen Mehrwert ein solcher Dienst für das kollaborative Lernen bietet. Darüber hinaus können Studierende und andere Schreibende durch das aktive Anwenden eines solchen Dienstes selbst erfahren, welche Einsatzmöglichkeiten sich dadurch für das eigene Arbeiten und Schreiben ergeben.

Austausch und Vernetzung mittels Sozialer Netzwerke

Wenn man heute die Generation der *digital natives* fragt, wozu sie soziale Netzwerke nutzen, bekommt man neben der erwartbaren Pflege von („realen“ wie rein im Netz ausgebildeten) Freundschaften auch zu hören, dass sich Studierende etwa zu Interessensgruppen zusammenschließen, um Materialien aus ihren Seminaren und Vorlesungen bereitzustellen, oder um Literaturtipps und Prüfungsinformationen auszutauschen; auch werden Anforderungen an schriftliche Seminararbeiten diskutiert und ‚Insiderinformationen‘ weitergegeben. Dies geschieht häufig ohne das Wissen der Lehrenden, was neben dem sehr begrüßenswerten Aspekt des selbstständigen Lernens und Teilens von Wissen mitunter für Irritationen auf Seiten der Lehrenden führen kann, wenn etwa Vortragsskripts oder heimlich mitgeschnittene Videos von Vorlesungen ungefragt ins Netz gespeist und dort allgemein einseh- und weiterverwendbar sind. Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang, dass soziale Netzwerke sich

a) nicht nur auf Facebook beschränken, das durch seine mitunter schwer nachvollziehbaren Datenschutzoptionen zu Recht in die Diskussion geraten ist, und

³<http://www.moodle.org>

b) deutlich vielfältiger und ‚professioneller‘ auch für das wissenschaftliche Schreiben und kollaborative Arbeiten nutzen lassen, als man auf den ersten Blick vermuten mag.

Soziale Netze sind inzwischen Teil unser aller Lebenswelten, der private Umgang mit ihnen für Studierende alltäglich. Eine *lerndienliche* Nutzung jedoch verlangt einen didaktisch reflektierten Einsatz, denn es besteht ein großer Unterschied zwischen der alltäglichen Internetnutzung und dem Potenzial, das digitale Technologien eigentlich bereitstellen. So attestiert etwa Noam Chomsky der alltäglichen Internetnutzung (Chomsky bezieht sich explizit auf Facebook) eine lediglich oberflächliche Qualität, beurteilt das Potenzial des Internets jedoch zugleich weit positiver, wenn er feststellt: „We don’t use the resource for the purposes for which it could be used. [...] The internet potentially is a wonderful tool, but only if you decide to use it. If you decide to leave it in the hands of power systems – whether state or private – sure it will be used as a way to oppress, and undermine, and dominate.“⁴ Es gilt, das Internet nicht nur für Konsum- und Unterhaltungszwecke zu gebrauchen, sondern zum Zwecke der Selbstbefähigung und des Lernens nutzbar zu machen.

Dabei verschwimmt die Grenze zwischen formellem und informellem Lernen zunehmend, die Bedeutung informeller Lernkontexte nimmt zu. Soziale Netzwerke sind adäquate Mittel, formelles und informelles Lernen stärker miteinander zu verknüpfen: Sie sind geeignete Orte für die Erstellung nutzergenerierter Inhalte, die sich in einem weiteren Schritt kollaborativ in den jeweiligen Lernkontext einordnen lassen. Dies schafft vielfältige Lernmöglichkeiten und vermag Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen.

Studierenden dies bewusst zu machen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie digitale Werkzeuge das eigene Schreiben bereichern können, sehen wir auch als Aufgabe von Schreibzentren an. Welche konkreten Anwendungsmöglichkeiten sich Schreibenden, Schreibberater*innen sowie Forschenden durch solche Netzwerke eröffnen, möchten wir an einem Beispiel, hier Google+, deutlich machen.

⁴Noam Chomsky, Talks at Google, Cambridge, veröffentlicht am 08.04.2014, online unter <http://goo.gl/KOb6IA> (30.04.2014)

Beispiel Google+

Mit Google+⁵ hat Google Ende Juni 2011 ein eigenes soziales Netzwerk bereitgestellt, das aus verschiedenen Werkzeugen besteht, die unterschiedliche Arten der Interaktion ermöglichen. Es lassen sich neben Texten und Kommentaren auch Links, Fotos und Videos teilen; häufig geschieht dies auch in Kombination. Anders als bei Twitter sind Beiträge und Kommentare nicht in ihrer Länge beschränkt. Mit der Funktion so genannter „Hangouts“ bietet Google+ zudem eine einfach zu handhabende und kostenlose Möglichkeit für Videokonferenzen an, bei denen auch eine gemeinsame Bearbeitung von Google Drive-Dokumenten, d. h. synchrone Textarbeit möglich ist. Im Unterschied zu anderen sozialen Netzwerken wie etwa Facebook fördert Google+ das Auffinden neuer Kontakte auf Grundlage inhaltlicher Interessen. Die Pflege bereits existierender, in erster Linie sozialer Kontakte (etwa das Kontakthalten mit Schulfreunden) steht bei Google+ weniger im Vordergrund. Wie in anderen Netzwerken gilt auch hier: Um subjektiv relevante Inhalte vom eigenen Netzwerk geliefert zu bekommen, muss man es gezielt aufbauen und sich aktiv einbringen. Ein gewisses Maß an „Grundvernetzung“ (Spannagel und Schimpf 2009) erleichtert dies mit der Zeit. Weitere Hinweise zum Einstieg in Google+ gibt Spielmann (2012).

Für die Schreibberatung und ihre wissenschaftlichen Nachbardisziplinen ergeben sich hieraus unseres Erachtens neue Perspektiven nicht nur für die Vernetzung, sondern auch für Begleitung und Erforschung von Schreibprozessen sowie für die Öffentlichkeitsarbeit; diese Möglichkeiten können am besten in einer digital vernetzten Gemeinschaft interessierter Schreibdidaktiker*innen kollaborativ ausgelotet werden. Wie eine solche aussehen kann, zeigt etwa die G+-Präsenz des US-Amerikanischen National Writing Project (NWP)⁶: Das NWP kommuniziert neben Veranstaltungs- und Publikationshinweisen viele weitere Internetfunde rund um das Thema Schreiben und erreicht damit weltweit derzeit rund 180.000 Interessent*innen.

Unserer Meinung nach ist es Teil der Aufgabe der Hochschulen, Studierende dazu zu befähigen, versiert innerhalb der Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts zu navigieren. Dies dürfte umso besser

⁵<http://plus.google.com>

⁶plus.google.com/+NWPorg

gelingen, je trittsicherer Lehrende und Beratende *selbst* in dieser Hinsicht sind. Dabei kann es nicht darum gehen, *alle* vorhandenen Werkzeuge zu kennen oder zu nutzen, sondern aus der Vielzahl an Möglichkeiten jene auszuwählen, die der eigenen Arbeitsweise entgegen kommen und sich für schreibdidaktische Zwecke sinnvoll einsetzen lassen.

In diesem Zusammenhang wäre es wichtig, dass Schreibzentren nicht nur diejenigen Lernenden begleiten, für die digitale Medien bereits zum Arbeitsalltag gehören, sondern auch die zu ermutigen, sich mit alternativen Schreib- und Lernmedien zu beschäftigen, die noch keine oder nur wenig Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen gesammelt haben. Selbstverständlich bedeutet dies nicht, das Schreiben mit der Hand zu vernachlässigen oder als überholt zu brandmarken – im Gegenteil. Bewährte Schreibstrategien und Übungen (wie etwa das Freewriting oder Clustering) sowie die Erkenntnisse zu individuellen (analogen) Schreibprozessen behalten nach wie vor ihre Gültigkeit. Aber je größer die *Bandbreite* an verschiedenen Werkzeugen, desto vielfältigere Möglichkeiten eröffnen sich einem, so unsere These, um das eigene Schreiben und Lernen aktiv und bewusst zu steuern. Dass zu einem breit gefächerten Angebot von Schreibzentren bzw. Hochschulen auch gehören sollte, Schreibende online zu begleiten und beraten, sollte sich dabei fast von selbst verstehen. Beim stetig zunehmenden Anteil an Studierenden und Lehrenden, die sich mittels digitaler Kanäle mit anderen austauschen oder Texte verfassen, speichern oder Forschungsliteratur archivieren, scheint es mehr als angeraten, Vorstöße zu unternehmen in Richtung einer nachhaltigen digitalen Vernetzung und Beratung Lernender sowie Lehrender.

Im zweiten Teil unseres Beitrags in der kommenden Ausgabe von JoSch werden wir deshalb am konkreten Beispiel eines Kurznachrichtendienstes Nutzungsszenarien für den Austausch unter Schreibdidaktiker*innen in den Blick nehmen und den Einsatz digitaler Technologien in der Schreibberatung diskutieren. Wir hoffen, mit den genannten Beispielen zum eigenständigen Erkunden digitaler Schreib- und Lernräume einladen zu können.

Literatur

Downes, Stephen (2008): What Connectivism Is. Online im WWW.

URL: <http://halfanhour.blogspot.de/2007/02/what-connectivism-is.html> (Zugriff: 30.04.14).

Downes, Stephen (2012): Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks. Online im WWW.

URL: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (Zugriff: 30.04.14).

Downes, Stephen (2014): Connectivism as a Learning Theory. Online im WWW.

URL: <http://halfanhour.blogspot.de/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html> (Zugriff: 30.04.14).

Spannagel, Christian/Schimpf, Florian (2009): öffentliche Seminare im Web 2.0.

In: Schwill, Andreas/Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. Online im WWW. URL: http://www.e-learning2009.de/media/Workshop-Band_Delfi.pdf (Zugriff: 30.04.14).

Spielmann, Daniel (2012). An Invitation to Google+. Online im WWW. URL:

<http://goo.gl/qyQBp> (Zugriff: 30.04.2014).

Zu den Autor*innen



Stephanie Dreyfürst leitet das Schreibzentrum der Frankfurter Goethe-Universität. Die promovierte Germanistin gründete das Schreibzentrum 2009 und lehrt und forscht seit 2006 in der Schreibdidaktik. Neben der Entwicklung fachnaher Lehr-/Lern-Formate und der Fortbildung von Fachlehrenden beschäftigt sie sich v.a. mit der digitalen Präsenz von Schreibzentren, dem kollaborativen Schreiben und der Online-Schreibberatung.

©Stephanie Dreyfürst

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

Methoden der Schreibberatung im Arbeitsfeld Schule

↳ *Monika Raup*

Kurzüberblick

Das Schulunterrichtsgesetz in seiner geltenden Fassung sieht die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung an Österreichs Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) 2014/15 und an den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) im Schuljahr 2015/16 vor, mit dem formulierten Ziel, eine langfristige und dauerhafte Qualitätssteigerung und -sicherung an den Schulen zu erreichen (vgl. <https://www.bifie.at/node/70>). Eine Säule der Matura ist das obligatorische Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), in einem (schulautonomen oder Wahlpflicht-) Gegenstand (vgl. <http://www.ahs-vwa.at>). Das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität¹ ist seit 2012 intensiv im Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer (LuL), vor allem im Bereich der VWA, tätig.

Die Selbstkompetenz, als ein vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) vage formuliertes Beurteilungskriterium für die schriftliche Maturaarbeit, die VWA, (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19465/schug_nov_2010.pdf) verunsichert sowohl LuL als auch Schülerinnen und Schüler (SuS), die noch auf keine Erfahrungswerte beim Schreiben von Langtexten zurückgreifen können. In den Fortbildungsveranstaltungen wird deutlich, dass der durch die neue kompetenzorientierte Matura evozierte Rollenwechsel der Lehrperson – weg vom Lehren hin zum individualisierten Begleiten – eine der größten Herausforderungen zu sein scheint. Zwar sind LuL inzwischen dafür sensibilisiert, dass nicht nur die Rotstiftkorrektur am fertigen Text zielführend ist, dennoch ist häufig unklar, wie sich ein prozess- und ressourcenorientierter Ansatz in einem auf Standardisierung und Beurteilung ausgelegtem Schulsystem praktisch umsetzen lässt.

Im folgenden Beitrag soll ausgehend von persönlichen Erfahrungen aus der LehrerInnenfortbildung thematisiert werden, wie Methoden aus der Schreibberatungspraxis dazu beitragen können, LuL

¹Aktuell Christina Halfmann, Carmen Mertlitsch und Monika Raffelsberger-Raup

in ihrer Rolle als Begleiter und Förderer (*facilitator*) zu bestärken. Exemplarisch soll gezeigt werden, wie die Verlagerung des Schwerpunktes von der Korrektur auf der Mikroebene des Textes hin zum gesamten Schreibprozess stattfinden kann. Besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der kreativen Arbeit mit Schreibtypen im Unterricht und einem prozess- und ressourcenorientierten Betreuungsgespräch, das die eigene (Schreib-)Stimme von SuS als wesentlich betrachtet. Die Anleitungen sind hierbei sowohl für LuL als auch als für SchreibdidaktikerInnen, die im Arbeitsfeld Schule tätig sind, gedacht.

Der erste Langtext

Ab dem Schuljahr 2014/15 haben nicht mehr nur Schreibaffine die Möglichkeit eine, bisher optionale, Fachbereichsarbeit zu verfassen. Die vorwissenschaftliche Arbeit ist der erste Langtext, den SuS künftig obligatorisch, als Teil der Matura, einreichen müssen.

In den USA hat Schreiben im Lernkontext bereits eine lange Tradition. So wird dem fachspezifischen Schreiben in der Schulbildung große Bedeutung, sowohl in seiner Funktion als kreativer, als strukturierender und ordnender Prozess sowie als Instrument des Lernens – im Sinne des *learning to write and writing to learn* (vgl. Bräuer, 2004) zugesprochen. Anders im deutschsprachigen Raum. Ist zwar tendenziell seit den 1970er-Jahren eine strukturelle Veränderung des Unterrichts, weg von der primären Fokussierung auf das Schreibprodukt, hin zum Schreibprozess zu beobachten, so geht in der Praxis unserer Erfahrung nach noch immer große Unsicherheit mit dem Schreiben einher.

Schreiben und Selbstkonzept

Die Beratungspraxis am SchreibCenter zeigt, dass negative Erfahrungen in der Schreibbiografie nicht nur zu Schreibschwierigkeiten im Beruf oder im Hochschulkontext führen können, sondern dass deren Ursprung häufig in den Schreiberfahrungen aus der Schulzeit zu finden ist. Die Schreiberfahrungen in der Schule, so unsere Annahme, beeinflussen zum einen das Selbstkonzept von SuS im schulischen Kontext mit und haben zum anderen maßgeblichen Einfluss auf das Selbstkonzept, das diese von sich als Schreibende haben.

Das Selbstkonzept, das SuS von sich haben, hat nicht nur eine

wesentliche Auswirkung auf deren Wohlbefinden, sondern wirkt sich auch erheblich auf ihre Leistungsfähigkeit aus. Betz und Breuninger (1982) verweisen auf einen markanten Zusammenhang zwischen Schulversagen und Selbstkonzept, den sie in ihrem „Modell des Teufelskreises Lernstörungen“ darstellen. SuS werden vor allem dann als gut bewertet, wenn ihre Leistungen den Erwartungen der Lehrkraft entsprechen. Mit der Zeit bilde sich ein „leistungsbezogenes Selbstvertrauen“ aus, das auf einer relativ konstanten und starren Überzeugung der eigenen Kompetenzen beruhe (Betz und Breuninger, 1982, S.67f.).

Auch im Kontext des Schreiblernens, so unsere Erfahrung, kann leistungsbezogenes Selbstvertrauen zum Problem werden, besonders dann, wenn Fehler im (Schreib-) Lernprozess bewusst vermieden werden. Schreiblernenden fehlt nicht selten, aufgrund starrer Vorstellungen von sich als (untalentierte) Schreibende, der Mut zum Experimentieren. Die Angst davor, (bereits bekannte) Fehler zu begehen, dominiert häufig den gesamten Schreibprozess und kann mitunter sogar zu Schreibblockaden führen. Schreibende dazu zu motivieren, alternative Schreibstrategien und Techniken zu erproben sowie den Mut zu notwendigen Fehlern zu entwickeln, diese sogar als wichtige Schritte im Lernprozess zu begreifen, ist eine große Herausforderung für BeraterInnen.

Schreibende adäquat zu begleiten setzt voraus, sowohl das Schreibprodukt als auch den -prozess im Blick zu behalten. Der durch die neue Matura evozierte Rollenwechsel, weg von der traditionellen Lehrperson hin zu einem Begleiter und Förderer (*facilitator*) ist, so unsere Erfahrung, eine der größten Herausforderungen, die die VWA mit sich bringt. Hauptaufgabe des *facilitators*, wie er im Folgenden im Hinblick auf das Arbeitsfeld Schule verstanden wird, ist, einen Entwicklungsraum für Schreiblernende bereitzustellen, der sowohl die nötige Struktur und Hilfestellung als auch notwendige Freiheit zur individuellen Schreibentwicklung bietet. LuL sind gefordert, eine beratende Funktion einzunehmen und SuS in ihrer Schreibentwicklung prozessorientiert anzuleiten.

Lehrperson und Berater zugleich – ein Dilemma?

Emig beschreibt Schreiblernen als einen „genetisch vorprogrammier-

ten Vorgang“. Auf Grundlage von „hirnpsychologischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen“ beschreibt sie den Prozess des Schreiblernens über „Körpergeste, symbolisches Spielen und Malen – hin zur Schriftsprache“. Emig ordnet sich als Schreiblehrende in eine beratende Position ein, mit dem Ziel, ein adäquates Umfeld für geeignete Lernprozesse bereitzustellen. Als relevant für erfolgreiche Schreibentwicklung benennt Emig unter anderem die Bereitstellung eines sicheren, strukturierten Kontextes sowie Einfühlungsvermögen und Partnerschaftlichkeit durch die Begleitperson. (zit. nach Bräuer, 1996, S. 164)

Schreibende auf der Suche nach ihrer Schreibstimme zu unterstützen erfordert gegenseitiges Vertrauen. Mit dem Text zeigen Schreibende auch ihr Inneres, das, bei zu unmittelbarer Kritik, harsch verteidigt werden muss. In einer hierarchischen Konstellation, wie diese in der Schule gegeben ist, sind SuS auf das Feedback ihrer LuL, die zugleich Beurteilende der Arbeiten sind, angewiesen. Ein Gefühl, den Vorstellungen der LuL nicht zu entsprechen, kann nicht nur Widerstand erzeugen, sondern auch das Vertrauen in die eigenen Ressourcen negativ beeinflussen. Aus Effizienzgründen finden die Beratungen im Schulkontext (konkret: Sprechstunden) meist produktorientiert statt. LuL wird aktuell wenig Zeit eingeräumt, um SuS eine prozessorientierte Begleitung zu ermöglichen. Doch auch wenn das Schreiben bereits im Unterricht thematisiert wurde, so ist die Beratungssituation für SuS häufig die erste Chance, persönlich als Schreibende wahrgenommen zu werden. Meist zeigt sich deutlich am Endprodukt Text, ob in frühen Arbeitsphasen ausreichend Betreuungszeit investiert wurde.

Aber auch die Schwierigkeit, zugleich zu Beurteilen und zu Beraten, darf nicht außer Acht gelassen werden. Die Angst, selbst für das Resultat der SuS zur Verantwortung gezogen zu werden oder dafür mitverantwortlich zu sein, ist auffallend groß. Eine Möglichkeit, diese Problematik zwar nicht zu ignorieren, dennoch handlungsfähig zu werden, ist der Einsatz von Beratungstechniken im Arbeitsfeld Schule. Gezielt eingesetzte Fragestellungen können Schreibende bereits vor dem Schreibprozess dabei unterstützen, ihre eigenen Ressourcen kennenzulernen. Besonders wirksam sind diese in den ersten Betreuungsgesprächen – insbesondere dann, wenn es um die Klärung

und Exploration der Gedanken und einer folgenden Konzeption der Arbeit geht.

Die VWA bringt LuL in ein Dilemma. Eigenkompetenz als ein Beurteilungskriterium erfordert von LuL eine beratende Rolle einzunehmen, die häufig im Widerspruch zu dem Vorgehen steht, das SuS gewohnt sind. Die Angst davor, die obligatorische Schreibaufgabe nicht bewältigen zu können, kann SuS zudem massiv verunsichern und dazu führen, dass diese sich nicht (mehr) als eigenmächtig in ihrem Schreiben erleben. Die gewohnte Rolle der Lehrperson, so unsere Annahme, wird auch aus diesem Grund von SuS vermehrt eingefordert.

Neben dem Druck, den formalen Anforderungen nicht zu entsprechen, stellt sich für SuS meist auch die Frage „Für wen schreibe ich eigentlich?“ Die Problematik, dass es sich beim Verfassen der VWA um eine Textsorte mit fingiertem AdressatInnenkreis handelt, erschwert es SuS, so unsere Erfahrung, ihre Leser und Leserinnen beim Schreiben mitzudenken. Das Wissen darum, dass es sich letztlich *nur* um ein Schreiben für die *community*, im konkreten Fall für *peers* (hier SuS/Schreibende auf gleicher Ebene) handeln kann, ist für SuS wie auch für LuL meist neu und entlastend.

Von der Mikroebene Text zur Prozessbegleitung

Es ist auffallend, dass LuL mehrheitlich davon berichten, dass es ihren SuS schwer fällt, sich auszudrücken, kohärente und logische Sätze zu formulieren oder dass diese den Text in einer Rohfassung abgeben. SuS würden zu schnell mit dem Schreiben beginnen und nicht selten gehe es darum, Seiten zu füllen. Dies wiederum bestärkt LuL oft darin, ihren Fokus vermehrt auf die Mikroebene des Textes – die vermeintliche Schwachstelle – zu richten. Eine Korrektur auf der Textebene – häufig in Orthografie und Grammatik – markiert schließlich die Defizite der SuS und erschwert nicht selten, durch vorzeitige Konzentration auf die sprachlichen Schwächen, eine prozessorientierte Unterstützung.

Schwerpunkt unserer LehrerInnenfortbildung zum Beraten und Feedbackgeben ist es, den Blick der LuL vorerst weg von der Mikroebene des Textes hin zur Meso- und Makroebene (Struktur und Funktion des Textes) zu lenken. Logische Inkonsistenzen, fehlende

Bezüge im Text, unklare Formulierungen, ein fehlender roter Faden oder fehlende Aussagekraft des Textes, werden von LuL in Fortbildungen nicht selten als sprachliche Defizite bezeichnet. Ein Blick auf die Phasen des Schreibprozesses kann helfen, Schreiblehrenden zu veranschaulichen, in welchen Phasen des Schreibprozesses die Schwierigkeit des Schreibenden vermutlich liegt.

Nach Flower und Hayes (1977) wird Schreiben als eine Art des Problemlösens (*problem solving*) gesehen. Ein klares Erfassen des Ausgangsproblems und ein Finden effektiver Bewältigungsstrategien ist hierbei die vorrangige Herausforderung im Schreibprozess. Probleme beim Schreiben sind demnach als ungelöste Konflikte oder nicht berücksichtigte Schreibphasen zu sehen. Der kognitive Schreibansatz, der Schreiben als *problem solving* denkt, eignet sich, so unsere Praxis, besonders dann, wenn es darum geht, SuS für Schreibprozesse zu sensibilisieren. Zudem kann das teilschrittige Betrachten des Schreibprozesses mit seinen Hürden LuL dabei helfen zu erkennen, dass die Arbeit auf der Mikroebene des Textes meist erst dann sinnvoll ist, wenn der Schreibprozess schon fortgeschritten bzw. Schwierigkeiten auf der Makro- und Mesoebene des Textes bereits vorab ‚bewältigt‘ wurden. Auch Perrin (2002, S. 131) bezeichnet Schreiben als eine Art des Konfliktlösens. Stark ausgeprägte Konflikte können vor allem bei ungeübten Schreibenden dazu führen, dass eine Entscheidungsfindung misslingt und Schreibschwierigkeiten entstehen.

Kritisiert am kognitiven Ansatz wurde in der Forschung dennoch, dass dieser den emotionalen Prozess des Schreibenden außer Acht lasse. So kritisiert beispielsweise Werder (1993, 2007), dass die Ausklammerung der Emotionen durch den kognitiven Ansatz häufig zu Schreibkrisen führe, besonders dann, wenn die Beseitigung des Problems in den Vordergrund trete und die Sicht auf die Fehler dominiere. (Vgl. 2007, S.41f.)

Dass die Betrachtung von Schreiben als eine Art des Problemlösens auch die Stärken des Schreibenden bewusst machen kann, zeigt Bräuer (vgl. u. a. 1998, 2000), indem er das Schreiben selbst als ein Problemlöseinstrument, im Sinne des writing to learn (vgl. Emig, 1977) versteht. Ein Aufschreiben komplexer Sachverhalte und vor allem eine Reflexion über den Schreibprozess kann es, so Bräu-

er, Schreibenden ermöglichen, ihre Arbeitsstrategien zu reflektieren und ihre Gedanken zum Text weiter zu entwickeln. Schreibenden bewusst zu machen, dass Planen, Zweifeln und Entwerfen gleichsam, wie ein Überdenken, Überarbeiten oder mitunter ein Verwerfen des eigenen Textes zum Schreibprozess gehören, kann ein Bewusstsein dafür schaffen, Schreibschwierigkeiten in den unterschiedlichen Phasen als einen Teil des Prozesses zu begreifen. (Vgl. Bräuer, 1998, S.19)

Die ausführliche Beratung zu den Phasen des (vor-) wissenschaftlichen Schreibens nimmt in unseren Fortbildungsveranstaltungen eine große Rolle ein. Ziel dabei ist nicht nur eine Entlastung durch ein phasenorientiertes, kleinschrittiges Vorgehen zu erreichen, sondern auch der Wunsch, einen ganzheitlicheren Zugang zum Schreiben als Prozess zu vermitteln. Die Erfahrung aus der Beratungspraxis am SchreibCenter zeigt, dass eine intensive Begleitung des Schreibprozesses, mit Fokus auf die ersten Arbeitsphasen (hier vorrangig die Orientierungs- und Strukturierungsphase) zwar nicht die Arbeit am Text selbst ersetzt, aber diesen merklich verbessern kann.

Schreiben und Emotion – persönliche Bedeutsamkeit schaffen

Der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit dem Schreiben und den Emotionen dabei wurde in der Forschung bereits ausführlich diskutiert. So hält beispielsweise Ludwig (1983, S.53) die Vergegenständlichung von Gedanken, Wünschen und Emotionen für das stärkste Schreibmotiv. Empirische Ergebnisse der Kreativitätsforschung belegen, dass kreative SchreiberInnen „über einen hohen Grad von Wissen auf dem jeweiligen Gebiet verfügen“ (Rothenberg, 1996, zit. nach Werder, 2007, S.40f.). Die „Formung, Differenzierung und Klärung zum Zweck der Kommunikation mit anderen“ (ebd.) führe dabei wiederum zu neuen Entdeckungen. Auch Ergebnisse der neurologischen Gehirnforschung, wie die Entdeckung des Doppelhirns verdeutlichen das Zusammenspiel zwischen Kognition und Emotion bei gelungenen, kommunizierbaren Texten. (Vgl. Rico, 2000)

Dennoch ist der emotionale Bezug der SuS zum Schreiben im Kontext des Leistungssystems meist nur zweitrangig. Ein unverbindlicher Zugang zum Schreiben, der gerade am Anfang des Schreibpro-

zesses wünschenswert wäre, wird häufig sowohl von LuL als auch von SuS spontan abgelehnt. Zu hoch scheint, so unser Eindruck, die Unsicherheit bei LuL zu sein, sich auf einen unverbindlichen Zugang zum Schreiben einzulassen und dadurch nicht effizient genug zu handeln. Kreative Schreibansätze werden häufig nur als „nette Fingerübung“ bezeichnet oder als Mittel zum Zweck (dem Produkt Text, meist eine konkrete Textsorte) betrachtet. Auch SuS haben tendenziell Angst beim Schreiben mit experimentellem Charakter. Die Scheu davor, Fehler zu begehen und sich dadurch im Schulkontext bloßzustellen, scheint, so unsere Erfahrung, groß zu sein.

Dass Kreativitätstechniken (ob expressiv, situativ oder kognitiv) SuS mitunter zu hilfreichen Schreiberfahrungen verhelfen können, wird dabei häufig außer Acht gelassen. Kreativität und (Schreib-)Entwicklung benötigen Zeit – Zeit, die mit dem zwar bereits negativ konnotierten aber dennoch vorherrschenden Effizienzdenken nicht konform zu gehen scheint. Kreative Schreibansätze können es ermöglichen, kognitive, emotionale und imaginative Prozesse miteinander zu verbinden, in dem sie mehr als andere Zugänge zum Schreiben die ganze Person erfassen (vgl. Spinner & Kaspar, 1993). Elbow (1981) unterteilt den Schreibprozess in eine kreative und textkritische (Überarbeits-) Phase, die er auch als intuitive und bewusste Phase bezeichnet und geht davon aus, dass intuitives und kognitives Schaffen im Schreibprozess gleichermaßen beteiligt sind sowie in der Praxis zusammenfließen und sich gegenseitig ergänzen. In der Arbeit mit LuL wird deutlich, dass reges Interesse an kreativen Schreibansätzen und -methoden besteht, diese aber praktisch – wenn überhaupt – nur zur Auflockerung des Schulalltags eingesetzt werden. Dass der Einsatz kreativer Techniken mitunter den (vorwissenschaftlichen) Schreibprozess wesentlich befördern und bereichern kann, wird häufig nicht bedacht.

Im Folgenden werden einige Übungen vorgestellt, die sowohl die kognitive als auch intuitive Komponente von SuS ansprechen können.

Übung 1: Schreiben ist wie...

Ein einfacher kreativer Schreibeinstieg, der auch von Laien leicht angeleitet und durchgeführt werden kann, ist Gerd Bräuers (2000, S. 45f.) Schreibübung „Schreiben ist wie...“. SuS sind angehalten, eine

Analogie für das Schreiben zu finden, die für sie persönlich zutrifft. Ziel der Übung nach Bräuer ist u. a. eine „Verknüpfung zwischen intuitiver und kognitiver Mitteilungsleistung [...] durch das Erkunden der Frage „*Warum schreiben?*“ zu finden (ebd., S.46). Die Vergleiche können anschließend geclustert und nachbesprochen werden. Ein Austausch zum Thema Schreiben vor dem Beginn des Schreib- oder Arbeitsprozesses kann es SuS erleichtern, über das Schreiben zu sprechen, ohne sich unmittelbar bewertet zu fühlen. Es wird spürbar, dass Schreiben nicht nur unter dem Aspekt der Beurteilung, sondern auch als ein persönlicher Prozess, der individuell erleb- und erlernbar ist, thematisiert wird.

Übung 2: Schreibemotionen und -ressourcen ausloten

Nach einem wertfreien Austausch über das Schreiben bietet es sich auch an, konkrete Emotionen im Hinblick auf das Schreiben zu thematisieren. Eine Balance zwischen ressourcen- und problemfokussierten Fragen ist hierbei sinnvoll. Folgende Fragen wurden eigens, auf Basis der Erfahrungen in der Arbeit mit LuL sowie mit SuS, erstellt.

- Wie geht es dir damit, zum ersten Mal einen Langtext zu schreiben?
- Wie groß ist der innere/äußere Druck durch die VWA auf einer Skala von 1 bis 10 (wobei 1 beinahe kein Druck und 10 Höchstbelastung bedeutet)?²
- Welche Erwartungen und Befürchtungen hast du, wenn du an deine VWA denkst?
- Was ist dir beim Schreiben/schreibend bisher gut gelungen, was fällt dir leicht?
- Wer oder was wirkt unterstützend/hemmend beim Lernen und Schreiben?

²Es bietet sich an, die Skalierungsfrage im Laufe des Arbeitsprozesses wiederholt anzuwenden, um SuS Fortschritte aufzuzeigen. Ziel der Übung soll und kann nicht sein, den SuS den Druck gänzlich zu nehmen, sondern diesen auf ein realistisches und produktives Maß zu bringen.

- Was motiviert dich, dich näher mit einem Thema zu beschäftigen?
- Große Motivation habe ich, bei...
- Im Unterricht macht mir Schreiben Freude, wenn...
- Ein positives Gefühl beim Schreiben hatte ich zuletzt, als...

Durch die Beschäftigung mit den eigenen Ressourcen und den Austausch darüber können SuS ihre Stärken selbst entdecken und diese im Idealfall auf ihre Problemsituation übertragen. Sinnvoll ist, noch vor akuten Problemsituationen über Schreibressourcen zu sprechen, um (Schreib-) Ressourcen bereits dann auszuloten, wenn diese noch nicht unmittelbar an die Problembewältigung geknüpft sind.

Die Wunderfrage

Um an die Ressourcen der SuS anzuknüpfen, bietet es sich auch an, die sogenannte *Wunderfrage* zu stellen. Die klassische Wunderfrage, die vom amerikanischen Psychotherapeuten Steve de Shazer in den 1970er-Jahren formuliert wurde, wird u. a. dann eingesetzt, wenn Zielvorstellungen und mögliche Ressourcen herausgearbeitet werden sollen. Die eigene Beratungspraxis hat gezeigt, dass sich die Wunderfrage auch im Kontext der Schreibberatung erfolgreich einsetzen lässt, gerade dann, wenn das Selbstvertrauen von Schreibenden gering ist. Häufig können sich Schreibende nicht vorstellen, wie die bestehenden Schreibschwierigkeiten zu lösen wären. Hier kann es hilfreich sein, das Problem von der konkreten Situation zu abstrahieren. In leicht abgewandelter Form kann die Wunderfrage auch im schulischen Kontext zum Einsatz kommen. Die Fragestellung könnte, so unser Vorschlag, wie folgt lauten:

Stelle dir vor, du kommst heute nach Hause, gehst ins Bett, schläfst schließlich ein. Und während du schläfst, passiert ein Wunder, eine gute Fee erscheint, und alle Probleme, die du beim Schreiben der VWA hast, sind gelöst. Und weil du geschlafen hast, weißt du nicht, dass ein Wunder geschehen ist. Wie würdest du das am nächsten Tag merken? Was wäre bei der Arbeit an der VWA anders als sonst?

Zielführend ist, dass das Wunder positiv formuliert und von SuS in ganzen Sätzen ausformuliert wird. Also nicht: „ich wäre nicht mehr faul“, sondern „ich bin nun motiviert“, nicht „ich würde keine Schreibfehler mehr machen“, sondern „ich würde mich beim Ausformulieren meiner Gedanken leichter tun“.

Anschließend können die Formulierungen, auf freiwilliger Basis, geclustert werden. In einem nächsten Schritt sollte individuell erarbeitet werden, welche konkreten Fähigkeiten notwendig wären, um dem realen Anliegen des Wunsches näher zu kommen.

Beispiel:

Wunsch: Ich würde perfekt schreiben können!

Reales Anliegen: Ich möchte weniger Fehler beim Schreiben machen.

Zwischenschritt: Was sind meine häufigsten Schreibfehler?

Ziel: Ich sehe mir die Kommasetzung, s-Schreibung, (vor-) wissenschaftliche Formulierungshilfen bis zum... (Datum) an.

Schreibstrategien thematisieren und Schreibtyp ausloten

Ein ressourcenorientierter Ansatz, der dabei helfen kann auch verunsicherten Schreibenden ihre Stärken aufzuzeigen, ist, Schreibstrategien zu thematisieren.

Eine Schreibstrategie ist nach Ortner (2000, S.351) ein „Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibansätze und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen.“ Schreibstrategien sind demnach Verfahren, die wiederholt zur Bewältigung ähnlicher Schreibaufgaben oder Probleme angewendet werden. Die Komplexität der Aufgabenstellung bestimmt hierbei häufig, welche Schreibstrategien zur Anwendung kommen.

Der Mythos des Schreibkönners wird durch die Tatsache, dass es auch für Typen, die leicht ins Schreiben kommen, im Schreibprozess Schwierigkeiten gibt, relativiert. Nicht nur Schreibprobleme werden durch den offenen Austausch entindividualisiert, sondern auch alternative Schreibstrategien können thematisiert werden. Hilfestellungen durch Peers erweisen sich hierbei als besonders wirksam. Als Peers werden Schreibende auf gleicher Wissensebene, im konkreten Fall

Schreibende, die dieselbe Stellung gegenüber der Bildungsinstitution (Schule) haben, bezeichnet. SuS aufzuzeigen, dass Schreibstrategien nicht nur professionalisierten Schreibenden vorbehalten sind, kann motivieren und ein unverbindliches Sprechen über den Schreibprozess ermöglichen.

Ein Blick auf die verschiedenen Schreibtypen und deren individuelle Ressourcen hilft, Stärken und Schwächen von Schreibenden mitzudenken und vorschnellen Urteilen über gute und schlechte SchreiberInnen entgegenzuwirken. Ortner (2000) liefert das bis dato umfassendste Modell von Schreibtypen. Die breite Darstellung der zehn verschiedenen Schreibtypen veranschaulicht differenziert ein breites Spektrum an Schreibstrategien. Molitor-Lübbert (1996) spricht von drei grundlegenden Schreibtypen: dem Top-Down-Schreiber, dem Bottom-up-Schreiber und einem Mischtyp, der sich aus den ersten beiden Varianten zusammensetzt. Auch Keseling (2004) beschreibt, ähnlich wie Molitor-Lübbert, drei Schreibstrategien: die Vorabkonzeptbildung, die Konzeptbildung beim Schreiben sowie die Konzeptbildung nach dem Schreiben. Bräuer (2009, S.56) nennt vereinfacht nur den Typen des Strukturschaffers und den des Strukturfolgers. Je nach Schreibtyp sind die Ressourcen und die damit einhergehenden Schreibstrategien unterschiedlich gewichtet. Die Aufteilung Bräuers in den Schreibtyp des Strukturschaffers und Strukturfolgers ist, aufgrund ihrer Übersichtlichkeit, für den Schulkontext gut geeignet.

Als Strukturschaffer bezeichnet Bräuer Schreibende, „deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so schnell wie möglich Text zu produzieren, und bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert“ (Bräuer & Schindler, 2011, S. 18–19). Strukturfolger sind demgegenüber Schreibende, „deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur [...] anzulegen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen“ (Ebd.).

Ein Strukturschaffer wird womöglich schnell ins Schreiben kommen, kann aber seine Gedanken tendenziell schwer eingrenzen und strukturieren. Hier kann es hilfreich sein, besonderen Wert auf den roten Faden (im Sinne von Formatvorlagen, kommentierten Gliederungen, schriftlich ausformulierten Gedanken zu Abschnitten und Absätzen im Text, etc.) zu legen. Strukturfolger hingegen haben

Formvorgaben oder Eingrenzungshilfen präsenter, benötigen aber meist mehr Unterstützung, wenn es darum geht, die eigenen Gedanken zu entwickeln. Freie assoziative Methoden, wie ein *freewriting*, *clustering* oder andere kreative Schreibübungen zur Exploration der Gedanken, bietet sich hier an.

Welcher Schreibtyp bin ich?

Folgende Fragestellungen können SuS bei der Auslotung ihres Schreibtyps helfen. Ein möglicher Fragebogen, der eigens entwickelt wurde, könnte wie folgt aussehen. Die markierten Typzuweisungen sind hierbei als stereotyp zu verstehen und müssen im individuellen Kontext gesehen werden. Wiederholungsfragen und eine gemischte Anordnung der Phasen sind bewusst gewählt.

	Strukturschaffer	Strukturfolger
Mir fällt es leicht, schnell ins Schreiben zu kommen.	X	
Es fällt mir leicht mit Formvorgaben umzugehen.		X
LehrerInnen kritisieren häufig, dass mein abgegebener Text noch eine Rohfassung ist.	X	
Mir fallen viele Gedanken zu meinem Thema ein, die aus verschiedenen Bereichen stammen.	X	
Es fällt mir schwer, meine Gedanken einzugrenzen.	X	
Ich überlege vor dem Schreiben genau, wie ich vorgehen möchte.		X
Es fällt mir schwer, eigene Gedanken zu meinem Thema zu entwickeln.		X
Einen roten Faden im Text zu entwickeln fällt mir sehr schwer.	X	
Zitiervorgaben einzuhalten fällt mir leicht.		X
Ich schreibe meist erst dann, wenn ich genau weiß, was ich sagen möchte.		X
Ich überlege mir vor Schreibbeginn den Aufbau meines Kapitels.		X
Es fällt mir schwer ins Schreiben zu kommen.		X
Es passiert mir häufig, dass ich eigene und fremde Gedanken im Text nicht mehr deutlich unterscheiden kann.	X	
Persönliche Gedanken zum Thema zu entwickeln fällt mir sehr schwer.		X
Ich habe Angst, nicht genügend Ideen zu haben, um meine Seiten füllen zu können.		X
Ich sitze oft sehr lange an der Formulierung einzelner Sätze.		X
Ich strukturiere meine Texte während des Schreibens häufig um.	X	
Ich schreibe sehr konzentriert und lange an einzelnen Textpassagen.		X
Am meisten Freude macht es mir meine eigenen Erfahrungen/meine Position mit dem Leser zu teilen.	X	
Beim Lesen fremder Texte fallen mir Rechtschreibfehler auf schnell auf.		X

Persönliche Bedeutsamkeit vermitteln - die eigene (Schreib-)Stimme finden

Um Lerneffekte zu erzielen muss Schreiben persönlich bedeutsam sein (vgl. u. a. Emig, Britton, Moffet). Neben einem persönlichen Bezug zum Thema, der nicht immer förderlich sein muss, kann auch ein Dialog zwischen AutorIn, LeserIn und Thema oder das Schreiben für konkrete AdressatInnen (vgl. Bräuer, 1996, S. 165) motivieren.

Die eigene Schreibstimme (,voice‘) ist nach Elbow das, was aus der „Übereinstimmung zwischen Autorin (Sprecherin) und dem was gesagt wird, zum Leser emporsteigt“ (Elbow zit. nach Bräuer, 1996, S.115). Als *the real voice* bezeichnet Elbow (1994, S.11) die Resonanz in der Schreibstimme (*resonant voice*). Diese meint die übereinstimmende Reaktion zwischen dem, was der Autor schreibt, und dem, was die Lesenden verstehen, und wird nach Elbow dann erzeugt, wenn Ratio und Emotion gleichermaßen an dem Verfassen des Textes beteiligt sind. Elbow appelliert mit seiner Beschreibung der *real voice* an die Identifikation mit dem Geschriebenen seitens der AutorInnen, denn nur so sei Resonanz möglich (vgl. Elbow, 1994, S.11). Für die Entwicklung der eigenen Schreibstimme ist es demnach unerlässlich, dass der/die Schreibende Bezug zum Thema herstellen kann.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass SuS in den meisten Fällen bereits wissen, was sie interessiert und dass es in den meisten Fällen einen (mehr oder weniger) persönlichen Bezug zum Thema gibt. Schwieriger wird es dann, wenn das meist vage formulierte Thema eingegrenzt und mit einer konkreten Fragestellung bearbeitet werden soll. Nicht selten wird von LuL, bedingt durch den vorgegebenen frühen Abgabetermin, schon früh ein Exposé (im Schulkontext: Erwartungshorizont) für die VWA eingefordert, was SuS bei gelungener Begleitung dazu bringen kann, ihre Gedanken rechtzeitig zu strukturieren. Dass es aber häufig noch an der Entwicklung der Gedanken zum Thema selbst fehlt und SuS mitunter zu Themenformulierungen greifen, die sperrig wirken, ist problematisch.

Wesentlich ist es deshalb, mehr von der Motivation, die hinter der Wahl des konkreten Themas steckt, zu erfahren. Gerade hier bietet es sich für LuL besonders an, auf Techniken aus dem Schreibberatungskontext zurückzugreifen. Gezielte Fragestellungen können es

beispielsweise erleichtern, persönliche Annahmen von SuS herauszufiltern und die eigene Stimme von Schreibenden zu berücksichtigen. Die Erfahrung zu machen, dass eigene Annahmen bereits da sind, ist aufbauend, Schreibfrust kann wieder zu Schreiblust – oder zumindest zur Motivation, es versuchen zu wollen, werden.

Motivation und Ressourcen erkennen - Beratungstechniken

Eine offene Frageweise – wie z. B.: „Wie bist du zu deinem Thema gekommen, was daran findest du spannend, worüber würdest du gerne mehr erfahren?“ – kann SuS zu Beginn des Gesprächs ermöglichen, Platz für ihre eigenen Gedanken zu schaffen. Die Phase des aktiven Zuhörens, bei der sich LuL nicht vorschnell einbringen und dadurch eingreifen sollen, kann unangenehm sein. Es gilt, diesen häufig frustrierenden Zustand auszuhalten und darauf zu vertrauen, dass SuS in der Lage sind, ihre Gedanken zum Thema auszudrücken.

Können SuS ihre persönliche Motivation ausdrücken, so kann es anfänglich hilfreich sein, sich wesentliche Stichworte zu notieren. Wie die Beratungspraxis zeigt, so ist es im Laufe der Beratung immer wieder notwendig, Schreibende strukturierend anzuleiten. Ein selektives Mitschreiben – mit Blick auf die Grundmotivation von SuS – kann den Betreuenden in dieser Phase dabei helfen, nicht vorschnell einzugreifen. Versuchen Betreuer das Thema vorschnell einzugrenzen, ohne die Relevanz für SuS zu ermitteln und der Motivation Raum zu geben, kann das eigene Thema für SuS schnell fremd werden. Erst wenn LuL das Gefühl haben, dass die Gedanken ihrer SuS ausreichend exploriert wurden, sollte eine Themeneingrenzung, im Hinblick auf einen konkreten Schwerpunkt, vorgenommen werden.

Die Technik des Paraphrasierens, bei der die formulierten Worte gespiegelt werden, vermittelt SuS einerseits, was bei der Lehrperson direkt angekommen ist. Andererseits kann sie SuS dabei helfen, Diskrepanzen selbst zu erkennen. Durch ein selektives Zusammenfassen der Inhalte können LuL im Laufe der weiteren Beratungen immer wieder stützend eingreifen.

Ein erstes Betreuungsgespräch mit SuS könnte sich beispielsweise wie folgt gestalten.³:

³Das folgende Beispiel ist an die Beratungssimulationen mit LuL aus unserem Fortbildungsangebot angelehnt.

Betreuerin (B): Du hast das Thema Demenz für deine Arbeit gewählt?

Schülerin (S): Ja...

B: Wie bist du denn auf das Thema gekommen? (persönlichen Bezug ansprechen)

S: Hmm. Es interessiert mich...

B: Was konkret interessiert dich denn daran? (Gedanken explorieren)

S: Ich finde es spannend, wie sich das so entwickelt bei alten Menschen...

B: Du findest spannend, wie sich was konkret entwickelt? (paraphrasieren)

S: Ja, das Denken und so.

B: Ok, das Denken. Hast du dazu etwas Spezielles gelesen oder gehört? Wie bist du auf dein Thema gekommen? (persönlichen Bezug herstellen)

S: Ja, meine Oma hat Demenz...

B: Ah, du hast einen persönlichen Bezug zum Thema...interessant (paraphrasieren)

S: Ja, genau.

B: Lebt deine Oma noch?

S: Ja, sie lebt im Altersheim.

B: Und du hast bemerkt, dass sich an ihrer Art zu Denken etwas geändert hat? (Rückgriff auf die genannte Ausgangsmotivation)

S: Ja, die Pflegerinnen sagen, sie kann sich nicht mehr daran erinnern, was sie ihr gesagt haben...und manchmal erkennt sie mich nicht richtig...

B: Du hast also Kontakt zu den Pflegerinnen? (Ressourcen aufzeigen)

S: Ja, so ein bisschen...

B: Sprichst du manchmal mit ihnen?

S: Hmm. Ja manchmal schon.

B: Was würdest du denn gerne von ihnen erfahren? (eigene Gedanken explorieren)

S: Das ist schwer....

B: Wie nimmst du denn deine Oma wahr. Du hast davon gesprochen,

dass du glaubst, dass sich ihre Art zu Denken verändert hat...

S: Ja, sie ist schon anders geworden...

B: Inwiefern?

S: Ja, ruhiger und so...

B: Versuche zu formulieren, was anders geworden ist.

S: Ja, ich weiß nicht – sie ist halt nicht mehr so, wie sie war...

B: Wie war sie denn? (Unterschiede herausarbeiten)

S: Ja, so fröhlich immer... und lustig...

B: Ihre Stimmung hat sich verändert?

S: Ja, schon.

B: Also du stellst fest, dass deine Oma sich auch in ihrem Wesen verändert hat. Meinst du, das könnte bei anderen Demenzzkranken auch so sein? (Selektives Zusammenfassen und Fragen)

S: Weiß nicht, aber das wäre ja spannend... Ja, da könnte ich ja die Schwestern fragen...

B: Was konkret würdest du fragen? (Nach Exploration wieder eingrenzen)

S: Ja, wie sich das so entwickelt.

B: Was genau?

S: Ja, die Demenz... und ob die Stimmung dann auch schlechter wird...

B: Also dich interessiert, ob es einen Zusammenhang zwischen der Demenz bei alten Menschen und der Veränderung ihres Stimmungszustandes gibt?

S: Ja, genau – wie das auch zusammenhängt, und so...

B: Hättest du da eine Vermutung?

S: Ja, ich denke schon, dass es sie traurig macht, wenn sie merken, dass sie viel vergessen...

Die offensichtliche Ressource der Schülerin im oben angeführten Gespräch ist der persönliche Bezug zum Thema, der ihr ermöglicht ihre eigenen Gedanken zu entwickeln und diese über Gespräche mit den Pflegenden zu erweitern. Die Erkenntnis der Schülerin, wesentliches Wissen für die Arbeit, im Sinne von eigenen Beobachtungen und Gesprächen, bereits mitzubringen, motiviert. Am Ende der Beratungssituation wäre es im konkreten Fall ratsam, eine/mehrere mögliche Fragestellung/en zu formulieren und Literatur zum eingegrenzten

Thema grob zu sichten.

Am Ende eines Beratungsgesprächs bietet es sich ebenso an, konkrete Aufgaben für das nächste Treffen aufzugeben. Auch eine kurze Reflexion sowie die schriftliche Ausformulierung einer Zielsetzung für die nächste Einheit können unterstützend sein. Die schriftliche Reflexion, im Sinne des epistemisches Schreibens (vgl. u. a. Emig, 2007), ist eine Technik, die es SuS ermöglichen kann, Schreiben als eine Lernhilfe sowie eine Hilfe zur Klärung der eigenen Gedanken zu erproben. Anleitende Fragen von Seiten der Lehrperson können SuS dabei helfen, Raum für ihre Gedanken zu schaffen und sich dennoch begleitet zu fühlen. Regelmäßige schriftliche Reflexionen ermöglichen LuL zudem, Diskrepanzen in den Beratungsgesprächen oder noch unbekannte Stärken und Schwächen der SuS rechtzeitig zu erkennen.

Am Ende des Betreuungsgesprächs können beispielsweise folgende Fragen als Ausgangspunkt für das nächste Beratungsgespräch gestellt werden.

- Was war für dich das wichtigste Thema in der heutigen Beratung?
- Was nimmst du für dich heute mit/was hat dir geholfen?
- Gibt es etwas, das dir noch nicht klar ist?
- Wie wirst du die Informationen, die du heute bekommen hast, für dich praktisch umsetzen?
- Was planst du konkret bis zur nächsten Besprechung zu tun?

Abschließende Gedanken

Unsere Erfahrungen aus der LehrerInnenfortbildung zeigen, dass das Interesse von Seiten der LuL groß ist, SuS in ihrem individuellen Arbeitsprozess gezielt zu unterstützen. Die eigene Schreibstimme zu entdecken und diese in den Text zu integrieren, ist unseres Erachtens eine der größten, aber auch spannendsten Herausforderungen, die das (vor-) wissenschaftliche Schreiben mit sich bringt. Im vorliegenden Beitrag wurde exemplarisch gezeigt, wie individualisiertes Schreiblernen und Begleiten im schulischen Kontext aussehen

könnte. Ziel soll zum einen sein, SuS ein Gefühl der Realisierbarkeit ihres persönlichen Schreibprojektes sowie das Vertrauen in ihre eigenen, bereits vorhandenen Schreibstrategien und -ressourcen zu geben. Zum anderen ist es notwendig, dass LuL in ihrer Funktion als Beratende ernst genommen und unterstützt werden und das Produkt Text zwar nicht nebensächlich, aber auch nicht als Maßstab für den Lern- und Betreuungserfolg gesehen wird. Ein zu hoher (Erwartungs-) Druck überfordert nicht nur LuL und SuS, sondern erschwert es nicht selten, dass neue positive Schreiberfahrungen entstehen und -strategien angeeignet werden können. Prozessorientierte Schreibbegleitung und der Mut dazu, sich diese Zeit – auch in einem auf Standardisierung und Effizienz ausgerichteten System – wieder zu nehmen, ist dabei unumgänglich. Nicht in allen SuS schlummern potentielle BestsellerautorInnen – dennoch stellt sich die Frage, was der Nutzen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit für SuS tatsächlich sein kann. Dass es sich um eine Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten sowie künftigen universitären Arbeiten handelt, ist naheliegend. Ein weiteres Ziel kann aber auch sein, dass SuS Schreiben als eine Möglichkeit kennenlernen, sich mitzuteilen und ihre individuelle Ausdrucksweise zu entwickeln. Ziel sollte sein, Schreiblernende bei ihrem Lernprozess individuell zu begleiten, so dass diese (wieder) den Mut finden, sich schreibend mitzuteilen. Es wäre wünschenswert, dass SuS, im Sinne des situativen Schreibansatzes, die Chance bekommen, Schreiben als eine soziale Handlung kennenzulernen, die in einem persönlichen und sozialen Sinnzusammenhang steht. Dies kann ein Schritt auf dem Weg dahin sein, einen (neuen) Bezug zum Schreiben herzustellen, dieses sowohl als ein ordnendes und strukturierendes Werkzeug kennenzulernen als auch als einen individuellen Prozess, der zum persönlichen Ausdruck und zur eigenen (Schreib-)Stimme führen kann.

Literatur

Betz und Breuninger (1982): Teufelskreis Lernstörungen. Analyse und Therapie einer schulischen Störung. München-Wien-Baltimore: Urban Schwarzenberg.

Bräuer, Gerd (1996): Warum Schreiben. Schreiben in den USA. Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

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

Bräuer, Gerd [Hrsg.] (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. Handbuch. (S. 1005-1027). Berlin: de Gruyter.

Bräuer, Gerd (ed.) (2009): Scriptorium – Ways of Interacting with Writers and Readers: A Professional Development Program. Freiburg/Breisgau: Fillibach.

Bräuer, Gerd und Schindler, K. [Hrsg.] (2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf Freiburg/Breisgau: Fillibach.

Elbow, Peter (1994): What Do We Mean When We Talk about Voice in Texts? In: K.B. Yancey [Hrsg.], Voices on voice (S.1-35). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Elbow, Peter (1981): Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford UP.

Emig, Janet (1977): Writing as a Mode of Learning. College Composition and Communication. 28.2, S 122-28.

Flower, Linda S. und John R. Hayes (1977): Problem-Solving Strategies and the Writing Process. (S. 449-461) College English. Bd. 39, Nr.4.

Hockel, Curt und Jiranek, Heinz (2012): Coaching lernen: Ziele, Strategien, Interventionen. München: Reinhardt.

Hüther, Gerhard (2009): Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen: VandenhoeckRuprecht. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung SchreibCenter im Auftrag von IMSt (2010): Starke Texte Schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

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

Kruse, Otto (1994): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch Studium. Frankfurt: Campus Verlag.

Kruse, Otto und Perrin Daniel (2002): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Nahaufnahmen zu prozessgerichteten Schreibstrategien. In: Daniel Perrin [Hrsg.]. Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. (S21-24). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Ludwig, O. (1983): Der Schreibprozess: Die Vorstellung der Pädadgogen. In: Günther, K.B. [Hrsg.]: Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer.

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

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik 2014).

Rico, Gabriele (2000): Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Hamburg: Rowohlt.

Spinner, K.H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch (Bd.119), S. 17-23. Seelze: Friedrich Verlag.

Werder von, Lutz (1993): Lehrbuch des Wissenschaftlichen Schreibens. Berlin: Scribi Verlag.

Werder von, Lutz (2007): Lehrbuch des Kreativen Schreibens. Wiesbaden: Marix Verlag.

Internetquellen: Bundesministerium für Bildung und Frauen. <http://www.ahs-wva.at> (Zugriff: 1.5.2014).

Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. <https://www.bife.at/srdp> (Zugriff: 1.5.2014).

Bundesministerium für Bildung und Frauen. Standardisierte kompetenzorientierte Reifepfprüfung an AHS. <http://www.bmukk.gv.at> (Zugriff: 1.5.2014).

Zur Autorin



Monika Raffelsberger-Raup arbeitet seit 2008 als ausgebildete Schreibberaterin und Lehrbeauftragte zum wissenschaftlichen und kreativen Schreiben am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Darüber hinaus ist sie seit 2013 vermehrt in der LehrerInnenfortbildung zur Vorwissenschaftlichen Arbeit tätig.

©Monika Raup

Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden‘ Sprechen

▲ *Andrea Karsten*

Ausgangspunkt

In den letzten Jahren wird in der Schreibdidaktik und Schreibforschung vermehrt auf die soziale Natur der vermeintlich ‚einsamen‘ Tätigkeit des Schreibens hingewiesen. Soziokulturelle oder dialogische Herangehensweisen verstehen Schreiben als eine kommunikative und oftmals kollaborative Tätigkeit, die in spezifischen situativen, diskursiven und soziokulturellen Zusammenhängen stattfindet (vgl. z. B. Sperling/Freedman 2002, Iglund/Ongstad 2002, Bazerman/Russell 2003, Prior 2009). Aus dieser Sicht spielen konkrete, antizipierte oder erinnerte Andere (LeserInnen, AutorInnen anderer Texte, relevante Personen aus der persönlichen Schreibgeschichte u. a.) und die Kontexte, in denen das Schreiben verankert ist (z. B. situative, diskursive, soziale, kulturelle, historische), eine wesentliche und formative Rolle für den Schreibprozess.¹

Trotz der zunehmenden Betonung der situierten und dialogischen Natur des Schreibens sind zur Beschreibung der relevanten psycholinguistischen Prozesse Modelle dominant, die die kognitive Tätigkeit von Schreibenden als monologischen Umgang mit Wissen über

¹Mit einem Verständnis des schreibenden Menschen als kontextuell situiert und dialogisch auf Andere bezogen stehen diese Herangehensweisen alle mehr oder weniger explizit in der Tradition eines historischen Paradigmas, das in den 1920er und 1930er Jahren in der Sowjetunion entstanden ist. Die Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Sprachpsychologie Lev S. Vygotskijs (1896-1934) und die Sprachtheorie Michail M. Bachtins (1895-1975) sowie Valentin N. Volosinovs (1895-1936) haben wesentlich zu diesem Paradigma in den Humanwissenschaften beigetragen (vgl. ausführlich Karsten 2014/im Druck).

Sprache und über AdressatInnen und Kontexte auffassen. Dies gilt sowohl für die klassischen kognitiven Schreibprozessmodelle (z. B. Hayes/Flower 1980, Hayes 1996, Kellogg 1996) als auch für neuere Kompetenzmodelle des Schreibens (z. B. Kruse 2007, Kellogg 2008). Zwar legen letztere ein größeres Gewicht auf die sozialen Einflussfaktoren des Schreibens und den Umgang von Schreibenden mit diesen Faktoren, doch bleibt auch in diesen Modellierungen der psycholinguistische Schreibprozess im engeren Sinne ein relativ isolierter und über weite Strecken sprachloser Vorgang.

Aus dieser Problematik heraus stellt sich die Frage, wie die inneren Prozesse von Schreibenden so untersucht und beschrieben werden können, dass der Situiertheit und Dialogizität des Schreibens Rechnung getragen wird. Sprache, nicht im Sinne eines Systems von Regeln, sondern im Sinne einer adressierenden und adressierten symbolischen Tätigkeit, kommt dabei eine wesentliche Rolle zu (vgl. Berta 2011, Karsten 2014/im Druck).

Die Studie

Die folgenden Analysen entstammen einer explorativen qualitativen Studie über psycholinguistische Prozesse beim Schreiben (Karsten 2014/im Druck). Drei Fallstudien von Schreibenden – Katharina, eine 15-jährige Schülerin, die einen Praktikumsbericht schrieb, Elli, eine 27-jährige Journalistin, die an einer Reportage arbeitete, und Martin, ein 33-jähriger Wissenschaftler, der einen wissenschaftlichen Artikel überarbeitete – gingen in die Untersuchung ein. Ziel der Studie war es, innere, nicht der direkten Beobachtung zugängliche sprachliche Prozesse, beim Schreiben sichtbar zu machen. Im Zentrum der hier vorgestellten Analysen steht ein Untersuchungsfokus der Studie, nämlich das stille Sprechen-für-sich-selbst, mit dem Schreibende ihre Tätigkeit begleiten. Die im Folgenden wiedergegebenen Analysen zum schreibbegleitenden Sprechen liefern Hinweise, dass Schreibprozesse dialogische Form haben.

Methodisches Vorgehen

Ähnlich wie Hayes/Flower (1980) für ihre bahnbrechende Studie ihre Versuchsteilnehmer beim Schreiben laut denken ließen, stützt sich die hier zugrunde liegende Untersuchung auf laute Äußerungen des

stillen Sprechens und Denkens beim Schreiben. Anders als beim Versuchsparadigma des lauten Denkens sollten die Studienteilnehmer jedoch nicht während des Schreibens laut äußern, was sie dachten, sondern erst hinterher. Es wurde auch nicht eine Schreibaufgabe vorgegeben, sondern die Schreibenden wurden bei einer alltäglichen Schreibtätigkeit in gewohnter Schreibumgebung gefilmt. Später wurden sie mit ihrem auf Video aufgezeichneten Schreiben konfrontiert und sollten dabei äußern, was während des Schreibens geschah, was sie dachten, was sie vorhatten, was gelungen und weniger gelungen war. Diese Videokonfrontationsmethode ähnelt der in pädagogischen Studien häufig eingesetzten Methode des *stimulated recall* (Calderhead 1981). Allerdings wird das laut Erinnernte nicht als direkte Spiegelung der inneren Prozesse während des Schreibens verstanden, sondern als eine an die Forscherin adressierte und damit umgestaltete Re-Konstruktion. Die Wiedergabe und Deutung der inneren Prozesse beim Schreiben für jemand anderen wirkt wie ein Prisma auf das ursprüngliche schreibbegleitende Sprechen und spiegelt es gebrochen und verzerrt wider, beispielsweise in Form von inszenierter, direkter oder indirekter Rede.

Ergebnisse zum schreibbegleitenden Sprechen

In den Transkripten der Videokonfrontationsgespräche zeigen sich viele Abschnitte, die schreibbegleitendes Sprechen widerspiegeln. Im Folgenden werden mehrere Beispiele solcher widergespiegelter Äußerungen vorgestellt. Die daraus rekonstruierten inneren Äußerungen der Schreibenden lassen sich in fünf Typen einteilen: Öffnende Fragen, Benennen von Inhalten, regulierende Fragen, Bewertungen des Geschriebenen oder der Schreibtätigkeit sowie Imperative und Aufforderungen.

Öffnende Fragen

Öffnende Frage werden vor allem dann widergespiegelt, wenn die Schreibenden von der anfänglichen Planung ihres Texts berichten. Die folgenden Beispiele aus Katharinas und Ellis Videokonfrontationen illustrieren dies.

Transkript 1²

Katharina: (--) ich hab mir also erstmal überlegt
also allgemein
was fällt mir noch (.) wichtiges ein
Andrea: =mhm
K: **was was ist mir noch in erinnerung (-)**

Transkript 2

Elli: gleich direkt an dem abend als ich nachhause gekommen bin
hatt ich das [äh] so geschrieben
A: [mhm]
mhm
E: war auch schon <<mit der schulter zuckend>>halt die> struktur
aber ((schüttelt ganz leicht den kopf))
so im ersten moment hm ((wippt rhythmisch))
hm ja wie f_könnt ichs machen

Öffnende Fragen legen noch keine konkrete Vorgehensweise fest. Sie eröffnen die Beschäftigung mit dem Schreibthema, fokussieren die Schreibenden auf die anstehende Schreibearbeit und dienen der globalen Planung des zu schreibenden Textes und der Schreibtätigkeit selbst.

Benennen von Inhalten

Ein weiterer Äußerungstyp ist das Benennen und Strukturieren von Inhalten, über die geschrieben werden soll. Im folgenden Beispiel frage ich Martin, warum er während des Schreibens mit dem Kopf nickt. Er antwortet mit einer Inszenierung dessen, was er beim Schreiben gedacht hat.

Transkript 3

A: in w wa wa warum macht dein kopf
also
Martin: okay
das ist [das]
[[(zeigt mit finger nach vorne links)]]
das ist [das]₁
[[(zeigt mit finger nach vorne mittig)]]₁
das ist [das]₂
[[(zeigt mit finger nach vorne rechts)]]₂
also (-) so ne segmentierung fast

²Die Transkription folgt den Konventionen für Minimaltranskripte nach dem GAT2-System (Selting et al. 2009). Für die Analyse relevante Stellen sind durch Fettdruck hervorgehoben. Zeitlich überlappende Turns sind mit eckigen Klammern [] markiert. Gesten und relevante Ereignisse stehen in doppelten Klammern (()), Bemerkungen zur Qualität der Äußerung stehen in spitzen Klammern «». Silben in Majuskeln sind betont. Einfache Klammern markieren Pausen unterschiedlicher Länge von sehr kurz (.) bis lang (—).

Solches Benennen dient dem genauen Erfassen oder Gewichten einer dem Text zugrunde liegenden Vorstellung – „Segmentierung“ nennt Martin diesen Vorgang selbst. Auf diese Weise strukturieren die Schreibenden, wie eine entsprechende Vorstellung im Text präsentiert werden soll. Mithilfe des Benennens werden sich die Schreibenden über das Darzustellende klar und rufen es sich in Erinnerung, um im nächsten Schritt eine ihnen passend erscheinende Form der Darstellung im Text zu finden.

Regulierende Fragen

Regulierende Fragen bilden einen dritten Typ von Äußerungen. Sie dienen der Regulation des Schreibens auf unterschiedlichen Ebenen, indem sie die Planung der nächsten Schritte in der Schreibtätigkeit regeln und überprüfungen des Geschriebenen initiieren.

Transkript 4

M: ah okay
ich brauch das kontrollexperiment
wo mach ich das hin

Transkript 5

E: dann schau ich
wo hab ich den schonmal erwähnt
A: aha
E: und dann
wie: äh wie: **hab ich das gemacht**
und (.) les es mir nochmal durch
ob da vielleicht noch was fehlt

Auf konzeptioneller Ebene prüfen die Schreibenden mit regulierenden Fragen, wie sie mit darzustellenden Inhalten in ihren Texten umgehen. Transkript 4 und Ellis erste Frage in Transkript 5 „Wo hab‘ ich den schon mal erwähnt?“ belegen dies. Auf Formulierungsebene dienen regulierende Fragen dazu, die Art und Weise der Darstellung von Inhalten im Text zu leiten und zu prüfen, wie die zweite Frage Ellis in Transkript 5 „Wie hab‘ ich das gemacht?“ verdeutlicht. Ellis dritte Frage „ob da vielleicht noch was fehlt“ und Katharinas weiter unten thematisierte Fragen in Transkript 10 zeigen schließlich eine kontrollierende Funktion regulativer Fragen.

Bewertungen des Geschriebenen oder der Schreibtätigkeit

Ein vierter Äußerungstyp des schreibbegleitenden Sprechens, der in der Videokonfrontation widergespiegelt wird, sind Bewertungen.

Transkript 6

K: und dann irgendwie gedacht hab
ja
jetzt so kannst du lassen

Transkript 7

E: also da ist mir aufgefallen dass es so gar nicht [(---)] geht
A: [mhm]
E: =weil dass man das nicht versteht
A: mhm
E: da ist äh:: (-) der Übergang viel zu schnell

Wie die Transkripte zeigen, dienen Bewertungen der Kontrolle und Einschätzung des bisher entstandenen Texts und des Schreibprozesses. Sie können positiv ausfallen, wie in Katharinas Beispiel in Transkript 6, oder negativ, wie Ellis Beispiel in Transkript 7 belegt.

Imperative und Aufforderungen

Imperative und Aufforderungen bilden einen weiteren Äußerungstyp im schreibbegleitenden Sprechen. Sie motivieren zum Weitermachen, wie in Transkript 8, oder lenken und korrigieren die Schreibtätigkeit, wie in Transkript 9 bzw. Ellis weiter unten wiedergegebenem Transkript 11.

Transkript 8

K: das ist
(---) ähm
(---) ja
(--) so nochmal den KOPF freimachen
und JETZT NEU anfangen

Transkript 9

M: das ist es nicht (--)
das AUCH nicht
mensch
nein
A: <<lachend>hahaha>
M: <<leise>da bin ich nicht sicher>
(film läuft 6 sek)
M: schau doch im hust nach

Im Videokonfrontationsgespräch werden gerade die Imperative stark

inszeniert, wie die Betonungen in Katharinas und Ellis Fall (Transkript 8 und 11, zu erkennen an der Transkriptionsweise in Majuskeln) zeigen. Hier scheint die Form und die Qualität des ursprünglichen Sprechens-mit-sich-selbst besonders deutlich bis in die Wiedergabe im Rahmen der Videokonfrontation durch.

Dialogische Folgen

Die fünf beschriebenen Typen von Äußerungen zeigen die adressierte und adressierende Qualität des Sprechens beim und für das Schreiben. Wesentliche Beobachtung ist, dass diese Formen nicht isoliert auftreten, sondern dialogische Folgen von Anrede und Erwiderung bilden. Transkript 10 zeigt regulative Fragen Katharinas zu einem zweiten begonnenen Textentwurf („Ist es jetzt gut? Ist es jetzt besser als beim ersten Mal?“) sowie eine nachfolgende bestätigende Bewertung („So kannst du’s lassen.“) und daran anschließend eine Aufforderung zum Weitermachen („Und jetzt schreib den Text einfach weiter!“).

Transkript 10

K: ich glaub ähm das ist einfach dass ich mir nochmal gedacht hab
ja
ist es jetzt gut
ist es jetzt besser als beim ersten mal
A: mhm
K: und dann irgendwie gedacht hab
ja
jetzt so kannst du lassen
A: mhm
K: und jetzt schreib den text einfach weiter

In Transkript 11 von Elli folgt auf eine Bewertung („Irgendwie passt das eigentlich gar nicht...“) Ellis Inszenierung eines Imperativs an sich selbst („Weg!“). Den Imperativ wiederholt sie daraufhin noch einmal in duplizierter Form („Weg, weg!“).

Transkript 11

E: irgendwie PASST das eigentlich [gar nicht]
A: [mhm]
E: wenn ich da von seiner liebe spreche
(...)
E: ich glaub da bin ich jetzt auch grade
deswegen <<andere stimmqualität>>WEG>
((beide lachen))
E: ja
((film läuft 45 sek))
E: weg weg
((beide lachen))

Transkript 12 gibt schließlich eine dialogische Folge von äußerungen aus Martins Fall wieder (s. Transkript 4).

Transkript 12

M: bis dann <<zeigefinger rechts auf schulterhöhe kreisend>
klar geworden ist sozusagen
ah okay
ich brauch das kontrolllexperiment
wo mach ich das hin
das kommt in den appendix>

Die Folge beginnt mit der Benennung eines darzustellenden Inhalts („Ich brauch‘ das Kontrolllexperiment“). Auf diese folgt eine regulative Frage („Wo mach ich das hin?“) und dann eine Aufforderung („Das kommt in den Appendix.“). Martins kreisende Geste mit dem Zeigefinger inszeniert die ‚Gedankenbewegung‘, die dialogische Folge seines Sprechens-mit-sich-selbst.

Reflexion der Analyseergebnisse

Mit dem illustrierten dialogischen Format des schreibbegleitenden Sprechens wird klar, dass Schreiben die Charakteristika einer dialogischen Praxis zeigt, die unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Die typischen Module im Schreibprozesse – Planen, Formulieren und Überarbeiten mit ihren Unterschriften (vgl. z. B. Hayes/Flower 1980) – sind also keine quasi-mechanisch durchlaufenen kognitiven Verarbeitungsschritte. Die Prozesse geschehen vielmehr in Form von adressiertem inneren Sprechen. Schreiben ist kein abstrakter sprachloser Vorgang, bei dem Vorstellungen und Gedanken erst am Ende des Prozesses ein sprachliches ‚Kleid‘ erhalten, sondern sprachlich vollzogener Dialog. Die Dialogizität von Schreiben umfasst so mehr

als Adressatenorientierung und kommunikative Kompetenzen – sie reicht bis in die Dynamik des Schreibprozesses selbst hinein.

Eine These zur ‚Herkunft‘ schreibbegleitenden Sprechens

Woher kommt die dialogische Form schreibbegleitenden Sprechens und warum sprechen Schreibende überhaupt? Eine auf Vygotskijs entwicklungspsychologischer Theorie aufbauende Perspektive legt nahe, dass inneres problemlösendes und handlungsbegleitendes Sprechen auf soziale kognitive Praktiken zurückgehen (vgl. Vygotskij 1934/2002, Fernyhough 1996, Bertau 1999, Werani 2011). Bei diesen Praktiken handelt es sich um shared cognition, d. h. eine gemeinsame, sprachliche vollzogene kognitive Praxis mehrerer PartnerInnen. Hierbei strukturiert insbesondere bei einer asymmetrischen Verteilung von Wissen und Fertigkeiten die kenntnisreichere Person die gemeinsame Tätigkeit für die lernende Person (vgl. Resnik et al. 1991, Wertsch 1991). Die lernende Person übernimmt in späteren ähnlichen Situationen die in der sprachlichen Tätigkeit zum Ausdruck kommende Haltung der anderen Person (ihre „Stimme“, Bachtin 1929/1985, 1953-54/2004) und vollzieht den ehemals gemeinsamen Dialog für sich selbst (vgl. Vološinov 1929/1975). Auch von schreibbegleitendem Sprechen ist vor diesem Hintergrund betrachtet anzunehmen, dass es aus Praktiken der shared cognition stammt. Diese Annahme kann insbesondere das in den Analysen beobachtete dialogische Format des durch Videokonfrontation widergespiegelten schreibbegleitenden Sprechens erklären.

Implikationen für die Schreibdidaktik

Für die Schreibdidaktik bedeutet der theoretische Erklärungsansatz zur Herkunft schreibbegleitenden Sprechens, dass die gemeinsamen Praktiken im Rahmen von Schreibinterventionen aller Art in ihrer Entwicklungsrelevanz erkannt und näher untersucht werden müssen. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie legen nahe, dass nicht nur die Inhalte von Schreibberatungspraktiken, sondern auch ihre sprachlich-dialogische Gestaltung hierfür relevant sind. Denn diese scheinen die Schreibenden später zu übernehmen, wenn sie wieder ‚einsam‘ an ihren Texten arbeiten. Die hier vorgestellten Analysen liefern Hinweise darauf, dass es bei der Gestaltung des gemeinsa-

men Dialogs weniger auf Gesprächstechniken im engeren Sinne ankommt. Etwa sind Imperative (eher direktiv) offenen Fragen (eher non-direktiv) nicht per se unter- oder überlegen, sondern beide Formen erfüllen, wie gesehen, eine unterschiedliche Funktion. Entscheidend ist also vielmehr eine Feinfühligkeit der Lehrenden und Beratenden für die Bedürfnisse der Lernenden und für das Potenzial verschiedener dialogischer Formen in der gemeinsamen Schreib- und Reflexionspraxis.

Literatur

Bachtin, Michail M. (1929/1985): *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Frankfurt (Main) u. a.: Ullstein.

Bachtin, Michail M. (1953-54/2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen. In: Ehlich, Konrad/Meng, Katharina (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Heidelberg: Synchron. 447-484.

Bazerman, Charles/Russell, David R. (2003) (Hrsg.): *Writing selves/Writing societies. Research from activity perspectives*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse.

Bertau, Marie-Cécile (1999): *Spuren des Gesprächs in innerer Sprache. Versuch einer Analyse der dialogischen Anteile des lauten Denkens*. Zeitschrift für Sprache und Kognition. Jg. 18/ Nr. 1/2. 4-19.

Bertau, Marie-Cécile (2011): *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Berlin: Lehmanns Media.

Calderhead, James (1981): *Stimulated recall. A method for research on teaching*. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 51/No. 2. 211-217.

Fernyhough, Charles (1996): *The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions*. *New Ideas in Psychology*. Vol. 14/No. 1. 47-62.

Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. 1-27.

Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing

- Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum. 3-30.
- Iglund, Mari-Ann/Ongstad, Sigmund (2002): *Introducing Norwegian research on writing*. *Written Communication*. Vol. 19. No. 3. 339-344.
- Karsten, Andrea (2014): *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kellogg, Ronald T. (1996): A model of working memory in writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. 57-71.
- Kellogg, Ronald T. (2008): *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of Writing Research*. Vol. 1. No. 1. 1-26.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Bd. 5*. Duisburg: Gilles Francke. 117-143.
- Prior, Paul (2009): From speech genres to mediated multimodal genre systems. Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. In: Bazerman, Charles/Bonini, Adair/Figueiredo, Débora (Hrsg.): *Genre in a changing world*. West Lafayette: Parlor Press. 17-34.
- Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (1991) (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Vol. 10. 353-402.
- Sperling, Melanie/Freedmann, Sarah W. (2002): Research on writing. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): *Handbook on research on teaching*. Washington (DC): American Educational Research Association. 370-389.
- Vološinov, Valentin N. (1929/1975): *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt (Main) u. a.: Ullstein.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Werani, Anke (2011): *Inneres Sprechen. Ergebnisse einer Indiziensuche*. Berlin: Lehmanns Media.

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Zur Autorin



Andrea Karsten, Dr. phil. in Allgemeiner Sprachwissenschaft und M.A. in Psycholinguistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ist ausgebildete Kommunikationstrainerin und leitet neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit seit 2007 Schreibseminare und Schreibcoachings für Studierende, Promovierende und Lehrende. 2014 erscheint ihre Dissertation „Schreiben im Blick“.

©Andrea Karsten

Hörerrückmeldungen als Auslöser von Irritationen in der interkulturellen Schreibberatung

▴ *Nadine Stahlberg*

Problemaufriss

In interkulturellen Schreibberatungssituationen kann es in vielerlei Hinsicht zu Schwierigkeiten und Missverständnissen kommen. Ein interessanter Bereich sind Irritationen, die durch Hörerrückmeldungen ausgelöst wurden, da Hörerrückmeldungen ein wesentliches Element eines Beratungsgesprächs bilden. Dieser Beitrag führt anhand konkreter Beispiele aus, was passieren kann, wenn kulturell unterschiedliche Hörerrückmeldungen in interkulturellen Beratungssituationen von den Beteiligten unentdeckt bleiben. Ausgehend von den beschriebenen Situationen wird erläutert, wie sich durch Hörerrückmeldungen entstehende Probleme mittels einer kulturellen Sensibilisierung vermeiden oder beheben lassen. Um einen unmittelbaren Bezug zur Praxis herzustellen, wird abschließend eine Übung vorgestellt, die zur Sensibilisierung für differentes Rückmeldeverhalten beiträgt.

Hörerrückmeldungen in der interkulturellen Beratung

In der Regel treten in Gesprächen Hörerrückmeldungen auf. Während der eine Gesprächsteilnehmer spricht, signalisiert der andere durch sogenanntes aktives Zuhören, d. h. durch verbale oder nonverbale Zeichen, dass er zuhört, versteht bzw. nicht versteht, interessiert oder erstaunt ist, dass er zustimmt oder Zweifel hegt. Aktives Zuhören dient gewöhnlich dazu, das Gespräch am Laufen zu halten sowie das Verständnis zu sichern. Durch die Rückmeldungen macht der Hörende seinem Gesprächspartner deutlich, dass er ihm gedanklich und emotional folgt, und unterstützt und ermutigt ihn dadurch, mit seinem Redebeitrag fortzufahren. Gleichzeitig können Hörerrückmeldungen Solidarität bekunden. Sie sind daher als beziehungsfördernde Mittel im Gespräch zu betrachten (vgl. Casper-Hehne 2006: 236, Henne/Rehbock 2001: 171).

Grieshammer et al. (2012) sehen im aktiven Zuhören eine Basisaufgabe der Schreibberatung, da es dem Ratsuchenden ermögliche, den eigenen Schreibprozess zu reflektieren und sich mit den inhaltli-

chen Punkten des Schreibprojektes auseinanderzusetzen (vgl. Grieshammer et al. 2012: 84). Demnach ist in Beratungsgesprächen ein frequentiver Gebrauch von Hörerrückmeldungen seitens des Beraters zu erwarten. Gleichzeitig können Ratsuchende zum Gesagten des Schreibberaters Hörerrückmeldungen geben, um ihre Aufmerksamkeit zu bekunden, um Verstehen bzw. Nicht-Verstehen oder um Zustimmung oder Ablehnung zu äußern.

Zur genauen Kategorisierung der Aktivitäten des Hörers gibt es zahlreiche Ansätze. Rege Diskussionen innerhalb des Forschungsfeldes haben jedoch dazu geführt, dass bis heute kein Konsens über die Kategorisierung von Hörerrückmeldungen existiert. Die sogenannte Backchannel-Forschung, die sich mit dem Phänomen Hörerrückmeldung auseinandersetzt, hat verschiedene Terminologien von Hörerrückmeldungen in den Diskurs eingebracht. Konversationsanalytische Untersuchungen wiederum beziehen sich allein auf Partikeln und Interjektionen, die als Reaktion zum gerade Gesagten angewendet werden (vgl. Järvinen 2013: 7f.). Im vorliegenden Kontext bezieht sich der Ausdruck Hörerrückmeldung – ohne auf die verschiedenen Kategorisierungen der Backchannel-Forschung einzugehen – vor allem auf solche Mittel, die Aufmerksamkeit signalisieren oder Gesagtes kommentieren. Inbegriffen sind daher sowohl verbale Kurzurückmeldungen, also Rückmeldepartikeln wie ‚ja‘, ‚hm‘, ‚aha‘, ‚tja‘, ‚oh‘ oder ‚ach‘ als auch verbale Kurzkommentierungen wie ‚stimmt‘, ‚unglaublich‘, ‚interessant‘ oder ‚genau‘ (vgl. Henne/Rehbock 2001: 21, Yakovleva 2004: 72ff.). Genauso sind nonverbale Mittel wie Gestik (u. a. nicken, Kopf schütteln) und Mimik (u. a. lächeln, Stirn runzeln, Augenbrauen hochziehen) eingeschlossen. Bei verbalen Kurzurückmeldungen spielt die Intonation eine entscheidende Rolle: Je nach Intonation kann Zustimmung bzw. Nicht-Zustimmung gegenüber dem Sprecher gezeigt werden. Vor einem interkulturellen Kontext sind Hörerrückmeldungen in Beratungsgesprächen besonders interessant, da sie kulturell geprägt sind und sich daher sowohl in ihrer Form und Position als auch in ihrer Intensität von Sprecher zu Sprecher je nach dessen Kultur unterscheiden können. Eine von den eigenen Erwartungen abweichende Hörerrückmeldung des Gegenübers (wie bspw. Kopfschütteln als Zeichen der Zustimmung) kann Irritationen sowie Missmut und Ablehnung auslösen und im

schlimmsten Fall zum Abbruch der Kommunikation führen. Daher ist ein ausgeprägtes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und die Sensibilität für kulturbedingtes Rückmeldeverhalten in der interkulturellen Beratungssituation von wesentlicher Bedeutung. außerdem behindert der kulturell bedingte Einsatz falsch intonierter Rückmeldungen häufig die Verständigung. Tiitula (1995) weist beispielsweise darauf hin, dass es Deutschen nicht selten schwer falle, die Rückmeldungen von finnischen Gesprächspartnern aufgrund ihrer undifferenzierten Intonation einzuschätzen. So seien sie meist nicht in der Lage, zu beurteilen, ob eine Rückmeldung als Anzeichen für Zustimmung oder Verstehen oder einfach nur als Aufforderung zum Weiterreden zu verstehen sei (vgl. Tiitula 1995: 305).

Um die Komplexität zu verdeutlichen sei hier auf die zahlreichen Bedeutungen und Funktionen allein der beiden Interjektionen ‚ah‘ und ‚oh‘ verwiesen, die Ehlich (1986) in einer Untersuchung für die deutsche Sprache herausgefunden hat. Ehlich nennt zehn verschiedene Bedeutungen für ‚ah‘, die in Abhängigkeit mit der Intonation unterschieden werden können, u. a. angenehme Überraschung; diskursive Negation oder Zweifel an Lösungseffektivität äußern (vgl. Ehlich 1986: 75ff.). Für ‚oh‘ gibt er ebenfalls mehrere Varianten an, u. a. Bewunderung; Betroffenheit oder Verblüffung (vgl. Ehlich 1986: 78ff.). Diese Vielfalt allein für die deutsche Sprache verdeutlicht, wie kompliziert es werden muss, wenn andere kulturelle Bedeutungssysteme hinzukommen.

Im folgenden Unterkapitel sollen nun einige fiktive Fallbeispiele vorgestellt werden, welche die Auswirkungen einer fehlenden Sensibilität für mögliche kulturelle Unterschiede im Rückmeldeverhalten verdeutlichen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Beispiele wissentlich überspitzt konstruiert wurden. Bewusst wurde dabei auf kulturelle Zuordnungen verzichtet, um keine Stereotypen zu forcieren.

Fallbeispiele zur fehlgedeuteten Hörerrückmeldung

Intensität der Hörerrückmeldung

Fallbeispiel 1

Eine Studierende kommt in die offene Sprechstunde der Schreibberatung, da sie von einer Freundin von der Schreibberatung gehört hat. Sie möchte nun wissen, was die Schreibberatung genau ist und wie sie ihr helfen kann. Nach einer kurzen Begrüßung erläutert die Schreibberaterin das Angebot und was die Schreibberatung umfasst. Während die Schreibberaterin spricht, kommt von der Studierenden keine einzige Reaktion, weder verbal noch nonverbal. Die Schreibberaterin fühlt sich durch die fehlende Rückmeldung nach und nach mehr irritiert. Sie erkundigt sich mehrfach, ob die Studierende ihren Erläuterungen folgen könne. Diese bekräftigt jedes Mal, dass sie keine Verständnisprobleme habe. Aber auch im Fortgang des Gesprächs erhält die Schreibberaterin kaum Hörerrückmeldungen der Studierenden. Auf Fragen, die sie der Studierenden stellt, erhält sie erst nach längeren Pausen eine Antwort. Sie bekommt das Gefühl, dass sich die Studierende langweilt.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Die Ratsuchende geht ihren gewohnten Verhaltensnormen entsprechend mit Hörerrückmeldungen sehr sparsam um und nimmt sich sehr viel Zeit, eine wohlüberlegte Antwort zu geben. Sie versteht es als Zeichen der Höflichkeit, die Schreibberaterin aussprechen zu lassen und ihr nicht ins Wort zu fallen. Stille im Gespräch wird von ihr nicht als negativ empfunden, sondern als Nachdenkpause wertgeschätzt. Die Schreibberaterin ist jedoch kulturell bedingt ein anderes Sprech- und Rückmeldeverhalten gewohnt: Sie erwartet vermehrte unterstützende Rückmeldungen von ihrem Gesprächspartner, die ihr das Gefühl vermitteln, vom Gegenüber verstanden zu werden, und ihr eine Art der Zuwendung sowie Interesse zeigen. Das Verständnis der Schreibberaterin über die Rückmeldungen weicht also deutlich von dem der Ratsuchenden ab. Da die Beraterin keine Bemühungen ihrer Gesprächspartnerin feststellt, durch Hörerrückmeldungen die fremden Gesprächsbeiträge zu unterstützen, reagiert sie irritiert. Für sie indiziert die fehlende Rückmeldung Unverständnis und Des-

interesse sowie eine ablehnende Haltung, die die Beziehungsebene negativ beeinflusst. Genauso wirken die langen Gesprächspausen, bis die Studierende eine Antwort äußert, unangenehm auf sie.

Fallbeispiel 2

Ein Studierender hat seinen ersten Schreibberatungstermin vereinbart. Er möchte gern mit der Schreibberaterin seine Gliederung für eine Hausarbeit besprechen. Nach einer kurzen Aufwärmphase und Einführung in den Ablauf der Schreibberatung, bittet die Schreibberaterin den Ratsuchenden, ihr die Gliederung und das Vorhaben etwas näher zu erläutern. Der Ratsuchende beginnt zu erzählen, was die einzelnen Gliederungspunkte umfassen sollen. Nach kurzer Zeit meldet die Schreibberaterin während der Erläuterung des Ratsuchenden ein interessiertes „ah ja“ zurück. Der Ratsuchende bricht seine Erläuterungen ab und schaut die Schreibberaterin erwartungsvoll an. Die Schreibberaterin wartet, dass der Ratsuchende seine Erzählung fortführt. Dieser wartet jedoch ebenfalls ab.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem? Die Schreibberaterin gibt ihren gewohnten Verhaltensnormen entsprechend eine aktive Hörerückmeldung, um damit auszudrücken, dass sie dem Ratsuchenden interessiert zuhört und ihn versteht. Sie möchte damit eine angenehme Gesprächsbeziehung herstellen und den Ratsuchenden zum Weitersprechen ermutigen. Der Ratsuchende jedoch interpretiert die Reaktion der Schreibberaterin als Zeichen dafür, dass diese den Gesprächsakt übernehmen will. Seinen eigenen kulturellen Normen entsprechend ist er es gewohnt, nicht unterbrochen zu werden. Das Einschreiten in den Redebeitrag des anderen gilt in seiner Kultur als Zeichen dafür, dass man den Gesprächsakt für sich beansprucht und einen Sprecherwechsel vollziehen will. Daher wartet er ab, was die Schreibberaterin sagen möchte. Die Schreibberaterin jedoch möchte gar keinen Sprecherwechsel initiieren, sondern nur zeigen, dass sie den Ausführungen gedanklich folgt.

Intonation der Hörerrückmeldung

Fallbeispiel 3

Eine Studierende hat einen Termin zur Schreibberatung vereinbart. Sie schreibt gerade an ihrer ersten Hausarbeit und möchte ein Feedback auf einen Textauszug, den sie dem Schreibberater bereits zugeschickt hat. Der Schreibberater und die Ratsuchende beginnen damit, gemeinsam die Struktur des Textes durchzugehen. Während des Beratungsgesprächs meldet die Studierende immer, wenn der Schreibberater etwas sagt, ein „äh-äh“ zurück, wobei ihre Stimme dabei nach oben geht. Der Berater hat das Gefühl, dass die Studierende ihn nicht versteht. Er erklärt alles noch einmal. Die Studierende schaut nun gelangweilt drein. Nach einiger Zeit äußert sie wieder ein „äh-äh“ mit steigender Intonation. Der Schreibberater ist irritiert.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Der Schreibberater interpretiert die Rückmeldung „äh-äh“ mit einer steigenden Intonation seinen eigenen Erfahrungen entsprechend als Zeichen der Frage und Unsicherheit bzw. des Nicht-Verstehens. Daher wiederholt er seine Äußerungen für die Studierende. Die Studierende hingegen gibt eine ihren eigenen Gewohnheiten entsprechende Hörerrückmeldung. Sie sieht ihre Rückmeldungen als Zeichen eines neutralen Zuhörerverhaltens und als Zeichen des Verstehens. Daher ist sie gelangweilt, als der Berater alles doppelt und dreifach erklärt. Auch fühlt sie sich schlecht und erniedrigt, da der Berater zu glauben scheint, sie sei schwer von Begriff.

Konsequenzen für die Schreibberatung

Wird das Verständnis über Hörerrückmeldungen nicht geteilt, wird wie gesehen die Kommunikation und Interaktion erschwert, da es zu Fehlinterpretationen kommen kann. Insofern sind Wissen und Bewusstsein über potenziell divergierende Bedeutungen eines wahrgenommenen Rückmeldeverhaltens in interkulturellen Situationen sehr bedeutend. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Schreibberater mit dem Rückmeldeverhalten sämtlicher Kulturen vertraut sein muss. Vielmehr geht es darum, dass er ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass menschliches Verhalten in spezifischen Situationen kulturell bedingt sein kann. Hierdurch sollte er in der Lage sein,

kulturelle Unterschiede auch als solche wahrzunehmen. Bezogen auf das Beispiel 1 bedeutet dies, dass ein Bewusstsein dafür erforderlich wird, dass fehlendes Rückmeldeverhalten kulturell bedingt etwas anderes heißen kann, als man es gewohnt ist. Sensibilität für kulturelle Unterschiede und die Fähigkeit, kulturbedingte Unterschiede in den Hörerrückmeldungen während des Beratungsgesprächs wahrzunehmen, sind damit ebenso von wesentlicher Bedeutung wie die Fähigkeit, Ambiguitäten aushalten und Irritierendes bewältigen zu können. Der Berater muss also mit dem Umstand umgehen können, dass eine Situation unklar und mehrdeutig sein kann. In Fallbeispiel 2 schließt die Sensibilisierung für kulturell differierendes Verhalten vor allem ein Bewusstsein für die mögliche Wirkung eigener Rückmeldungen auf den Gesprächspartner ein. Für den Schreibberater heißt dies, sich bewusst zu machen, dass das eigene Rückmeldeverhalten eigenkulturell geprägt ist und daher vom Ratsuchenden möglicherweise missgedeutet wird. Hier ist vor allem Selbstreflexion, also die Fähigkeit, sich in seinem eigenen Handeln zu beobachten, über eigene Gewohnheiten, Einstellungen, Werte nachzudenken und ggf. sein eigenes Verhalten zu hinterfragen, hilfreich. Denn dies ermöglicht, eigene Einsichten zu erweitern, und mögliche neue Strategien für interkulturelles Handeln zu entdecken. Eine selbstreflektierte Herangehensweise kann zu einem erhöhten Bewusstsein für interkulturelle Einflüsse und Probleme führen. In Fallbeispiel 3 ist darüber hinaus eine besondere Sensibilität für die Intonation in Hörerrückmeldungen von Nicht-Muttersprachlern erforderlich. Der Schreibberater braucht ein Bewusstsein dafür, dass Fremdsprachensprecher oft eine andere Intonation gebrauchen, da das Erlernen einer für die Fremdsprache adäquaten Intonation sehr schwierig ist. Er sollte sich also bewusst sein, dass in spezifischer Weise intonierte Rückmeldungen nicht immer das bedeuten müssen, was er in der eigenen Sprache erwarten würde, und sollte diese Intransparenz aushalten können.

Hier beschriebene interkulturelle Sensibilität und Bewusstsein müssen jedoch erst in einem längeren, dynamischen Prozess entwickelt werden (vgl. dazu auch Boecker 2008, Deardorff 2006). Hierbei helfen vor allem Sensibilisierungsübungen, die auf das direkte Auseinandersetzen mit der Thematik abzielen. Ein Praxisbeispiel zeigt im Folgenden, wie der Prozess der Sensibilisierung und Bewusstseins-

machung unterstützt werden kann.

Praxisbeispiel: Kleingruppenübung zur Sensibilisierung für kulturell bedingte Hörerrückmeldungen

Um für unterschiedliche Hörerrückmeldungen zu sensibilisieren, bieten sich Übungen in Kleingruppen an, die das Bewusstsein der Beteiligten für mögliche Unterschiede schulen. Ein Beispiel für eine selbst entwickelte Kleingruppenübung soll im Folgenden vorgestellt werden. Ziel der Übung ist es, in einer Aktionsphase verschiedenes Hörerrückmeldeverhalten in der Gruppe auszuprobieren und in einer Reflexionsphase die Wirkung des Verhaltens sowie die Gesamtsituation zu reflektieren.

Aktionsphase: Zunächst werden Gruppen mit drei bis vier Teilnehmern gebildet. Jeder Teilnehmer erhält ein Rollenkärtchen, auf dem ein konkretes Rückmeldeverhalten beschrieben ist, das er in der folgenden Gruppenübung anwenden soll (z. B. frequentives Rückmelden, kein Rückmelden, bestimmte Art der Rückmeldung wie ‚äh-äh‘ oder ‚oih‘). Die Beschreibungen, die für die rückmeldenden Personen jeweils als Zeichen einer neutralen Aufmerksamkeitsbekundung zu verstehen sind, werden gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern geheim gehalten. Die Gruppe einigt sich nun darauf, wer beginnt und bestimmt entsprechend einen „Sprecher“, einen „aktiven Hörer“ sowie einen bzw. zwei Beobachter. Die zum „Sprecher“ ernannte Person stellt der als „Hörer“ bestimmten Person ein aktuelles Schreibprojekt vor. Der Hörer ist währenddessen dazu angehalten, das auf dem Rollenkärtchen beschriebene Rückmeldeverhalten umzusetzen. Die weiteren Gruppenmitglieder beobachten das Geschehen.

Reflexionsphase: An die Aktionsphase schließt sich die Reflexionsphase an. Hier kommen die Akteure der Reihe nach zu Wort. Begonnen wird beim Sprecher, der sich über das Rückmeldeverhalten des Hörers äußern darf. Leitende Fragen für die Reflexion des Sprechers können u. a. sein:

- Was habe ich beim anderen wahrgenommen? Welche Bedeutung könnte das, was ich wahrgenommen habe, für den anderen

haben? Wie hat das Verhalten auf mich gewirkt? Was habe ich gedacht? Wie habe ich mich gefühlt? Hat es mich in meinem Erzählen beeinflusst?

Dann dürfen die Beobachter ihre Beobachtungen mitteilen. Auch hier können Leitfragen helfen:

- Wie hat das Ganze auf mich gewirkt? Was ist mir Besonderes aufgefallen? Was habe ich gedacht?

Abschließend darf sich die Person selbst zu Wort melden und eigene Eindrücke schildern:

- Was waren meine Gedanken und Gefühle? Ist mir irgendwas Besonderes aufgefallen? Wie könnte der Sprecher mein Verhalten aufgefasst haben? Ist mir am Verhalten des Sprechers irgendetwas aufgefallen?

Nachdem jedes Gruppenmitglied zu Wort gekommen ist, wird gemeinsam überlegt, wie man in einer Schreibberatung mit einer solchen Situation umgehen könnte bzw. würde. Dies hat zum Ziel, sich nach der Sensibilisierung für potenzielle kulturelle Einflüsse auf Hörerrückmeldeverhalten mit möglichen Handlungsstrategien auseinanderzusetzen.

Im Laufe der Übung können Sprecher- und Hörerrolle der Reihe nach gewechselt werden, so dass es mehrere Durchgänge mit verschiedenen Hörerrückmeldungen gibt.

Fazit

Wie gesehen spielen Hörerrückmeldungen in Beratungsgesprächen eine wesentliche Rolle. Die Art der Hörerrückmeldung kann kulturell geprägt sein, was möglicherweise zu Irritationen bei den an der Beratung Beteiligten führt. Aus diesem Grund ist eine Sensibilisierung für potenziell abweichendes Rückmeldeverhalten unbedingt erforderlich. Selbstreflexion zählt dabei zu einer wichtigen Fähigkeit, da sich durch die Reflexion über das eigene Verhalten sowie die Wirkung des Verhaltens auf den anderen eher ein Verständnis für unterschiedliche Bedeutungs- und Interpretationsweisen entwickeln kann.

Die Reflexion lässt sich durch Übungen, in denen unterschiedliches Rückmeldeverhalten simuliert wird, anregen.

Literatur

Boecker, Malte Christopher (2008): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. In: Hauke, Petra/ Busch, Rolf (Hrsg.): Brücken für Babylon. Interkulturelle Bibliotheksarbeit, S.3-11.

<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/bruecken-28964/3/PDF/3.pdf>
(Zugriff: 21.04.2014).

Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen. Tübingen: Niemeyer.

Deardorff, Darla K. (2006): Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh. Bertelsmann, S.13-42.

http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Zugriff: 21.04.2014).

Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.

Grieshammer, Ella Et Al. (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler.

Ingve, Victor H. (1970): On Getting a Word in Edgewise. In: Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, S. 567-577.

Järvinen, Heidi (2013): Yes toll yuhu. Hörerrückmeldungen finnischer DaF-Lerner am Beispiel von Responsiven im weiteren Sinne. Masterarbeit. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40774/yestollj.pdf?sequence=1>
(Zugriff: 21.04.2014).

Layes, Gabriel (2000): Grundformen des Fremderlebens. Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion. Münster: Waxmann Verlag.

Tiitula, Liisa (1995): Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen. In: Jahrbuch DaF 21, S. 293-310.

Yakovleva, Elena (2004): Deutsche und russische Gespräche. Ein Beitrag zur interkulturellen Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.

Zur Autorin



Nadine Stahlberg, Fachreferentin für das wissenschaftliche Schreiben am Zentrum für Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg-Harburg; Schreibberaterin und Dozierende für Workshops zum akademischen und berufsspezifischen Schreiben im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen; laufende Promotion zum Thema interkulturelle Kompetenz.

©Nadine Stahlberg

Schreiben als Schlüsselkompetenz in der Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung

✦ *Henriette Bertram*

Die Fähigkeit, sich inhaltlich fundiert, adressatenorientiert und dem Textgenre angemessen schriftlich auszudrücken wird in den meisten Studiengängen und vielen von Akademikern ausgeübten Berufen als Schlüsselkompetenz, betrachtet. Trotzdem entsteht an den Hochschulen erst langsam ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten, auf die viele Studierende beim Erwerb dieser Kompetenz stoßen und welche die Bewältigung von Schreibaufgaben für sie oft mühsam erscheinen lassen (vgl. Jakobs/Schindler 2006:133, Kruse/Jakobs/Ruhmann 2003:5). Dieses äußert sich in den letzten Jahren zum Beispiel in der Entstehung von Schreibberatungsstellen oder der Einführung spezieller Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Schreibberaterin am Fachbereich Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung (ASL) der Universität Kassel beobachte ich in den Planungsdisziplinen jedoch eine nach wie vor eher ablehnende, abwertende Haltung gegenüber dem Schreiben, obwohl die damit verbundenen Teilkompetenzen im Studium wie auch in etlichen Berufsfeldern der Absolventinnen durchaus geschätzt und gefordert werden.

Vor diesem Hintergrund beschäftige ich mich hier mit der Rolle des Schreibens im Kontext der Fächer Architektur, Stadtplanung und Landschaftsplanung. In diesem Zusammenhang möchte ich potenzielle Gründe für die Ablehnung des Schreibens im ASL-Kontext, die vermutlich u. a. mit dem tradierten Selbstverständnis in diesen Disziplinen einhergehen, ausmachen. Anschließend werde ich die Bedeutung von Schreibkompetenz auch für (angehende) Architekten und Planerinnen aufzeigen und zu diesem Zweck einen Überblick über die Vielfalt der Textsorten geben, mit denen ASL-Absolventen im späteren Berufsleben häufig umgehen müssen und deren Bedeutung sie im Studium oftmals unterschätzen.

Schreiben in den Planungsdisziplinen – Schikane im Studium, überflüssig im Beruf?

Ich möchte im folgenden Abschnitt darüber reflektieren, wie die von mir beobachtete ablehnende Haltung in den ASL-Disziplinen zu erklären ist und warum es sich für Studierende wie Berufstätige in Architektur und Planung trotzdem lohnt, ihre Schreibkompetenz gezielt zu verbessern. Auch nach dem Studienabschluss – vielleicht sogar stärker als im Studium selbst – bleiben diese mit diversen Schreibaufgaben konfrontiert, von denen ich die am häufigsten vorkommenden in einem weiteren Schritt zusammentragen möchte.

Vorbehalte gegenüber dem Schreiben in den Planungsdisziplinen

In unterschiedlichen Fachkulturen werden unterschiedliche Zugänge zu einzelnen Schlüsselkompetenzen und so auch zum Schreiben gepflegt. Zwar werden sicher auch nicht alle Absolventen geistes- oder gesellschaftswissenschaftlicher Fächer während ihres Studiums zu begeisterten Schreibern, doch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit des Schreibens und Schreiben-übens mit dem Ziel, sich schriftlich kompetent ausdrücken zu lernen, wird aber wahrscheinlich nur selten in Frage gestellt werden. In den Planungsdisziplinen ist diese Sichtweise – nicht nur in Kassel – alles andere als selbstverständlich. Im Zusammenhang mit der Modularisierung der angebotenen Studiengänge Architektur, Stadtplanung und Landschaftsplanung haben (wissenschaftliche) Schreibaufgaben zwar eine deutliche Aufwertung als Prüfungsleistung erfahren. Diese wird jedoch von vielen Studierenden und auch manchen Lehrenden eher unwillig hingenommen oder nach Möglichkeit ignoriert. Sicherlich ist es wichtig und berechtigt, eine Architekturstudentin prioritär mit Entwurfsstrategien vertraut zu machen oder einem angehenden Landschaftsarchitekten ein fundiertes Verständnis für ökologische Zusammenhänge nahezubringen. Die bislang in der Studienrealität eher untergeordnete Rolle von Schreibaufgaben führt derzeit allerdings dazu, dass vielen Absolventinnen bei ihrem Studienabschluss nicht klar ist, dass sie in den meisten Berufsfeldern auch weiterhin regelmäßig mit kleineren und größeren Schreibaufgaben konfrontiert sein werden und auch nur unzureichend Strategien zur Bewältigung derselben erlernen (vgl. Schmiedl 2008, Jakobs/Schindler 2006).

An mehreren Planungs- und Architekturfachbereichen gibt es mittlerweile Leitfäden für das wissenschaftliche Arbeiten (z. B. TU Dresden, RWTH Aachen, TU Darmstadt, TU Berlin), die sich allerdings in den meisten Fällen auf die „technischen Details“, also z. B. die Erläuterung einer korrekten Zitierweise konzentrieren. Wie man diese anwendet und besonders welcher Zweck damit verfolgt wird, bleibt für die Studierenden häufig offen. Die Regeln und Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens erleben sie dadurch oft als Schikane und sehen nicht, was die verlangten Schreibaufgaben mit ihnen und ihren späteren Berufszielen zu tun haben. Mit einem ähnlich desinteressierten Blick auf das Schreiben und andere mit Texten zusammenhängende Aufgaben sind vermutlich auch viele Lehrende im Studium und späterer Berufstätigkeit sozialisiert worden und geben diese Haltung – bewusst oder unbewusst – weiter. Auf die Hintergründe der beschriebenen Ablehnung gibt es eine Reihe von Hinweisen, aber es beschäftigen sich kaum aussagekräftige Untersuchungen mit dem Thema. Die folgenden Ausführungen sind daher als eine erste vorsichtige Annäherung daran zu verstehen.

So werden erstens Architektur sowie Stadt- und Landschaftsplanung erst seit wenigen Jahrzehnten als vollwertige Studiengänge an der Universität angeboten; eine gewisse Skepsis gegenüber Wissenschaft und Forschung, die mit Texten und dem geschriebenen Wort assoziiert werden, hat sich bis heute gehalten. Gerade für Architekten ist es bis heute auch für Beschäftigungen im akademischen Umfeld bis hin zur Professur nicht nötig, einen Dokortitel zu erwerben und zu führen; in anderen Berufsfeldern kann dies sich ggf. sogar schädlich auswirken (vgl. Gänshirt 2000). Vor der Einführung der universitären Studiengänge wurden Architektur und Planung vornehmlich an Kunstakademien oder Ingenieursschulen gelehrt. In dem dort erworbenen Selbstverständnis der Absolventinnen liegt vermutlich ein zweiter Hinweis für das Unbehagen beim Schreiben: Sowohl für diejenigen, die mit einem stärker technischen Schwerpunkt studieren und sich als Ingenieure begreifen, als auch für die eher design- und kunstorientierten Studierenden bilden Texte und die verbale Sprache einen Gegensatz zu anderen Kommunikationsmitteln. Damit sind zumeist bildhafte Darstellungen aller Art gemeint – Zeichnungen, Simulationen, Pläne, Tabellen, Piktogramme, Organi-

gramme, Diagramme... (vgl. auch Jakobs/Schindler 2006:142) – mit dem sie sich in der eigenen Wahrnehmung besser (präziser, kreativer, natürlicher...) ausdrücken können (Nyffenegger 2010, Gänshirt 2000). Daraus folgt drittens auch ein fehlendes Verständnis für den Entwurfscharakter und den kreativen Prozess beim Schreiben. Im Vordergrund der Betrachtung steht der meist im stillen Kämmerlein unter großer Anstrengung fertiggestellte Text. Ob dieser „gut“ ist, hängt nach Meinung vieler primär vom Talent des Schreibers ab (Nyffenegger 2010) – anders als bei architektonischen Entwürfen oder planerischen Konzepten, bei denen der Austausch mit Kommilitoninnen, die Anleitung und (konstruktive) Kritik durch Lehrende, die Verbesserung von Kompetenzen durch stetiges üben und Anwenden sowie das Erstellen und ggf. Verwerfen verschiedener Versionen selbstverständlich mitgedacht wird.

Ein fehlendes Bewusstsein für den Sinn und Nutzen von Schreibaufgaben verwundert vor diesem Hintergrund nicht. Die Realität zeigt jedoch, dass Architekten und Planerinnen auch nach dem Studium in diversen Berufsfeldern mit Schreibaufgaben konfrontiert sind. Im nächsten Abschnitt sollen einige der häufigsten Schreibanforderungen beleuchtet werden.

Häufig vorkommende Textsorten in Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung

Die Vielzahl an Schreibratgebern und Fortbildungsangeboten für das berufliche Schreiben, gerade in von Ingenieuren ausgeübten Berufsfeldern (z. B. Baumert/Verhein-Jarren 2012, Engelmann 2013, Jakobs/Schindler 2006, Weissgerber 2010), legt die Vermutung nahe, dass das Schreiben zum einen auch nach dem Studium weiterhin eine regelmäßig zum Einsatz kommende Schlüsselkompetenz bleibt und das Verfassen von Texten zum anderen nicht nur Studierenden schwer fällt. Positive Konsequenzen von angewandter Schreibkompetenz für das berufliche Vorankommen von Ingenieuren wurden von Jakobs und Schindler (2006:145) festgestellt, sind aber keinesfalls auf diese begrenzt (vgl. z. B. Scheuermann 2013). Eine Verbesserung der Schreibausbildung im Studium oder ein geschärftes Bewusstsein für die Verantwortung der Hochschule ist allerdings kaum zu beobachten (vgl. Jakobs/Schindler 2006:145).

Zwar bleibt nur ein kleiner Teil der ASL-Studierenden nach dem Masterabschluss weiter im akademischen Bereich beschäftigt, die Tendenz ist jedoch steigend. So stellt Nadrowski (2004:3) fest, dass auch Planerinnen und Architekten zunehmend wissenschaftliche Berufe ausübten, in dem sie zu Absolventinnen anderer Fächer in Konkurrenz träten, für die Schreib- und Textkompetenzen viel selbstverständlicher seien. Der Leitfaden Berufsqualifikation der Bundesarchitektenkammer für Stadtplaner/innen (2007) nennt Schreibkompetenz nicht explizit als Ausbildungsziel, stellt jedoch sozial-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Grundlagen (die über Schreiben und Lesen erlernt werden) als wichtige Bestandteile der planerischen Ausbildung heraus. Adams (2004) thematisiert die Bedeutung des wissenschaftlichen Schreibens auch in der Architektur. Auf der Webseite der Fakultät Architektur und Stadtplanung der Universität Stuttgart (2013) wird das seit einigen Jahren ansteigende Interesse an Promotionen nahezu verwundert anerkannt. Neben der Dissertation sind häufig vorkommende Textsorten in diesem Bereich bekanntermaßen wissenschaftliche Artikel, Forschungsanträge und -berichte oder Redemanuskripte für Vorträge, die sich zumeist an ein wissenschaftlich geschultes Fachpublikum richten. Problematisch kann hier die Vorstellung sein, dass die Fähigkeit zum kompetenten Verfassen von Texten den „Betroffenen mit dem Wechsel zum Assistentenstatus automatisch“ (Jakobs/Schindler 2006:149) zufließt. Die spezifischen Anforderungen an die jeweilige Textsorte müssen vielmehr erst verinnerlicht werden, was umso schwieriger ist, je weniger das Schreiben schon im Studium geübt wurde.

Ein weiteres „schreiblastiges“ Berufsfeld, allerdings mit ganz anderen Anforderungen an die fertigen Texte, ist der Architektur- und Raumjournalismus (vgl. Lange 2012). Für die Arbeit in Redaktionen von Zeitungen und Zeitschriften und das Verfassen von Artikeln und Büchern ist eine stark ausgeprägte Schreibkompetenz vonnöten. Je nach Ausrichtung der Publikationen müssen die Texte entweder für ein möglichst breites Publikum klar verständlich sein oder eine fachlich gebildete Zielgruppe ansprechen. Hier sind nicht nur Artikel in Zeitungen und Zeitschriften häufige Textsorten, zunehmend werden auch Weblogs relevant (vgl. Lauff 2011). Eine weitere anspruchsvolle, wenn auch seltener vorkommende Aufgabe ist die Erstellung von

Begleittexten zu Bildbänden und so genannten coffee table books.

Aber auch in den traditionelleren Berufsfeldern gibt es für Architektinnen und Planer verschiedenste Schreibaufgaben zu bewältigen: In eher technisch geprägten Berufen sind Anleitungen, Ratgeber oder Baugutachten wichtige Textsorten. Um Missverständnisse und Fehler zu vermeiden, müssen diese sehr präzise formuliert sein, oft aber gleichzeitig auch für Laien verständlich bleiben.

In künstlerisch-entwurflichen Berufen entstehen z. B. Entwurfsbeschreibungen, die als Ergänzung zu Bildern und Modellen einen Auftraggeber oder eine Jury überzeugen können – oder eben nicht. Umgekehrt ist auch bei Jurymitgliedern eine gewisse Textkompetenz erforderlich, um die Beschreibungen zuordnen und „durchschauen“ zu können und die Bewertungsergebnisse festzuhalten. Diese Fähigkeit steht in einem klaren Zusammenhang mit Schreibkompetenz. Ausstellungstexte, die das Interesse von Besucherinnen wecken und aufrechterhalten sollen, stellen Schreibaufgaben an der Schnittstelle zwischen dem künstlerischen und dem wissenschaftlichen Bereich dar.

In stärker planerisch-konzeptionell orientierten Berufsfeldern bilden Finanzierungsanträge, Projektberichte, Angebote für potenzielle Auftraggeberinnen, Stellungnahmen sowie Manuskripte für Vorträge und Moderationen den Schwerpunkt. Diese Aufgaben sind durchaus umfangreich, vielfältig und kommen je nach Einsatzgebiet des Mitarbeiters recht häufig vor. Für Selbstständige in Architektur- und Planungsbüros kommen PR-Texte (z. B. Selbstdarstellungen im Internet oder in Broschüren), Verträge, Ausschreibungsunterlagen und nicht zuletzt Fachartikel hinzu, welche die eigene Arbeit einem breiten Publikum zugänglich machen. Auch hier gilt Schreibkompetenz als essenziell im Umgang mit potenziellen Kundinnen und Auftraggebern (vgl. dazu Jakobs/Schindler 2006:145)

Angestellte Planerinnen und Architekten in Verwaltungen haben es mit einigen speziellen Textsorten zu tun, die sich sowohl „nach innen“ wie auch „nach au/ssen“ richten und sehr verschiedene Leserschaften bedienen. Dazu gehören so genannte textliche Festsetzungen zum Bebauungs- oder Flächennutzungsplan, die in ihrer endgültigen Form Architektinnen und Bauherren (also Fachleute) über ihre Möglichkeiten informieren sollen, die vorher aber von Stadtver-

ordneten (zumeist Laien) diskutiert und beschlossen werden. Auch Fachleute für ein spezielles Gebiet (z. B. Wasser oder Naturschutz) und engagierte Bürger beteiligen sich im Vorhinein und müssen angemessen informiert werden. Im Falle von Rechtsstreitigkeiten dienen die textlichen Festsetzungen auch Richterinnen als Grundlage für ihre Entscheidung. Zum Bbauungsplan gehören zudem eine Begründung sowie ein Umweltbericht, die zwar als Fachtexte gelten, aber auch eine allgemeinverständliche Zusammenfassung enthalten sollen. Zu den planerischen Vorhaben einer Gemeinde können z. B. Verbände oder Betroffene Stellungnahmen abgeben. Diese werden in einer Synopse zusammengefasst, welche wiederum die Grundlage bildet für die Entscheidungen der Gemeinde, in welchem Umfang sie den eingegangenen änderungsgesuchen nachkommen möchte. Neben der Fähigkeit, von anderen verfasste Texte zu verstehen, die wichtigsten Aussagen herauszufiltern und klar zu argumentieren, warum einem Punkt entsprochen wird und einem anderen nicht, entsteht u. U. eine weitere Herausforderung: Nicht immer entspricht die Haltung der Gemeinde auch der Einstellung des beteiligten Planers – dieser muss sich also zusätzlich in eine fremde Argumentation hineinendenken und diese ggf. auch gegen eigene Überzeugungen vertreten.

Fazit

In diesem Beitrag habe ich die Rolle des Schreibens als Schlüsselkompetenz für die wenig schreibaffinen Planungsdisziplinen (Architektur, Stadtplanung und Landschaftsplanung) diskutiert. Ich habe die von mir wahrgenommene ablehnende Haltung gegenüber dem Schreiben in den Planungsdisziplinen beschrieben, die vermutlich zumindest teilweise in einem dominanten Selbstverständnis als „Nicht-Wissenschaftler“ sowie dem fehlenden Bewusstsein für den Entwurfs- und Prozesscharakter des Schreibens begründet liegt. Um zu zeigen, dass Schreiben auch noch im Berufsleben eine wichtige Kompetenz bleibt, habe ich in aller Kürze die häufigsten Textsorten vorgestellt, die Planer und Architektinnen in den Berufsfeldern Wissenschaft, Journalismus, Selbstständigkeit/Anstellung in einem Büro und Verwaltung regelmäßig verfassen müssen. Dabei hat sich gezeigt, dass Texte in allen genannten Berufsfeldern eine wichtige Rolle spielen und die Absolventen auch noch nach dem Studienabschluss mit ei-

ner Vielzahl von Schreibaufgaben konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund ist eine bessere Integration und höhere Wertschätzung des Schreibens bereits in der Ausbildung von ASL-Studierenden wünschenswert.

Literatur

Adams, Bernhard (2004): Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. Beschaffung, Strukturierung und Wiedergabe von Informationen. Fachbereich Architektur, Fachgebiet Entwerfen und Regionalentwicklung der Universität Darmstadt. Präsentation in einer Vorlesung am 29.4.2004., Online im WWW. URL: http://www.architektur.tudarmstadt.de/media/architektur/fachgruppe_e/fgstadt/links/vorlesung_wissenschaftliches/vorlesung_wiss_arbeiten.pdf (Zugriff:5.4.2013).

Baumert, Andreas/Verhein-Jarren, Annette (2011): Texten für die Technik. Leitfaden für Praxis und Studium. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bundesarchitektenkammer (2007): Leitfaden Berufsqualifikation der Stadtplaner/innen. Online im WWW. URL: http://www.bak.de/userfiles/bak/NotifizierungStudiengaenge/BAK_Leitfaeden/Stadtplaner.pdf (Zugriff:5.4.2013).

Engelmann, Anke (2013): Büro für angewandte Poesie. Schreiben für Ingenieure. Online im WWW. URL: <http://www.poesiebuero.de/berufliches-schreiben/schreiben-fuer-ingenieure-44.htm> (Zugriff:5.4.2013).

Gänshirt, Christian (2000): Entwerfen und Forschen. Architektur und die Idee der Universität. In: Wolkenkuckucksheim. Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur. Jahrgang 5, Heft 2. Online im WWW. URL.: <http://www.tu-cottbus.de/theoriederarchitektur/wolke/deu/Themen/002/Gaenshirt/gaenshirt.html> (Zugriff:5.4.2013).

Jakobs, Eva-Maria/Schindler, Kirsten (2006): Wie viel Kommunikation braucht der Ingenieur? Ausbildungsbedarf in technischen Berufen. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl.

Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (2003): Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber. In: Dies. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: Webler. 5 – 18.

Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (2003): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein

überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: Webler. 19 – 36.

Lange, Alexandra (2012): Writing About Architecture. Mastering the Language of Buildings and Cities. New York: Princeton Architectural Press.

Lauff, Stefan (2011): Die 20 beliebtesten deutschsprachigen Architekturblogs. Online im WWW. URL: <http://archimag.de/magazin/2011/die-20-beliebtesten-deutschsprachigen-architekturblogs-10-2011/more-4570> (Zugriff: 5.4.2013).

Nadrowski, Steffen (2004): Wissenschaftliches Arbeiten für Studierende der Architektur und Stadtplanung (Entwurf). RWTH Aachen, Fakultät für Architektur. Online im WWW. URL: <http://services.arch.rwth-aachen.de/studium/wissenschaftliches-arbeiten.pdf> (Zugriff: 5.4.2013).

Nyffenegger, Franziska (2010): Design mit dem ABC. Schreiben an Design- und Kunsthochschulen. In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/nyffenegger_Design-ABC.pdf (Zugriff: 5.4.2013).

Scheuermann, Ulrike (2013): Wer reden kann, macht Eindruck. Wer schreiben kann, macht Karriere. Das Schreibfitnessprogramm für mehr Erfolg im Job. Wien: Linde Verlag.

Schmiedl, Irene (2008): Auch Ingenieure müssen schreiben können. Erschienen unter dem Titel „Die verkannte Disziplin“ in der Beilage weiterBILDUNG 3-2008 des „Tagesanzeiger“ vom 3.November 2008. Online im WWW. URL: <http://www.bertire.ch/bertire/Publikationen/zata0811.pdf> (Zugriff: 5.4.2013).

TU Berlin, Fachgebiet Planungs- und Architektursoziologie (2012): Methoden zum wissenschaftlichen Arbeiten. Online im WWW. URL: <http://www.archsoz.tu-berlin.de/fileadmin/fg222/downloads/Wissenschaftliches-Arbeiten.pdf> (Zugriff: 5.4.2013).

TU Dresden, Masterstudiengang Denkmalpflege und Stadtentwicklung (o. J.): Leitfaden für das wissenschaftliche Arbeiten. Online im WWW. URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_architektur/ibad/master/studium/lehrmaterialien/leitfaden-01.pdf (Zugriff: 5.4.2013).

Universität Stuttgart (2013): Promotion. Online im WWW. URL: <http://www.architektur.uni-stuttgart.de/forschung/promotion/>

(Zugriff:5.4.2013).

Weissgerber, Monika (2010): Schreiben in technischen Berufen. Der Ratgeber für Ingenieure und Techniker. Erlangen: Publicis Publishing.

Zur Autorin

Henriette Bertram, Diplom-Kulturwissenschaftlerin, aktuell betraut mit dem Aufbau einer Schreibberatungseinrichtung am Fachbereich Architektur Stadtplanung Landschaftsplanung der Uni Kassel. Laufendes Dissertationsvorhaben am selben Fachbereich zum Umgang mit dem räumlichen Erbe des Nordirlandkonflikts in Belfast.

Vorstellungen. Vom Beitrag medienkulturwissenschaftlicher Forschung zur Praxis der Schreibberatung

↳ *Karsten Hertrich*

In der folgenden Szene klingt einiges an, was SchreibberaterInnen bekannt vorkommen könnte. 1882. Friedrich Nietzsche ist des gesünderen Klimas wegen in den Süden gereist. Nach Genua wird ihm eine Malling-Hansen Skrivkugle geliefert. Er hatte die Schreibmaschine angeschafft, um trotz nachlassenden Augenlichts weiter schreiben zu können. Das Modell ist reisefest, weil es leicht ist. Jedoch bekommt das Klima an der Riviera den Farbbändern schlecht und auch dem Papier. Der Philosoph muss einen maschinengeschriebenen Brief per Hand beenden: „Leben Sie wohl! Die Schreibma-/schine will nicht mehr. Es ist /gerade die Stelle des geflickten /Bandes.“ (Nietzsche ²2003: 99) Ein Baseler Arzt, der in Genua weilt, heilt Nietzsche von einer Fiebererkrankung und repariert auch dessen Schreibmaschine noch einmal, bevor sie endgültig ihren Geist aufgibt.

Viel verbirgt sich in dieser kurzen Geschichte. Es geht um die Schwierigkeiten des Schreibens vor dem Hintergrund ihrer Bedingungen, um die spezifische Konstellation eines Schreibenden, um seine Gesundheit, es geht um die Wahl des Ortes und der Mittel, schließlich um den Bericht von Hemmnissen und Hürden. Ein kulturwissenschaftlicher Forschungsansatz erlaubt, solche Einzelfälle in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen, ohne dabei von ihrer historischen Dimension und ihrem exemplarischem Charakter abzusehen. Von solchen Herangehensweisen an das Schreiben wird dieser Text handeln. Insbesondere werde ich auf die Schreibszenenforschung eingehen. Es geht mir darum, verschiedene Aspekte dieses Ansatzes darzustellen und deren Fruchtbarkeit für das Denken und Reden über das Schreiben herauszuarbeiten, für das also, was SchreibberaterInnen tun.

Die Schreibszene als Ensemble

Das Konzept der Schreibszene geht auf Rüdiger Campe zurück (vgl. Campe 1991). Er beschreibt das Grundmodell jeden Schreibens als Konstellation dreier Faktoren: der Instrumentalität eines Schreibgeräts, der Geste körperlichen Ausdrucks und der Sprache. Die Schreib-

szenen bezeichnet das Zusammenspiel dieser drei Faktoren im Akt des Schreibens. Im enger gefassten Begriff der Schreib-Szene wird ein instabil gewordenes Ensemble schon durch die Schreibweise markiert. Die Schreib-Szene ist die Krise des Schreibens im Sinne der Möglichkeiten, die sich ergeben, wenn etwas problematisch wird. Auftretende Widerstände „halten zu Reflexionen übers Schreiben an und öffnen dieses zugleich eben auf seine heterogenen Bedingungen hin“ (Zanetti 2006: 12). Mit der Schreib-Szene kann das Schreiben zum Thema werden – des Redens und Schreibens. Pointierter ausgedrückt: Am Punkt dieses Bruchs setzt die Schreibszenenforschung wie die Arbeit der Schreibberatung an.

Ausgearbeitet wurde das Konzept der Schreibszenen innerhalb des Forschungsprojekts „Zur Genealogie des Schreibens. Die Literaturgeschichte der Schreibszenen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart“. Es unterscheidet sich von didaktisch begründeter und kognitiv orientierter Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung schon durch den Forschungsansatz. In Einzeluntersuchungen wurden sowohl Thematisierungen des Schreibens in Texten als auch deren Vorstufen untersucht. Kanonische Autoren insbesondere literarischer Texte eigneten sich als Gegenstände für dieses Verfahren, weil deren Vorarbeiten noch erhalten sind. Jedoch soll das Modell nicht ausschließlich die Produktionsprozesse bedeutender literarischer Autoren abbilden. Es geht vielmehr um den Akt des Schreibens selbst, der alle Schreibenden verbindet. Dieser wiederum realisiert sich in vielfältigen Formen.

Durch Brüche werden diese Formen beobachtbar. Die Schreibszenen als Konstellation von Technik, Körper und Sprache ist historisch wandelbar und individuell verschieden. Es klingt schon an, dass an den verschiedenen Polen der Konstellation Widerstände auftreten können, die etwa der Konstitution von Schreibenden entspringen können oder äußeren Faktoren wie der Umstellung auf ein neues Schreibmedium oder das Schreiben in einer anderen Sprache. Das sind markante Beispiele, die nur die Weite dessen angeben sollen, was unter dem Begriff der Schreib-Szene verhandelt werden kann. Um die Anschlussfähigkeit des Modells und seine Relevanz zu verdeutlichen noch einige weitere Beispiele:

- Die instrumentell-technische Dimension betrifft die Mediendifferenz, den Wechsel des Schreibzeugs etwa, oder die Herausforderung und Chance des Universalmediums Computer, der verschiedene Techniken integriert. Konkret verweist der Computer besonders dann auf sich selbst, wenn er abstürzt und Daten verloren gehen.
- Zum Körperlich-Gestischen gehören die Müdigkeit, Regeneration, die Verbindung von Gehen und Denken, aber auch Krankheit und damit konkret: Fragen, die Prüfungsämter betreffen.
- Im Kontext der Universität kann Sprachlichkeit zwei Fremdsprachen meinen, nämlich Landes- und Fachsprachen, oder die Wissenschaftssprache generell, mithin Textsortenwissen, konkret etwa den Unterschied von wissenschaftlicher Hausarbeit und Essay, aber auch den zwischen Objekt- und Metasprache.

Im Kontext der Schreibberatung bildet also die Schreibszenen die Bedingung der Möglichkeit, von einem Schreiben zu sprechen, das alle Schreibenden verbindet. Die Schreib-Szenen wiederum bringt das individuelle Schreiben im je individuellen Rahmen zum Ausdruck, insofern es sich im Moment der Krise offenbart.

Schreibgeräte. Historisches, Aktualisierbares

Kulturwissenschaftlich geprägte Ansätze nehmen anders als kognitive Schreibforschung auch die Historizität (nicht nur) des Schreibens und seine Medien in den Blick. Das Konzept dessen, was man unter Schreiben versteht, ist historischem Wandel unterworfen, was neben einem von (mikro)soziologischen Arrangements vor allem ein medienhistorischer Wandel ist. Darum sind die ersten drei Dokumentationsbände des „Genealogie“-Projekts durch Medienumbrüche bezeichnet: das Zeitalter der Manuskripte, der Typoskripte und das digitale Zeitalter.

Während also die körperliche Disposition und der sprachliche Rahmen, die Grammatik etwa, historisch einigermaßen stabil bleiben, vervielfältigen sich die am Schreiben beteiligten Geräte und Techniken. Gerade die Praxis der Forschung und das forschende Schreiben sind eng mit technischer Innovation verknüpft. Sie generieren neue Möglichkeiten oder nehmen sie auf. Möglichkeiten, die

immer auch solche des Austauschs sind. Das birgt Probleme und Chancen.

Mit diesen muss auch die Schreibberatung umgehen, denn historischen Brüchen folgen stets individuelle nach. Es ist abzusehen, dass, insofern neue Techniken mehr und mehr in universitäre Schreibprozesse Einzug halten, auch die Schreibzentren vermehrt mit Anfragen etwa zur Handhabung bestimmter Programme konfrontiert werden. Wenn also die Aufgabe eines Beratungsgesprächs darin besteht, über Konstellationen aufzuklären und Möglichkeiten aufzuzeigen, dann gehört dazu auch die Reflexion des Mediums. Das heißt nicht, mit allen Schreibprogrammen vertraut sein zu müssen, wohl aber, sich der Konstellationen und ihrer Brüche im gesellschaftlichen und individuellen Medienwandel klarer zu werden.

Hier erweist sich das Modell der Schreibszene als stabil und bietet damit Orientierung. Wie beharrlich die Konstellation bleibt, lässt sich an folgender Szenerie ablesen: Im Universalmedium des Computers, zumal im Verbund mit dem Internet, verschmelzen verschiedene Aspekte des Schreibens, damit freilich auch solche des Lesens und Ablenkens, des Speicherns und Übertragens. Nicht umsonst tritt das Stichwort der Medienkompetenz gerade vor dem Hintergrund der Neuen Medien auf. Die Teilaspekte des Schreibprozesses gilt es aber weiterhin zu unterscheiden – gerade vorm Hintergrund einer Maschine, die scheinbar alles kann. Das Interface des Rechners, die Schnittstelle der Mensch/Maschine-Kommunikation, zeigt und bietet zur Orientierung an: einen Schreibtisch, Ordner, den Papierkorb samt Knüllgeräusch, vielleicht Zettelkästen, das genormte weiße Blatt usw. Der Bildschirm als Rahmen bildet damit ein Ensemble der am Schreiben beteiligten Akteure ab.

Bilder vom Schreiben

Reden über das Schreiben ist auch ein Reden in Bildern. Es ist gut, wenn „es läuft“ (vgl. Rückriem 2000), ansonsten sieht man sich „Hürden“ gegenüber, hat eine „Schreibblockade“ oder „Angst vor dem leeren Blatt“ (zur Materialität der weißen Seite vgl. Macho 1993). Solche Ausdrücke bieten Ansatzpunkte in der Reflexion über das eigene Schreiben und können eine Hilfe sein, sich in der Beratung mitzuteilen. Sie können den Anfang eines Gesprächs bilden, eine Erklärung

sind sie nicht. Notwendig bleibt eine differenzierte Betrachtung dessen, was genau sich hinter der gewählten Metapher verbirgt. Auch in diesem Sinne ist Schreibberatung Spracharbeit.

Die Ursachen von Bilderkonflikten können aber auch schon vor dem Beginn des Schreibprozesses liegen. Die Forschung zur „Genealogie des Schreibens“ setzte auch deshalb bei Schreibszenen in literarischen Texten an, weil sie hier beobachtet werden können. Die tradierten Bilder sind die von großen Schreibern. Das macht auf ein weiteres Modell vom Schreiben aufmerksam, nämlich nicht nur auf den Akt des Schreibens selbst, sondern auch die diesem stets vorangehenden Vorstellungen. An Walter Benjamins Begriff vom Optisch-Unbewussten orientiert, also dem, was erst eine Kamera sichtbar werden lässt, spricht Zanetti (2006: 8f.) in diesem Zusammenhang vom „Graphisch-Unbewussten“.

Wer an einer Universität zu schreiben beginnt, trägt solche Bilder schon mit sich und in den neuen Rahmen hinein (und lernt dort neue). Das mag etwa ein in der Schule erlerntes Bild des Genies um 1800 sein. Oder das Bild von Wissenschaftlern im Labor, bei denen die Vermittlung ihrer Forschungsergebnisse scheinbar keine Rolle spielt. Ganz gegenwärtig vor Augen mögen Studierende das Bild von Wissenschaftlern haben, denen das Schreiben leicht zu fallen scheint, denn dauernd lesen sie fertige, wichtige Texte – ihrer Entstehungsschwierigkeiten entledigt. Auch ihren Dozenten scheint das Schreiben leicht von der Hand zu gehen – Gegenteiliges haben sie nie berichtet. Und noch den Kommilitonen scheint das Schreiben leichter zu fallen als einem selbst, weil ja schon deren Seminarbeiträge vor Kenntnissen strotzen (vgl. Wagner 2007: 65-75).

So sehr die Bilder von Schreibenden historisch, soziologisch und individuell wandelbar sind, so individuell sind denn auch die Bilder, die jede & jeder vom Schreiben mit sich trägt. Das gilt gleichermaßen für das Studieren an sich wie die Wahl eines spezifischen Studiums. Diese Bilder passen dann mehr oder weniger auf die gegenwärtige Situation der Schreibenden, können produktiv oder hinderlich wirken.

Inszenierung & Selbstlektüre

Im Blick auf das Schreiben bedeutet Inszenierung zweierlei. Zunächst bezeichnet der Begriff die Einrichtung des eigenen Schreibens, der

Arbeitsumgebung ebenso wie des Ablaufs. Dabei handelt es sich um einen aktiven Prozess der Verteilung – oder Überlassung – der Rollen, beispielsweise um einen bewussten Einsatz von technischen Hilfsmitteln im Wissen ihrer Grenzen und Möglichkeiten.

Ist der Schreibprozess jedoch ins Stocken geraten, die Schreib-Szene also thematisch geworden, werden die an ihr beteiligten Faktoren einer Betrachtung unterzogen: Welcher der Faktoren übernimmt welche Rolle im Prozess, welcher die Regie, und in welchem Rahmen spielt sich der Schreibprozess ab? Dabei gibt es je nach Fokus

„prinzipielle Unterschiede in der praktischen Beurteilung der Frage, wer oder was beim Schreiben Regie führt oder führen soll. Diese Unterschiede prägen auch die Art, in der Schreibprozesse thematisch und, emphatisch, zu einer ‚Schreib-Szene‘ werden. Sie resultieren aus den unterschiedlichen Konzepten und Praktiken von ‚Selbstlektüren‘“ (Giuriato/Stingelin/Zanetti 2008: 13).

In der Selbstlektüre nimmt der Inszenierungsaspekt den Charakter der Zuschreibung an. Eine Deutung des Schreibens ist nicht das Schreiben selbst. Was trivial klingt, hat für die Beratung Konsequenzen: Vor jedem Beratungsgespräch hat sich der oder die Ratsuchende einer Selbstlektüre unterzogen und dabei kleine oder große Probleme, enge oder weite zutage gebracht, die er oder sie äußern kann oder nicht. Darin unterscheiden sich Ratsuchende nicht von Schriftstellern. Auskünfte über das Schreiben entsprechen selten dem tatsächlichen Prozess, im Gegenteil: Hier spielen Unsichtbarkeiten und Unsicherheiten, Idealisierung oder mitunter übertriebene Selbstkritik zusammen. Wer berät, soll den Selbstlektüren der Ratsuchenden nicht folgen, kann aber in deren Koordinatensystemen deren Problemdeutungen verorten und Diskrepanzen produktiv aufzeigen.

Schließlich ist jede Deutung innerhalb ihres Rahmens zu betrachten, ist also nach den Hintergründen des Schreibprozesses zu fragen und danach, inwiefern sie auf das Schreiben einwirken. Solche Rahmen können etwa Domänen (disziplinäre Hintergründe, Fachsprachen und -konventionen) oder interkultureller Natur sein. Weil Schreibende stets in mehreren Rahmen arbeiten, können Rollenkonflikte auftreten. Das Schreiben einer Hausarbeit unterliegt anderen

Bedingungen als das im Nebenjob, das Schreiben der Steuererklärung stellt andere Anforderungen als das Verfassen eines Liebesbriefs. Einigen Problemen mit dem universitären Schreiben kommt man vielleicht schon auf die Spur, wenn man den Rahmen dieses Schreibens vor Augen geführt und etwa Wissenschaft (auch) als steten Austausch beschrieben hat.

Fazit

Kulturwissenschaftliche Forschung interessiert sich für die Signifikanz kleiner Szenen, für Einzelfälle wie den eingangs angesprochenen. In der Berücksichtigung der Komplexität von Schreibsituationen entspricht sie den Anforderungen an ein Beratungsgespräch. Zugleich ist sie offen für vielfältige Einflüsse. Diese interdisziplinäre Anschlussfähigkeit ist ein Grund, der den Ansatz geeignet erscheinen lässt für Schreibzentren, die Studierende verschiedener Disziplinen betreuen. Die durch sie gewonnene historische Differenzierung ist nicht zuletzt ein probates Mittel gegen eine kulturpessimistische Verfallsgeschichte oder Abwertungen anderer Art und also auch diesbezüglich hilfreich im Rahmen möglichst vorurteilsfreier Beratung.

Ob der Bruch im Schreiben mit dem Schreibmedium erfolgt, ob die Bilder vom Schreiben oder Selbstlektüren ein Hindernis darstellen, lässt sich erkennen und in der Beratung produktiv machen. Damit kann man weiterarbeiten. Medienkulturwissenschaftliche Schreibforschung, das sollte angezeigt und vorgeführt werden, vermag hier hilfreiche Modelle bereitzustellen, konzentriert und beständig, anschlussfähig und anregend zugleich.

Literatur

Campe, Rüdiger (1991): Die Schreibszene. Schreiben. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 759-772.

Giuriato, Davide/Stingelin, Martin/Zanetti, Sandro (2008): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): „Schreiben heißt: sich selber lesen“. Schreibszenen als Selbstlektüren. München: Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 9), S. 9-17.

Macho, Thomas (2003): Shining oder: Die weiße Seite. In: Berz, Peter/Bitsch, Annette/Siegert, Bernhard (Hrsg.): FAKtisch. Festschrift für Friedrich Kittler zum 60. Geburtstag. München: Fink. S. 55-62.

Nietzsche, Friedrich (²2003): Schreibmaschinentexte. Vollständige Edition. Faksimiles und kritischer Kommentar, hg. v. Stephan Günzel und Rüdiger Schmidt-Grépály; zweite, verbesserte Auflage, mit einem Nachwort zur zweiten Auflage von Friedrich Kittler. Weimar: Verlag der Bauhaus Universität.

Rückriem, Georg (2000): „Es läuft“. über die Brauchbarkeit von Analogien und Metaphern. In: Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hrsg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tips, Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 105-127.

Wagner, Wolf (2007): Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie Studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch.

Zanetti, Sandro (2006): (Digitalisiertes) Schreiben. Einleitung. In: Giuriato, Davide/Stingelin, Martin/Zanetti, Sandro (Hrsg.): „System ohne General“. Schreibszenen im digitalen Zeitalter. München: Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 3). S. 7-26.

Zum Autor



Karsten Hertrich, Studium der Germanistik und Kommunikationswissenschaft, Mitarbeit am Schreibzentrum der Friedrich-Schiller-Universität Jena und an einem Projekt zu Sprache und Internationalisierung in der Lehre, studiert den Master Literatur – Kunst – Kultur.

©Karsten Hertrich

„Was ich mir wünschen würde...“. Gegebenheiten, Wünsche, Ansprüche und Erwartungen von Studierenden an der Betreuung ihrer Studienabschlussarbeit

▸ *Tim Wersig*

Im folgenden Beitrag soll anhand (eigener) empirischer Daten gezeigt werden, wie die Betreuung von Studienabschlussarbeiten exemplarisch zu beschreiben ist und welche Wünsche, Ansprüche und Erwartungen die Studierenden gegenüber den Gutachter_innen haben, d. h. u. a. der Fragestellung nachzugehen, wie sich die Studierenden eine für sie erfolgreiche Betreuung vorstellen.

Einleitung

Wenn zukünftige Sozialprofessionelle (hierbei sind vor allem Sozialpädagog_innen, Sozialarbeiter_innen, Heilpädagog_innen und Kindheitspädagog_innen gemeint) ihr Hochschulstudium beenden, stehen sie, wie auch Studierende anderer Fachrichtungen, vor der Herausforderung eine Studienabschlussarbeit anzufertigen. Also die Bearbeitung einer professionsbezogenen Fragestellung unter Heranziehung wissenschaftlicher Publikationen und gemachter Erfahrungen bzw. innerhalb des Studiums kennengelernter Methoden, Konzepte, Techniken und Theorien. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Was ich mir wünschen würde...“, Gegebenheiten, Wünsche, Ansprüche und Erwartungen von Studierenden an der Betreuung ihrer Studienabschlussarbeit, aus dessen die hier ausgewerteten Daten gewonnen werden konnten, wurde sich schwerpunktsetzend mit der Bachelorarbeit befasst. Sozusagen die erste Qualifikationsarbeit, welche von zukünftigen Sozialprofessionellen für den Abschluss ihres Studiums verfasst wird. Die Idee zu dieser Befragung entstand aus der Initiative „Wissenschafts-Paten“, welche an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) angesiedelt ist. Unter anderem bieten die „Paten“ auch Schreibberatung an. Innerhalb dieser wurde von den hilfesusuchenden Studierenden immer häufiger die Betreuung ihrer Studienabschlussarbeit kritisch reflektiert. So besteht das Ziel dieser Befragung darin, die subjektive Sicht der Studierenden aufzunehmen und die geäußerte Kritik zur verorten bzw. zu verbalisieren. Die Bachelorarbeit wird jeweils von einer/einem Erstgutachter_in und

einer/einem Zweitgutachter_in betreut und bewertet. Die Tätigkeit der Erstgutachter_innen übernimmt entsprechend der Prüfungsordnung der KHSB jeweils eine hauptamtliche Lehrkraft (Professor_in), die der Zweitgutachter_innen zum größten Teil eine/ein Lehrbeauftragte_r oder ein/eine externe_r Gutachter_in (z. B. Hochschullehrer an anderen Hochschulen oder bereits berufstätige Professionelle). In der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung (KHSB 2012) der KHSB heißt es: „Die Bachelorthesis soll zeigen, dass Studierende innerhalb einer bestimmten Frist in der Lage sind, eine Themenstellung aus ihrem Studienfach auf der Grundlage wissenschaftlicher Methoden selbstständig zu bearbeiten. Die Wahl des Themas erfolgt in Abstimmung mit der prüfungsberechtigten Dozentin oder dem prüfungsberechtigten Dozenten. (...) Die Bachelorthesis soll einen Umfang von 30 bis 40 Seiten (75.000-100.000 Zeichen, ohne Anhang, 1,5-zeilig, Schriftgröße 12pt) haben. Die Bearbeitungszeit für die Bachelorthesis beträgt 12 Kalenderwochen.“ (KHSB 2012, S. 9) Im Allgemeinen sind die Rahmenbedingungen an der KHSB so geregelt, dass die Studierenden selbst ein Thema wählen und in einem zweiten Schritt die dazugehörigen Gutachter_innen (durch die Studierenden) gesucht und ausgewählt werden.

Methodik und Stichprobe

Innerhalb einer einmaligen quantitativen Erhebung (interne Evaluation) im Wintersemester 2012/2013 wurden vom Verfasser Studierende des siebten Semesters (also das Semester, innerhalb dessen die Bachelorarbeit angefertigt wird) aus den Bachelorstudiengängen „Soziale Arbeit“, „Heilpädagogik“ und „Bildung und Erziehung“ an der KHSB befragt. Die Befragung wurde onlinebasiert und computervermittelt durchgeführt und enthielt insgesamt 34 Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten. Neben einer fünfstufigen Likert-Skala, waren je nach Fragetyp auch Mehrfachantworten bzw. freie Antworten möglich. Alle Studierenden, welche die Einschlusskriterien erfüllten, erhielten per E-Mail einen Teilnahmelink zugeschickt. Innerhalb des Fragebogens, wurden die Teilnehmer_innen gebeten, den/die Erstgutachter_in sowie den/die Zweitgutachter_in gesondert zu betrachten. Zusammenfassend wurde nach folgenden Themenbereichen gefragt: Position/Stellung der Gutachter_innen, Mög-

lichkeiten auf die Gutacher_innen aufmerksam zu werden, Kontaktaufnahme zu den Gutachter_innen, Motivation zur Wahl der Gutachter_innen, Verfügbarkeit der Gutachter_innen, Zufriedenheit mit der Betreuung, Betreuungsangebote der Gutachter_innen sowie die Vorstellungen über eine optimale Betreuung. Von 195 angefragten Studierenden, die die Einschlusskriterien erfüllten, nahmen 76 teil (insgesamt 38,9%, davon 63,2% B. A. Soziale Arbeit; 22,4% B. A. Heilpädagogik; 14,5% B. A. Bildung und Erziehung), sodass nicht von einer repräsentativen Befragung ausgegangen werden kann, die Ergebnisse jedoch erste Perspektiven sowie thematische Einblicke aufzeigen können. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung und des damit zusammenhängenden Studienabschlusses, war die Mehrheit (89,5%) der Teilnehmenden zwischen 20 und 30 Jahre alt. Die untersuchte Stichprobe setzte sich aus 86,8% (n= 66) weiblichen und 11,8% (n= 10) männlichen Proband_innen zusammen. Die Auswertung erfolgte mittels quantitativer (u. a. Mittelwertberechnungen) und qualitativer Methoden. So wurde die Auswertung der freien Textantworten mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (2010), in Erweiterung nach Udo Kuckartz (2012) vorgenommen. Spezifisch handelt es sich um die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2012, S. 77ff.). Der Fokus der nun folgenden Datenauswertung liegt schwerpunktsetzend auf den qualitativen Freitextfeldern des Fragebogens, so dass hier vor allem die bereits benannten ersten subjektiven und perspektivabhängigen Einblicke der Studierenden deutlich und aufgezeigt werden. So dienen die ausgewählten Zitate aus den Freitextantworten auch als beispielgebende Illustrationen.

Auswahl der Gutachter_innen und Kontaktaufnahme

Eine Auswertung der Daten zeigt, dass die Mehrheit (75,0%) der Befragten angeben den/die favorisierte Gutachter_in für ihre Arbeit finden konnten. Somit kann hierbei von einer Zufriedenheit bzgl. der Wahl ausgegangen werden. Gleichzeitig zeigt die Auswertung, dass die Suche der Erst- und Zweitgutachter_innen im Allgemeinen ohne Probleme stattfindet und mindestens beim zweiten Versuch zum Erfolg führt. Festgehalten werden kann auch, dass die gewählten Themenspezifika die Möglichkeiten der Gutachter_innen-

Auswahl einschränken, so dass es auch dadurch im Einzelfall ggf. mehrerer Anläufe bedarf. Ebenso wird deutlich, dass die Suche nach den Gutachter_innen auch eine zeitliche Dimension hat. Im Allgemeinen gilt: Umso später die Suche nach den Gutachter_innen beginnt, um so unwahrscheinlicher ist es, dass die Suche für die Studierenden zufriedenstellend verläuft, da sich diese verlängert und die Wahrscheinlichkeit abnimmt, dass „Erstwahl“-Gutachter_innen gefunden werden. Oder wie es die Studierenden wahrscheinlich ausdrücken würden: „The early bird catches the worm!“. Auch zeigt die Analyse, dass es ausschlaggebend ist, was zuerst gewählt wurde, die Gutachter_innen oder das Thema. Hierbei werden vor allem auch Unterschiede innerhalb der Arbeitsbeziehung zwischen Student_in und Gutachter_in deutlich. Hierbei kann festgehalten werden, dass wenn es sich bei dem Thema der Arbeit nicht um ein durch die Student_innen selbstdefiniertes Thema handelt sondern die Gutachter_innen ein solches vorschlagen bzw. empfehlen, die Gutachter_innen möglicherweise ein eigenes thematisches Bedürfnis und weiterführendes Erkenntnisinteresse mitbringen. D. h. sie auch ebenso möglicherweise darauf hinwirken, dass es innerhalb der Arbeit zu Schwerpunktsetzungen kommt bzw. Fragestellungen bearbeitet werden, welche die Gutachter_innen eigens interessieren, um ggf. die Ergebnisse für die eigene Arbeit zu nutzen bzw. nutzbar zu machen. Die Wahl der Zweitgutachter_innen, welche am häufigsten die Position als Lehrbeauftragte inne haben (34,2% der Befragten gaben dies an) und am zweithäufigsten berufstätige Professionelle (26,3%) sind, geschieht u. a. durch Empfehlung der Erstgutachter_innen. Wird die jeweilige Kontaktaufnahme zu Erst- und Zweitgutachter_innen näher betrachtet, wird deutlich, dass die überwiegende Anzahl der Studierenden (72,4% betreffend den Erstgutachter_innen und 43,4% betreffend den Zweitgutachter_innen) durch eine Lehrveranstaltung auf die Gutachter_innen aufmerksam werden. Weitere Möglichkeiten, auf potentielle Gutachter_innen aufmerksam zu werden sind u. a. eigene Recherchen (z. B. über die Hochschulhomepage – 11,8%) oder die Empfehlungen durch Lehrende und Studierende (14,5%). Die Erst-Kontaktaufnahme geschieht überwiegend via Mail. 48,7% haben so ihre Erstgutachter_innen und 55,3% ihre Zweitgutachter_innen kontaktiert. Am zweithäufigsten wurde die Kontaktauf-

nahme während einer Lehrveranstaltung benannt (36,8%). Weitere Kontaktmöglichkeiten passieren via Telefon sowie persönlichen Gesprächen mit oder ohne einer vorherigen Terminvereinbarung.

Motivation zur Wahl

Die Wahl der Gutachter_innen steht sowohl im Zusammenhang mit Aspekten einer personenbezogenen Sympathie als auch sichtbare inhaltliche Schwerpunkte. So wählten 65,8% der Befragten die Erstgutachter_innen aufgrund der Sympathie und 76,8% aufgrund der inhaltlichen Bezüge (die Möglichkeit von Mehrfachnennungen war gegeben). Bei den Zweitgutachter_innen wurde sich zu 75,0% inhaltlich und zu 48,7% aufgrund sympathieorientierter Aspekte entschieden. Gleichzeitig wurde die Entscheidung der Wahl auch getroffen, da keine Alternative zur Verfügung stand und sich niemand weiteres der jeweiligen Betreuung annahm (17,1%).

Verfügbarkeit und Betreuung durch die Erstgutachter_innen

Überwiegend wird die Verfügbarkeit der Erstgutachter_innen als positiv und zufriedenstellend erlebt. Auf die Behauptung „Ich bin generell mit der Betreuung meines/meiner Erstgutachters/Erstgutachterin zufrieden.“, geben 75,0% der Studierenden „trifft eher zu“ oder „trifft sehr zu“ an. In einigen Fällen kam es aufgrund einer fehlenden Notwendigkeit zu keiner (nicht vorher geplanten) Kontaktaufnahme, außerhalb eines obligatorischen Erstgesprächs. Innerhalb der Auswertung der vorhandenen Angebotsstruktur, halten die Erstgutachter_innen vielfältige Angebote bereit, welche durch die Studierenden unterschiedlich nachgefragt werden. Die Studienteilnehmer_innen gaben an, dass 82,9% der Erstgutachter_innen für persönliche Gespräche, 43,4% für telefonische Kontakte und 84,2% für Mailkontakte zur Verfügung stehen. Demgegenüber haben die Studierenden zu 86,8% persönliche Gespräche, zu 21,1% telefonische Kontakte und zu 82,9% Mailkontakte wahrgenommen. Hierbei fällt auf, dass die Kontaktherstellung mit den Erstgutachter_innen zu meist persönlich oder via Mail erfolgt. In einem ersten Gespräch wird gemeinsam über die Bachelorarbeit beraten, Rahmenbedingungen geklärt, Ideen diskutiert und erste Arbeitsschritte geplant. In

den meist darauffolgenden Mailkonsultationen werden häufig spezialisierte, dem Thema entsprechende Fragestellungen erörtert, um so den Arbeitsprozess der Studierenden zu unterstützen und zu begleiten. 68,4% geben an, mit diesen gegebenen Angeboten zufrieden zu sein. Inhalte der Konversationen sind Fragen und Fragestellungen zur Themenwahl, zum Titel der Arbeit, zur Gliederung, inhaltlichen Grenz- und Schwerpunktsetzung, Literaturrecherche und -auswahl, formale Gestaltung, Methodologie und zu Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. außerdem wird auch nach möglichen Zweitgutachter_innen gefragt.

Verfügbarkeit und Betreuung durch die Zweitgutachter_innen

Die differenzierte Ergebnisauseinandersetzung zeigt, dass den Studierenden die Rolle der Zweitgutachter_innen nicht deutlich genug ist, so dass es häufig entweder nur zu einer (zumeist um die Bestätigung der Begutachtung einzuholen) oder gar zu keiner Kontaktaufnahme kommt. Oder aber, die Zweitgutachter_innen werden dann kontaktiert, wenn die Erstgutachter_innen nicht zur Verfügung stehen. Kam es zu einer Kontaktaufnahme, geben 60,5% der Studierenden an, mit der Betreuung zufrieden zu sein. So halten auch die Zweitgutachter_innen vielfältige Angebote bereit, welche durch die Studierenden wiederum unterschiedlich nachgefragt werden. Die Studienteilnehmer_innen geben an, dass 30,3% der Zweitgutachter_innen für persönliche Gespräche, 25,0% für telefonische Kontakte und 50,0% für Mailkontakte zur Verfügung steht. Demgegenüber haben die Studierenden zu 30,3% persönliche Gespräche, zu 15,8% telefonische Kontakte und zu 51,3% Mailkontakte wahrgenommen. 36,8% der Studierenden haben durch eine fehlende Kontaktaufnahme die möglichen Angebote der Zweitgutachter_innen nicht genutzt. Kam es hier wiederum zu einer Angebotsnutzung, waren 55,3% der Studierenden mit dieser zufrieden.

Eine optimale Betreuung

Wie aber stellen sich die Studierenden nun eine als optimal zu beschreibende Begutachtung und Betreuung durch die Erstgutachter_innen vor. Im Gesamten betrachtet, wünschen sich die Studierenden

dementsprechend schnelle Reaktionen auf Anfragen, wirkliche Zeit für Gespräche und andere Kontakte, das selbstständige Nachfragen der Erstgutachter_innen nach dem Stand der Arbeit, eine inhaltliche Kompetenz, klare Erwartungskriterien/Erwartungshorizonte, Literaturempfehlungen sowie eine intensive inhaltliche und thematische Auseinandersetzung. So würde also neben einer Gutachter_innen-, Betreuer_innen-, auch möglicherweise eine Mentor_innen-Tätigkeit von den Studierenden erwartet.

„Es ist ein Prozess den man durchläuft, wenn man eine Bachelorarbeit verfasst. Es ist manchmal sehr schwierig sich in Situationen der ‚Verwirrung‘, in denen man gerade selbst einfach nicht weiß, wie man am besten weiter vorgeht, den Dozenten anzusprechen, im Wissen, dass er auch der sein wird, der die Arbeit bewertet.“

Auf die Frage nach einer optimalen Betreuung durch die Zweitgutachter_innen, werden wiederholend die Aspekte benannt, welche bereits bei den Erstgutachter_innen thematisiert wurden. Im Allgemeinen wünschen sich die Studierenden auch Zweitbetreuer_innen, welche Interesse am Thema der Arbeit haben und zeigen sowie für etwaigen Fragestellungen, wenn nötig zur Verfügung stehen.

Zusätzliche Begleitung

Neben der Betreuung und Begleitung durch die Erst- und Zweitgutachter_innen gibt es im Umfeld der Studierenden weitere, für sie hilfreiche Quellen der Hilfe. So geben 72,4% der Teilnehmer_innen an, zusätzliche Betreuung und Begleitung in Anspruch genommen zu haben. 65,8% geben weiterführend an, dass diese weitere Hilfestellung nützlich war. Bei der Erstellung der Bachelorarbeit zeigt sich hier vor allem die eigene Familie/Freunde und Bekannte als ein wichtiger Ort der seelischen und moralischen Unterstützung. Die Familie oder Familienmitglieder bzw. Freunde und Bekannte werden häufig für das Korrekturlesen sowie vielfältige Diskussionen über den thematischen Schwerpunkt und darüber hinaus hinzugezogen. Auch zeigt sich, dass das Peer-Feedback, innerhalb dessen sich Studierende untereinander unterstützen, Feedbackgeben und das Geschriebene

kritisch reflektieren, sehr hilfreich ist und fallbezogen auch genutzt wird. Neben dieser Möglichkeit, gibt es auch weitere durch andere Studierende organisierte professionelle Hilfeorte (z. B. Schreibberatung, Schreibgruppen). Gemeint ist hierbei an der KHSB vor allem die studentische und ehrenamtliche Initiative „Wissenschafts-Paten“, welche im nächsten Abschnitt noch genauer beschrieben wird. Ebenso die Hinzunahme von weiteren berufstätigen Sozialprofessionellen erscheint für die Studierenden wertvoll. Insgesamt muss festgehalten werden, dass diese Art von Hilfsangeboten innerhalb der Antworten nur sehr vereinzelt und partiell benannt wird.

Fazit und Schlussfolgerung

Wie gezeigt, erleben die Studierenden das Schreiben ihrer Studienabschlussarbeit sehr vielfältig und individuell. Auch werden zumeist vielschichtige Erwartungen an die Bewertung und Betreuung durch Erst- und Zweitgutachter_innen gestellt. Das wichtigste Ziel sollte sein, die Studierenden in ihren Überlegungen und Handlungen ernst zu nehmen und gleichzeitig ein authentisches Interesse am Thema und an der Betreuung zu zeigen und wahrzunehmen, so dass die Studierenden nicht nur thematisch sondern auch professionsbezogen ihren Horizont erweitern können. Geht es hier (vor allem in den oben angegebenen Studiengängen) doch auch um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Und für diesen gilt es eben u. a. die Kernkompetenzen „wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben“ zu vertiefen und individuell zu verbessern. Bedeutend ist hierbei die Betrachtung des personenbezogenen Individuums bzw. dessen Schreibprojekt und der damit einhergehenden Planung des weiteren Vorgehens. So können z. B. regelmäßige Treffen für die Studierenden sehr hilfreich sein. Dieses Vorgehen erscheint vor allem für die Studierenden hilfreich, welche selber wenig Erfahrung im Bereich der zeitlichen Strukturierung innerhalb eines wissenschaftlichen Schreibprojekts vorweisen. Gleichzeitig ist auch der Ausbau von hochschulangehörigen Schreibzentren/Schreibwerkstätten/Schreiblaboren sehr bedeutend und ratsam. Schafft es doch für die Studierenden eine Ebene, wo sie Fragestellungen und Themen erörtern können, welche sie nicht mit den Erst- und/oder Zweitgutachter_innen (z. B. aufgrund der Position/Rolle als Gutachter_in/Bewerter_in) klären möchten.

So existiert beispielgebend an der KHSB seit dem Wintersemester 2010/2011 die studentische Initiative „Wissenschafts-Paten“ (Weitere Informationen: www.wissenschaftspaten.de). Diese „Paten“ sind Studierende der grundständigen an der KHSB angebotenen Bachelor- und Master-Studiengängen. Das Projekt möchte für drei Szenarien - Beratung, Erfahrungsaustausch und gemeinsames Schreiben - Gelegenheiten und Räume schaffen, die weit über den Rahmen der Hochschule hinaus reichen. Durch offene Angebote wie z. B. individuelle Schreibberatung, Schreibcoaching, Seminare, Workshops und einem Feedback-Service sollen Studium, Lehre und Lernen noch enger mit den Menschen und ihrem Alltag an der Hochschule verknüpft werden. Erfreulicherweise lassen sich auch an anderen Hochschulen etwaige Initiativen finden. Auch durch die immer mehr zunehmende Heterogenität bzw. Vielfalt der Studierenden-Gruppe, sind die Hochschulen immer mehr gefordert Angebote zu schaffen, in denen die Studierenden ihre Schreibkompetenz erweitern, vertiefen und bestmöglich verbessern können. Die Bedeutung dieser Art Angebote nimmt auch zu, da, wie oben aufgezeigt, die Studierenden innerhalb des Schreibens z. B. der Studienabschlussarbeit mit vielfältigen Herausforderungen umzugehen haben und die Gutachter_innen, mutmaßlich aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten, Studierenden bei diesen Herausforderungen nicht genügend unterstützen können. So kommt den Gutachter_innen nicht nur die Aufgabe zu, die Arbeit abschließend zu begutachten und zu bewerten sondern die Studierenden innerhalb dieses Lern- und Schreibprozesses auch zu begleiten und wenn nötig Unterstützung anzubieten bzw. zu vermitteln. Die Ergebnisse dieser Studie können nun dafür genutzt werden, die Betreuungsstruktur an der KHSB positiv zu beeinflussen und weiter zu entwickeln, so dass die Studierenden die Abfassung ihrer Studienabschlussarbeit als wirklichen Gewinn und Lernzuwachs wahrnehmen können.

Literatur

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) (2012): Allgemeine Ordnung für das Studium und die Prüfungen an der KHSB, abrufbar unter: http://www.khsb-ber-lin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Studsek/AllgOrdnung_092012.pdf, letzter Zugriff: 14.03.14.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, 11. aktuali-sierte und überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Zum Autor



Tim Wersig, Jg. 1988, Studium der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (B. A./M.A.) sowie Promovend am Institut für Sozialwesen der Universität Kassel.

©Tim Wersig

Schreiben – Beraten – Austauschen...und Resümieren. Ein Erfahrungsbericht des Bochumer Organisationsteams zur 6. Peer-Tutoring-Konferenz 2013

♣ *Sandra Hiller, Ilka Lemke, Hannah Matzoll & Benjamin Slowig*

Wie alles begann...

Als das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2008 zum ersten Mal zur Peer-Tutoring-Konferenz (PTK) einlud, fanden sich rund zwei Dutzend studentische und wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) aus dem deutschsprachigen Raum in Frankfurt/Oder ein, um sich auszutauschen und an gemeinsamen Projekten zu arbeiten. Im Laufe der darauffolgenden Konferenzen, die an unterschiedlichen Universitäten (Bielefeld, Hildesheim und Göttingen) ausgerichtet wurden, nahm die Zahl der Teilnehmer(innen) stetig zu, was sowohl mit der allgemeinen Entwicklung der Schreibdidaktik und -forschung als auch mit neuen Peer-Tutoring-Projekten in Deutschland zusammenhängt. Den bisherigen Höhepunkt stellte die fünfte PTK 2012 in Jena dar, bei der sich ca. 70 Konferenzbesucher(innen) einfanden, um an über 20 Beiträgen teilzunehmen bzw. mitzuwirken. Als während der Abschlussrunde die Frage gestellt wurde, wer den Staffelstab übernehmen und die PTK 2013 ausrichten möchte, saßen auch einige Bochumer Schreibtutor(inn)en vor Ort und meldeten sich zaghaft für diese Aufgabe, ohne allerdings genau zu wissen, welche Folgen diese Entscheidung für das gesamte Bochumer Schreibzentrum und speziell das studentische Team von TextTour haben würde.

Schnell stellte sich heraus, dass eine Vielzahl verschiedener Aufgaben auf uns warteten, die die nächsten zwölf Monate zuweilen recht turbulent gestalten würden. Mit diesem Erfahrungsbericht möch-

ten wir euch an einigen aus unserer Perspektive wichtigen Punkten der Vorbereitung und auch Durchführung der sechsten PTK in Bochum (27.-29. September 2013), ihren Meilensteinen, teilhaben lassen. Vielleicht wird er zukünftigen Planungsteams eine kleine Orientierungshilfe sein, Anregungen für künftige gemeinsame Veranstaltungen geben oder auch die Planungsteams der vorherigen PTKs freudig an ihre eigenen Erfahrungen und verschiedenen Etappen erinnern.

Was alles zu tun war – Einblicke in die Vorbereitungs- und Planungsphase

Unsere erste Aufgabe bestand darin, über alle zukünftigen Aufgaben zu ‚brainstormen‘, sodass wir die Organisationsleitung für Aufgabenbereiche wie Finanzierung, Raumplanung, Proposal- und Programmorganisation oder Verpflegung früh aufteilen konnten. Bereits zu diesem Zeitpunkt lieÃ sich erahnen, was hierbei alles beachtet werden müsste und welche Aspekte uns längerfristig beschäftigen würden. Um die Zusammenarbeit anhand der Dringlichkeit und Relevanz der einzelnen Aufgaben – auch in ihrem zeitlichen Ablauf – strukturieren zu können, war das Festlegen eines Konferenztermins dringend notwendig. Mit Blick auf die Termine der vergangenen PTKs erachteten wir schließlich Ende September als einen für uns und die Konferenzbesucher(innen) gut umsetzbaren Zeitpunkt, den wir (potentiell) Interessierten zeitnah in Form unseres ersten Rundschreibens mitteilten.

Einen ersten wichtigen Meilenstein stellte die Veröffentlichung des Call for Proposals dar, da wir uns für dessen Formulierung zunächst über einige grundlegende Aspekte verständigen mussten. Hierzu zählen das Motto „Schreiben – Beraten – Austauschen“, das mögliche Themenspektrum, die Programmformate sowie die Möglichkeiten zur Abstimmung der eingesendeten Proposals auf das Motto und die Zielgruppe der PTK. Auf Anraten unserer tagungserfahrenen Kolleg(inn)en wählten wir hierfür ein anonymisiertes Peer-Review-Verfahren, für das wir Peer-Tutor(inn)en aus ganz Deutschland gewinnen konnten. Dieses Vorgehen schien uns in vielerlei Hinsicht vorteilhaft und hilfreich: So konnten wir einerseits die Vorbereitungen für andere Peer-Tutor(inn)en öffnen und somit einen

wichtigen und gleichzeitig (zeit)-aufwendigen Teil der Organisation aus unseren Händen geben. Dadurch konnten wir die freiwerdenden Kapazitäten entsprechend auf die weiteren Organisationspunkte konzentrieren. Andererseits bedeutete die Einbeziehung einer so großen, professionellen und gleichzeitig der eigentlichen Zielgruppe angehörenden Leserschaft eine Form der Qualitätssicherung, die wir in unserer kleinen Gruppe kaum hätten gewährleisten können. So lasen die Peers die Proposals im Hinblick auf Verständlichkeit sowie auf die thematische Ausrichtung der Vorträge und Workshops am Motto der Konferenz gegen und prüften so, ob damit auch die Interessen der Peer-Tutor(inn)en bedient würden.

Nachdem uns die ersten Anmeldungen und Einsendungen erreicht hatten, rückten die Bereiche Raumplanung und Finanzierung in den Fokus der Organisation. Hinsichtlich der zu erwartenden Teilnehmerzahl orientierten wir uns grundlegend an der Jenaer Konferenz, erhöhten diese aber aufgrund der traditionellen Zunahme der Teilnehmer(innen) mit jeder Konferenz auf rund 100 Personen – ein Rahmen, der bekanntermaßen deutlich überschritten werden sollte! So buchten wir einerseits verschiedene Seminar- und Vorlesungsräume, wobei wir hier auf die Erfahrungen der Großveranstaltungen des Schreibzentrums wie der Schreibwoche, der langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten sowie des Open Space 2012 zurückgreifen konnten; andererseits informierten wir uns in Bezug auf finanzielle Unterstützung bzw. mögliche Sponsor(inn)en für die PTK. In diesem Zusammenhang erwies sich vor allem der Bochumer AStA als wichtiger Partner, wobei wir darüber hinaus leider nahezu durchgehend mit Absagen, Desinteresse und ausbleibenden Rückmeldungen zu kämpfen hatten. Nicht zuletzt in Fragen der Verpflegung oder des Sponsorings wurde uns schnell klar, wie viel Geld die Ausrichtung von Tagungen und Konferenzen erfordert, wobei hier zumeist Stiftungen und Institutionen helfen, auf die wir leider nicht zurückgreifen konnten. Da wir gleichzeitig den Teilnehmerbeitrag mit 30 möglichst gering und auch für Studierende bezahlbar halten wollten, forderte uns dieses Problem auf unterschiedlichen Gebieten einiges ab und ließ uns angesichts dieser Herausforderung kreativ werden (s. u.).

Im Anschluss an das Peer-Review-Verfahren tauschten wir uns

im Laufe mehrerer Organisationstreffen über die Zusammenstellung des Programms der PTK aus. Dabei galt es einerseits, die Inhalte unter Berücksichtigung der Formate möglichst sinnvoll auf die Slots aufzuteilen, andererseits, logistische Aspekte wie die Anfahrtszeiten der Vortragenden sowie die Koordination der z. T. notwendigen Umbaumaßnahmen zur Vorbereitung von bestimmten Beitragsformaten zu bedenken. Gerade diese Aufgabe bereitete uns so einiges an Kopfzerbrechen, und auch im Laufe der kommenden Wochen sollte das Programm noch mehrmals und teilweise radikal geändert werden. Gleichzeitig entschieden wir uns dafür, das Konzept des bereits 2012 erprobten Open Space zu verwenden, um den zweiten Teil der Konferenz zu gestalten. Hierbei handelt es sich um ein Format, das es ermöglicht, zu einem Leitthema unterschiedliche Themen und Anliegen gemeinsam zu bearbeiten und diesbezüglich Erfahrungen auszutauschen, woraus sich konkrete weiterführende und z. T. längerfristige Projekte entwickeln können.

Wenige Wochen vor der Konferenz wurde uns dann zunehmend bewusst, dass die endgültige Teilnehmerzahl mit 140 angemeldeten Teilnehmer(inne)n deutlich von der erwarteten abwich. So mussten die Raum- und Programmplanung erneut überdenken. Einerseits zeichnete sich ab, dass wir mehr Slots beim ersten Programmteil parallel legen mussten, um die Teilnehmer(innen) auf alle Räume aufteilen zu können, andererseits ließ sich absehen, dass die Räume vor allem für den Open Space nicht ausreichten und wir somit auf unkonventionellere Mittel zurückgreifen mussten. In den nächsten Wochen sammelten wir allerhand Decken und Isomatten, um den auf die Flure ausgeweiteten Open Space, gemütlich zu gestalten und Raum für zehn parallel arbeitende Gruppen zu schaffen. Auch hinsichtlich des ursprünglich vorgesehenen Abendprogramms mussten wir Änderungen vornehmen: Da wir vorher an eine bzw. mehrere Abendveranstaltungen gedacht und uns hierzu bereits in unterschiedlichen Locations in der Bochumer Innenstadt erkundigt hatten, mussten wir diese Planung aufgrund der hohen Teilnehmerzahl und der Tatsache, dass sich keine Location ausmachen ließ, die diese Zahl hätte fassen können, schließlich verwerfen. So entschieden wir uns für den ersten Konferenzabend (mit vorheriger Bitte um Anmeldung) für ein gemeinsames Abendessen in einer anliegenden Studen-

tenkneipe und für den zweiten Konferenzabend für einen Besuch des berühmten Bochumer Bermudadreiecks. Doch nicht nur die abendliche Verpflegung bedurfte besonderer Aufmerksamkeit, sondern auch in Bezug auf die Tagesverpflegung galt es, einiges zu bedenken. Für die Organisation der Verpflegung war also der Umstand, dass die Tagung größtenteils am Wochenende und zugleich an einer nicht stadtzentral gelegenen Campusuni ausgerichtet wurde, entscheidend. Das Ergebnis unserer Bemühungen bestand schließlich in einem umfangreichen und jederzeit zugänglichen Kaffeebuffet und einer Vielfalt an Pizzen, die die samstägliche Mittagspause angenehm gestalten sollten, sowie einem möglichst ausgewogenen Abreisebuffet.

Was tatsächlich geschah

Nachdem bereits bei der Vorbereitung der Konferenz einige Aufgaben auf uns zukamen, die uns auf unterschiedliche Art und Weise zu einem kreativen Umgang und einer gewissen Bereitschaft zur Spontaneität ermuntert haben, sahen wir dem Beginn bzw. dem Ablauf der Konferenz mit einer gesunden Mischung aus organisatorischer Nervosität und vor allem Vorfreude entgegen. Nach unserem organisatorischen Auftakt (Fr., 27.09.) konnten wir Otto Kruse für die Key Note gewinnen, der uns seine Gedanken zum Stellenwert und der Vermittlung von Sprache in der Schreibdidaktik präsentierte und somit den inhaltlichen Teil der Konferenz eröffnete.

Im Anschluss daran wurden – auf der Grundlage der eingesendeten Proposals – bis zur Mitte des zweiten Tages (Sa., 28.09.) verschiedene Vorträge und Workshops angeboten, die thematisch von der Digitalisierung bzw. Vernetzung über die Mehrsprachigkeit und die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen literarischen, kreativen und wissenschaftlichen Schreiben bis hin zu den Aufgaben und Haltungen von uns als Schreibberater(innen) reichten und so ein vielseitiges Programm ermöglichten. Diese interessanten und thematischen ganz unterschiedlichen Inhalte wurden von den Kolleg(inn)en der über ganz Deutschland verteilten Standorte der Schreibdidaktik und -forschung (Bielefeld, Bochum, Darmstadt, Duisburg/Essen, Frankfurt/Main, Frankfurt/Oder, Hamburg, Jena, Köln, Konstanz, Paderborn und Tübingen) vorgestellt. Hierbei erhielten wir einen umfassenden Einblick in das komplexe Tätigkeitsfeld der studentischen

schen und wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen).

Um anschließend auch den dritten Teil des Mottos, das in der Abschlussrunde der vorherigen PTK als Anliegen an uns herangetragen wurde, gerecht zu werden und den gegenseitigen Austausch in den Vordergrund treten zu lassen, gestalteten wir den zweiten Konferenzteil abweichend von bisherigen PTKs als Open Space. Eröffnet wurde dieser Programmteil durch die Anmoderation von Katrin Girgensohn, einer der bekanntesten Vertreter(inne)n in Hinblick auf die Verbreitung und Etablierung von Peer-Tutoring-Angeboten in der deutschsprachigen Schreibdidaktik. So warfen wir geleitet durch ihre Moderation einen Blick zurück auf das Zustandekommen und die Entwicklung der ersten PTK in Frankfurt (Oder) bis hin zur sechsten PTK in Bochum und davon ausgehend auf die Entwicklungen der studentischen Schreibdidaktik, aus denen Katrin einige Impulse für die folgende Sammlung der gemeinsam zu bearbeitenden Anliegen für den Open Space ableitete. Zentral für diese Form des Austausches und Arbeitens ist in diesem Zusammenhang vor allem deren inhaltliche Offenheit und Flexibilität bei der Gestaltung. Im Rahmen des Open Space, der auch bisher nichtvortragenden oder moderierenden Konferenzbesucher(inne)n ermöglichte, sich in Form eines produktiven Austauschs einzubringen, wurden zunächst die unterschiedlichsten Anliegen und Themen gemeinsam auf Karten in der Großgruppe gesammelt, vorgestellt und kategorisiert.

Nachdem wir uns diese im Plenum gemeinsam angeschaut hatten, wurden Arbeitsgruppen gebildet und diese auf die verschiedenen Zeitslots verteilt. Einige Gruppen fanden sich aufgrund ihrer thematischen Nähe zu einer Interessengruppe zusammen, andere arbeiteten über mehrere Zeitslots hinweg. Sowohl die Ergebnisse der Arbeitsgruppen als auch die Impulse der Sammelphase wurden ausgehängt, sodass durch die gesamte Veranstaltung hindurch eine interessengeleitete Umorientierung zu andern Arbeitsgruppen hin möglich war. Dank des offenen Formates hatte somit jede/r Teilnehmer(in) jederzeit die Möglichkeit, die Gruppe zu wechseln, sich dort entweder einzubringen oder nur zuzuhören bzw. zwischendurch die Gruppen ganz zu verlassen und das Kaffeebuffet zu besuchen. Am Vormittag des letzten Konferenztags (So., 29.09.) wurde der Open Space unter dem Motto „Let‘ s do it!“ fortgesetzt. Hierbei wurden alle Teilneh-

mer(innen) dazu eingeladen, sich der Gruppe anzuschließen, die von besonderem persönlichen Interesse war, und an der Planung oder der Umsetzung der am Vortag entwickelten Ideen zu arbeiten. Auf diese Weise wurden im Rahmen der sechsten PTK viele Themen erarbeitet – viele davon konnten noch während der Konferenz soweit be- und ausgearbeitet werden, dass sie zu spezifischen Themen der einzelnen SIGs (Special Interest Groups) der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. ausgebaut werden konnten. Auch bot das offene Format den Raum, an bereits existierenden Projekten weiter zu arbeiten und wieder andere Projekte erfuhren erste wichtige Impulse für die Zusammenarbeit auch über die Konferenz hinaus.

In der gemeinsamen Abschlussrunde wurden all diese Projekte und ihre bis zu diesem Zeitpunkt erzielten Ergebnisse vorgestellt und ein konferenzbeschließender Austausch über die Eindrücke der Teilnehmer(innen) zur PTK insgesamt angeregt. Für uns war dies ein emotionaler Moment, der die Konferenz abrundete und auch die restliche Anspannung löste. Nachdem wir gemeinsam mit den Teilnehmer(inne)n der PTK einige Anregungen, Wünsche, Ideen und Impulse in Form von Briefen formulierten, die wir zuvor bei der Abschlussrunde symbolisch in einem gelben Postkasten gesammelt haben, konnte der Staffeltab schließlich an die Peer-Tutor(inn)en an Frankfurt/Main weitergereicht werden. Diese erhielten von uns und den Teilnehmer(inne)n der PTK bereits einige Anregungen und Wünsche in Form von zuvor bei der Abschlussrunde gesammelten Briefen.

Nachbereitung – Was dann doch noch zu tun ist...

Indem sich die PTK in Bochum dem Ende neigte, begann in unserem Team bereits die Vorbereitung der Nachbereitung der Tagung: Stellwände und Garderoben mussten ihren Verleiher(inne)n zurückgebracht werden, Poster mussten digitalisiert und verstaut werden und auch die beim Abreisebuffet übrig gebliebenen Lebensmittel mussten verteilt werden, damit die Räume für den nächsten Tag im ‚normalen‘ universitären Betrieb wieder hergerichtet werden konnten. Nachdem nun auch alle Quittungen vorlagen, konnten wir endlich auf die Zusage des Bochumer AStA zurückkommen und die bereits genehmigten Erstattungen veranlassen. Eine sehr schöne

Überraschung ergab sich für uns mit der abschließenden Kassenüberprüfung: Dank der großen Teilnehmerzahl, der möglichst genauen Kalkulation und der recht großzügigen Erstattung durch unseren AStA blieb nach der Konferenz immer noch ein wenig Geld übrig. Bei unserem letzten nachbereitenden Treffen berieten wir uns darüber, wie es eingesetzt werden kann, um in möglichst sinnvoller Weise an die Peer-Schreibtutor(inn)en zurückgehen zu können. Schließlich entschieden wir, den Restbetrag an die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. zum Zwecke der Förderung des schreibdidaktischen Nachwuchses zu spenden.

Auch die inhaltliche Nachbereitung der Konferenz, die anhand von Digitalisaten und Fotos einerseits zur Sicherung der Arbeitsergebnisse, andererseits zur Verewigung vieler schöner und stimmungsvoller Momente der PTK beiträgt, begann mit dem Ende der Konferenz. Einige Zeit verging, doch als diese ersten Daten so weit sortiert waren, bemühten wir uns darum, die Sammlung durch die Materialien (z. B. Handouts, Präsentationen, Poster, Übungen etc.) zu ergänzen, die die Vortragenden uns zur Verfügung stellen wollten. Damit der Zugriff auf diese Unterlagen für alle Interessierten möglichst problemlos erfolgen konnte, haben wir sie auf Google Drive hinterlegt. Die Dateien sind über einen Link abrufbar, den ihr über den E-Mail-Verteiler der Konferenz in Erfahrung bringen könnt (ptk2013@ruhr-uni-bochum.de).

Schreiben – Beraten – Austauschen... und Resümieren – Abschlussbemerkung und Reflexion zur sechsten PTK

Trotz vieler turbulenter Tage war es Dank der beflügelnden Zusammenarbeit aller Mitwirkenden eine wirklich tolle Erfahrung, diese Konferenz auszurichten: Wir alle haben eine für uns ganz neue Erfahrung der Zusammenarbeit im Team auch über einen längeren Zeitraum und zu einem solch großen Anlass/Großprojekt gewonnen. Auch wenn es zwischendurch mal geknirscht hat und es oftmals schwierig war, alle Organisator(inn)en zusammenzubringen, ist jede/r spontan für jemanden eingesprungen. Dadurch, dass wir uns selbst organisieren mussten, haben wir nicht nur die verschiedenen Institutionen der Ruhr-Universität besser kennengelernt, sondern haben auch eine großartige Form der Unterstützung ganz un-

terschiedlicher Art, z. B. in Form von Leihgaben wie Stellwänden und Garderoben, aber auch Geschirr erfahren – wenngleich auch das Desinteresse und die fehlende Rückmeldung einiger Sponsor(inn)en zermürbend sein können. Gerade die flachen Hierarchien in unserem Fachbereich und der freundliche kooperative und offen-kollegiale Umgang miteinander haben dagegen gezeigt, dass nicht nur auf der Tagung selbst effektiv zusammengearbeitet wurde, sondern dass sich auch darüber hinaus konkrete Projekte (SIG der Peers) ergeben haben.

In diesem Sinne möchten wir die Gelegenheit nutzen und uns noch einmal bei allen Teilnehmer(inne)n den und helfenden Händen während der Konferenz bedanken, da wir die PTK ohne sie niemals so reibungslos hinbekommen hätten und es nur positive Rückmeldungen hinsichtlich der schönen Atmosphäre gab, die maßgeblich ihrer vorausschauenden und umfassenden Arbeit zu verdanken ist. Ein herzlicher Dank geht ebenfalls an alle Reviewer(innen), die uns bei der Planung viel Arbeit abgenommen haben und durch die wir ebenfalls eine tolle kollaborative Art der Vernetzung und Zusammenarbeit über die Schreibzentren hinaus erfahren haben. Die Atmosphäre, die durch das Zusammenwirken der Teilnehmer(inne)n, der Helfer(innen) und der Angebote entstand, die interessanten und spannenden Themen und neuen Impulse, über die wir uns austauschen konnten, und letztlich die vielen netten Leute, die wir wieder trafen und neu kennenlernten, lassen uns (fast) alle Mühen vergessen! In jedem Fall bereitet uns all das viel Vorfreude auf die siebte PTK in Frankfurt/Main – wir freuen uns auf euch!

Zu den Autor*innen



Sandra Hiller, Sandra Hiller, B. A., Wissenschaftliche Hilfskraft am Schreibzentrum an der Ruhr-Universität Bochum, Schreibberaterin bei TextTour, Studium der Germanistik und Philosophie (M. A. und M.Ed.).

©Sandra Hiller

Ilka Lemke, Ilka Lemke, M. A. und M. Ed. (Deutsch, Erziehungswissenschaft), Wissenschaftliche Hilfskraft am Schreibzentrum an der Ruhr-Universität Bochum, Schreibberaterin bei TextTour, promoviert in der germanistischen Linguistik (Prof. Dr. Klaus-Peter Wegera).

©Ilka Lemke

Hannah Matzoll, Hannah Matzoll, Hilfskraft am Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, Schreibberaterin bei TextTour, Studium der Linguistik und Philosophie (B. A.).

©Hannah Matzoll

Benjamin Slowig, Benjamin Slowig, M. A. (Geschichte), Wissenschaftliche Hilfskraft am Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, Schreibberater bei TextTour, promoviert in der frühmittelalterlichen Geschichte (Prof. Dr. Gerhard Lubich).

©Benjamin Slowig

Gemeinsam besser schreiben. Die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ in Münster

↳ *Ariane Filius & Felix Woitkowski*

Gemeinsam besser schreiben. Die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ in Münster

Am Anfang stand die Idee, an der WWU Münster einen Schreibmarathon als fächerübergreifendes Angebot zu veranstalten. Wir wollten Studierenden für einen längeren Arbeitszeitraum einen strukturierten und förderlichen Rahmen anbieten, in dem sie ihre Schreibprojekte voranbringen und ihre Schreibkompetenz weiterentwickeln können. So entstand die Schreib- und Beratungswoche „Last-minute-Hausarbeiten“. Sie ist ein Kooperationsprojekt mehrerer Institutionen der WWU, mit dem wir Studierende aller Fachbereiche einladen, eine Woche lang gemeinsam zu schreiben. Wer mag, kann die parallelen Angebote — Beratungen, Workshops, Schreibkonferenzen — in Anspruch nehmen und an der Kaffeebar Pause machen.

Wir berichten im Weiteren, wie diese Aktion ins Leben gerufen wurde, was wir dort genau machen, welche Rückmeldungen wir von den Teilnehmenden bekommen und welche Herausforderungen und positiven Resultate wir bisher beobachten konnten.

Ein Kooperationsprojekt wird gegründet

An der WWU Münster gibt es kein Fachbereich-übergeordnetes, sondern mehrere kleine Schreibzentren, die jeweils an verschiedene Fachbereiche gebunden sind: Die Schreibberatungsstelle co[n]TEXT am Germanistischen Institut (Dr. Johannes Berning, Anne Wahl, Felix Woitkowski), die Schreibwerkstatt am Sprachenzentrum (Dr. Elmar Elling) und die Schreibwerkstatt des Philosophischen Seminars (Ariane Filius, fünf Tutorinnen/-en). Die jeweiligen Einrichtungen haben in der Vergangenheit völlig selbstständig gearbeitet.

Im Spätsommer 2012 stieß die Idee, ein gemeinsames Schreibevent zu veranstalten auf große Resonanz. Bei einem ersten Treffen berichteten Anne Wahl und Felix Woitkowski von ihrer Aktion „Last-minute-Hausarbeiten“, die sie im SoSe 2012 am Germanistischen Institut das erste Mal erfolgreich durchgeführt hatten: eine Woche lang schreiben mit paralleler Schreibberatung. Es wurde ge-

meinsam beschlossen, dieses Konzept mit den Kapazitäten mehrerer Einrichtungen zu erweitern und fachbereichsübergreifend zu öffnen. Dem Veranstalter-Team schlossen sich noch die Prokrastinationsambulanz und die ULB Münster an. So entstand eine Schreibwoche mit einem vielfältigen Programm, die wir im Februar 2013 das erste Mal in Seminarräumen und der Bibliothek des Germanistischen Instituts durchführten.

Offene Arbeitszeit und begleitende Angebote

Ziel der gesamten Aktion ist es, den Studierenden einen strukturierten Rahmen für ihre Schreibarbeit zu bieten und diese durch zusätzliche flexible Angebote (Warm Ups, Cool Downs, Beratungen, Workshops, Schreibkonferenzen, Kaffeeflatrate) zu unterstützen. Darüber hinaus soll die Schreib- und Beratungswoche eine Anlaufstelle sein, die Studierende auf spezifische Angebote (bspw. der ULB, der fach-internen Schreibberatung) aufmerksam macht. So erfahren die Studierenden, wo sie außerhalb der Aktionswoche Hilfe bekommen können. Ein wichtiges Prinzip der „Last-minute-Hausarbeiten“ ist, dass es sich um eine offene Veranstaltung handelt. Das heißt, alle Teilnehmenden können kommen und gehen, wann sie wollen und die Angebote nach Belieben nutzen. Wir möchten damit verschiedene Zielgruppen ansprechen:

- Schreibende, die einfach nur Struktur und Gemeinschaftsenergie für ihr Schreiben suchen und das begleitende Angebot nicht nutzen wollen.
- Schreibende, die konkret Hilfestellungen suchen und nur zur Beratung kommen wollen.
- Hybride aus 1 und 2, wie sich zeigt, die Mehrheit der Teilnehmenden.
- Noch-nicht-Schreibende, die einen Workshop als Vorbereitung besuchen.

Es gibt zwei offene Arbeitsräume sowie die Möglichkeit an zahlreichen Plätzen in der Bibliothek zu arbeiten. Jeder Tag beginnt mit

einem etwa fünfzehnminütigen Warm-Up-Angebot: Hier werden die Studierenden mit kurzen Schreibübungen, die einen kreativen Zugang zum eigenen Schreibvorhaben ermöglichen, zu einem gemeinsamen Start eingeladen. Weitere Angebote begleiten die anschließende Arbeitszeit:

- Schreibberatungen finden jeden Tag zwischen 10.30-16.30 Uhr statt. 30 min sind für eine Sitzung vorgesehen. Die Studierenden können sich für die Beratungen anmelden oder spontan vorbei kommen, sofern die Termine nicht ausgebucht sind.
- Das ULB-Team berät täglich eine Stunde lang zu Literaturrecherche und -verwaltung.
- Einmal in der Woche stellt sich die Prokrastinationsambulanz vor. Hier geht es weniger um eine unmittelbare Hilfe, als darum, mit betroffenen Studierenden in Kontakt zu kommen und sie bei Bedarf zu einem längeren Beratungsprozess einzuladen.
- Ein bis zwei anwendungsorientierte Workshops am Tag bieten kompakte Unterstützung bei bestimmten Schreibherausforderungen. Bisherige Themen der Workshops waren: Gliederungen, Schreibprozesse und -strategien, Leserführung, Von der Themenstellung zur Literatur, Typische Fehler bzw. Mängel in Hausarbeiten, Eine eigene Meinung darstellen.
- In den Schreibkonferenzen¹ können sich die Studierenden zu ihren Texten Peer-Feedback von Kommilitoninnen/-en einholen.

Der Tag endet um 16.30 Uhr mit einem freiwilligen Cool-Down. Um sich von den Schreibprojekten zu lösen, reflektieren die Teilnehmenden gemeinsam ihren Arbeitstag, Wochenfortschritt oder überlegen

¹Zu Schreibkonferenzen mit Studierenden gibt es keine uns bekannte Literatur. Die gängige Literatur zu Schreibkonferenzen konzentriert sich auf das Einsatzfeld Grundschule und Sek. 1. In unseren Schreibkonferenzen bekommen die Studierenden zuerst eine Hilfestellung, worauf sie sich bei ihrem Feedback beziehen können. Anschließend geben sich die Teilnehmenden nach dem Prinzip des Segeberger Kreises gegenseitig Rückmeldung auf ihre Texte. Eine genaue Vorstellung der Methode und Arbeitsmaterialien ist für eine der kommenden JoSch-Ausgaben geplant.

sich kleine Belohnungen dafür, dass sie ihre selbst gewählten Ziele erreichen.

Rückmeldungen der Studierenden

Aufgrund der Offenheit der Veranstaltung gibt es keine sicheren Daten über die Teilnehmerzahl. Wir schätzen, dass jeweils etwa 100 Studierende die Angebote der Schreibwoche genutzt haben. An einer freiwilligen Evaluation haben sich etwa die Hälfte der Teilnehmenden beteiligt und dabei die Schreibwoche ausgesprochen positiv bewertet. Die große Mehrheit der Studierenden gibt der Woche die Note „gut“ oder „sehr gut“. Vergleichbar positiv fällt die Selbsteinschätzung aus, wie sehr die Teilnahme das eigene Schreibprojekt weitergebracht hat.

Interessanter als dieses allgemein positive Feedback sind jedoch weitere Angaben, die im Rahmen der Evaluation erfasst wurden. Ergänzt um die Dokumentation der durchgeführten Schreibberatungen lassen sich daraus vier Beobachtungen ableiten:

Erstens zeigen die Evaluation sowie die Protokollbögen der Schreibberatung, dass Studierende verschiedenster Fachbereiche und Semesterzahlen an der Woche teilgenommen haben. Es ist kein Muster festzustellen, welche Schreibenden bevorzugt die Angebote in Anspruch genommen haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass alle Studierende der WWU Unterstützung beim Schreiben brauchen können. Die fachübergreifende Ausrichtung der Woche ist auf dieser Grundlage eine richtige Entscheidung.

Zweitens liefert die Frage, welches Angebot der Woche den Teilnehmenden am wichtigsten war, das folgende Ergebnis. (Die Möglichkeit zu Mehrfachnennungen wurde dabei genutzt, ohne dass sie auf dem Evaluationsbogen als solche benannt wurde.)

	Wintersemester 2012/2013		Sommersemester 2013	
Workshop	11	28,2%	10	20,0%
Schreibberatung	10	25,6%	15	30,0%
Schreibkonferenz	3	7,7%	2	4,0%
Beratung des ULB-Teams	1	2,6%	5	10,0%
Beratung der Prokrastinationsambulanz	noch nicht angeboten		1	2,0%
An meinem Text zu arbeiten	14	35,9%	17	34,0%
Keine Angabe	0	0%	0	0%
Gesamt	39	100%	50	100%

Es zeigt sich, dass jedes der Angebote von mindestens einem, meist von mehreren Studierenden als das jeweils wichtigste wahrgenommen wurde. Wir deuten das dahingehend, dass jedes Angebot einen wichtigen Beitrag zur Woche leistet – die Bedeutung eines Angebots bemisst sich nicht unbedingt an der Zahl der Nennungen, sondern daran, dass einem oder mehreren Studierenden mit dem jeweiligen Angebot entscheidend geholfen wurde. Die gestreute Einschätzung dazu, welches Angebot das wichtigste war, zeigt weiter, dass die Teilnehmenden heterogene Bedürfnisse hatten. Das Ziel, ein möglichst vielschichtiges Angebot in die Woche zu integrieren, ist deshalb sinnvoll.

Drittens ist auffällig, dass eine Mehrzahl der Nennungen auf den Aspekt „An meinem Text zu arbeiten“ fallen. Die Aktion wurde demnach nicht nur als Beratungs- und Schulungswoche, sondern tatsächlich als Arbeitswoche genutzt. Zahlreiche Kommentare auf den Evaluationsbögen weisen ebenfalls auf diesen Umstand hin. „Sehr gut waren der gemeinsame Beginn, der gemeinsame Abschluss und die Arbeitsatmosphäre in den Räumen“, heißt es in einem Evaluationsbogen und an anderer Stelle: „Mir haben allein die festen Zeiten und das Gruppengefühl sehr weitergeholfen.“ Die Studierenden loben insgesamt die positive und konstruktive Atmosphäre in den zur Verfügung gestellten Räumen und empfinden es als Erleichterung, gemeinsam mit anderen täglich zu beginnen, zu arbeiten und in den Feierabend zu gehen. Es wurde auch der Wunsch nach länger bestehenden Arbeitsgruppen geäußert: „Es sollten grundsätzlich Arbeitszonen in der Vorlesungsfreien Zeit eingerichtet werden!“ Für die Zukunft soll ein solches Angebot überlegt werden.

Viertens erfasst der Evaluationsbogen Daten dazu, in welchem Zeitumfang Studierende die Aktion genutzt haben. Beide Evaluationen weisen darauf hin, dass manche Studierende das Angebot eher punktuell, andere es eher umfassend in Anspruch nehmen, sich aber insgesamt keine Tendenz erkennen lässt. Die Studierenden nehmen also das Konzept einer rundherum freiwilligen und bedarfsorientierten Aktion an. Eine nicht geringe Zahl von Studierenden nutzt den gesamten Zeitrahmen von einer Woche – so kommen etwa die Hälfte der Teilnehmenden an vier oder fünf Tagen. Wie sich damit zeigt,

ist der zeitliche Rahmen nicht zu groß gewählt.

Die Chancen und Herausforderungen der fächerübergreifenden Zusammenarbeit

Die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ ist von Anfang an als fächerübergreifendes Angebot konzipiert und beworben worden. Deshalb ist die Teilnehmergruppe heterogener zusammengesetzt, als es in vielen anderen Universitätsveranstaltungen üblich ist. Das bringt zahlreiche Konsequenzen mit sich. Die Workshops müssen trotz unterschiedlicher Vorgaben und Anforderungen der Fächer allen Teilnehmenden gerecht werden oder es muss von vornherein deutlich werden, wer für die Angebote geeignet ist. Schreibkonferenzen sind in dieser Hinsicht eine doppelte Herausforderung, da nicht nur die Leitung, sondern auch die Studierenden als Feedback-Gebende mit diesen Unterschieden konfrontiert werden. Der Heterogenität ist am leichtesten in individuellen Beratungsgesprächen zu begegnen. Doch auch dabei zeigte sich, dass es bspw. Tutorinnen/-en eines fachspezifischen Schreibzentrums manchmal schwerfällt, Schreibende aus anderen Fachbereichen zu beraten.

Wir sehen den fächerübergreifenden Ansatz trotzdem als Chance und nicht als Problem. Je heterogener eine Gruppe Schreibender ist, desto mehr können die einzelnen Mitglieder voneinander profitieren, denn ihre unterschiedlichen Schreibbiographien und -strategien sind Erfahrungsschätze, auf denen sich häufig besser als auf Handbuchwissen aufbauen lässt. Außerdem zeigt sich, dass die Studierenden zwar nicht vor den gleichen, jedoch gleichermaßen vor Herausforderungen stehen, wenn sie im Rahmen ihres Studiums Arbeiten verfassen müssen. Aus dieser gemeinsamen Erfahrung kann, wie die Woche zeigt, ein großes Wir-Gefühl entstehen, das die Heterogenität in den Hintergrund stellt. Interessanterweise lobten einige Studierende in ihren Rückmeldungen genau diesen Punkt: „Toll, dass es so ein fächerübergreifendes Angebot gibt!“, „Kommunikation, die auch fächerübergreifend ist, mit anderen ‚Schreibern‘ [...] -so machen Hausarbeiten Spaß“.

Öffentlichkeitsarbeit und Medieninteresse

Die Presse-Erklärung im Wintersemester 2013/2014 hat ein unerwartet großes Medienecho hervorgerufen. Journalisten aus dem Bereich TV, Radio, Print- und Internetmedien haben die Woche besucht und über sie berichtet. Dadurch dass die Information über einen dpa-Ticker verteilt wurde, erschien sie sogar deutschlandweit in einzelnen Lokalzeitungen. Leider verhielten sich einige Journalisten ausgesprochen rücksichtslos beim Besuch der Veranstaltungen – dies galt leider auch für unsere uni-interne Pressestelle. Ärgerlich und enttäuschend war zudem, dass die Berichterstatter einen viel zu engen bzw. falschen Fokus wählten: Statt über eine Aktionswoche zu berichten, die Studierende beim Schreiben unterstützt, verschob sich der Schwerpunkt in fast allen Berichten auf das Thema Prokrastination. Dadurch erschienen die Teilnehmenden der Aktionswoche wie krankhafte Aufschieber – unser Ziel der Normalisierung von Schreibproblemen und Unterstützungsangeboten wurde auf diese Weise torpediert. Von „Problemen“, „Angst“ und „Zwang“ war in den Berichten die Rede; von der positiven Energie des gemeinsamen Arbeitens und der guten Stimmung in den Workshops kein Wort. Das fehlgerichtete Medieninteresse war auch der Prokrastinationsambulanz nicht willkommen, die sich zu unrecht in den Vordergrund gedrängt sah. Im folgenden Semester öffneten wir die Veranstaltung nicht mehr für Journalisten, sondern luden zu einer Pressekonferenz ein und schickten einen kleinen Presstext raus. Das Medieninteresse war deutlich geringer. Vermutlich hatte die Nachricht keinen Neuigkeitswert mehr, nachdem sie wenige Monate zuvor groß publiziert worden war.

Fazit

In den letzten beiden Semestern hat sich die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ erfolgreich etabliert und wird weiter fortgesetzt, solange die einzelnen Schreibberater/-innen die Kapazitäten dafür aufbringen können und sich für diese Aktion engagieren wollen. Da wir keine zentrale Schreibereinrichtung an der WWU haben, gehören solche fachbereichsübergreifenden Veranstaltungen nicht zu den Aufgaben der einzelnen Beteiligten. Die Woche der „Last-minute-Hausarbeiten“ ist somit auf sandigem Boden gebaut. Uns fehlen et-

wa ein Budget, das wir z. B. für Plakatwerbung nutzen könnten, und eine institutionelle Festigung, die ein konstantes gemeinsames Arbeiten erleichtern würde. Derzeit basiert die gesamte Veranstaltung ausschließlich auf freiwilligen Beiträgen und informellen Absprachen. Erfreulicherweise war diese Zusammenarbeit bisher sehr konstruktiv und verhältnismäßig unkompliziert. Sie ist vielleicht eine schöne Geschichte über eine gelungene Zusammenarbeit sehr unterschiedlicher Institutionen und Menschen – sie könnte Mut machen, jenseits aller universitären Schwerfälligkeiten Schreibprojekt-Visionen einfach anzufangen und zu beobachten, wohin sie wachsen. Die Teilnehmerzahlen und ausgesprochen positiven Rückmeldungen der Studierenden machen deutlich, dass es an der WWU Bedarf an der fachübergreifenden, offenen Schreibaktion „Last-minute-Hausarbeiten“ gibt, und bestärken uns, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Zu den Autor*innen

Ariane Filius, M. A., war früher tutorielle Schreibberaterin sowohl an einer fächerübergreifenden als auch an einer fachspezifischen (philosophischen) Schreibbeirichtung. Sie leitet seit 2012 die Schreibwerkstatt des Philosophischen Seminars an der WWU Münster und gibt freiberuflich Kurse zum biografischen und kreativen Schreiben an Bildungs-/Sozialeinrichtungen.

Felix Woitkowski, M. A., war tutorieller Schreibberater am Germanistischen Institut der WWU Münster. Er ist als Schreib- und Sprachdaktiker an den Universitäten Kassel und Münster tätig. In der Storyolympiade fördert er junge Autoren und ist selbst als freier Autor tätig. <http://www.felixwoitkowski.wordpress.com>

Wissenschaft schreiben

♣ *Kristina Rzehak & Jan Weisberg*

09.-11.10.2013, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), House of Competence (HoC), Schreiblabor

Die interdisziplinäre Tagung „Wissenschaft schreiben“ fand vom 09.-11.10.2013 am Karlsruher Institut für Technologie statt. Fachlehrende aus MINT-Studiengängen trafen sich mit Schreibdidaktikern, um sich über Anforderungen und Methoden der Schreibförderung in den MINT-Fächern auszutauschen. Es entwickelte sich ein Dialog, in dem deutlich wurde, dass die Verständigung über die unterschiedlichen Fachkulturen für alle Beteiligten zu einer Erweiterung der methodischen und didaktischen Perspektiven führt. Die Tagung, erklärte Otto Kruse, sei seinem Wissen nach die erste einschlägige Tagung zum Schreiben in den MINT-Fächern.

Im Eröffnungsvortrag erklärte Gesine Schwan (Humboldt Viadrina School of Governance Berlin) Schreiben zu einem wichtigen Lernthema für junge Menschen. Schreiben führe zu einer Verlangsamung des Kommunizierens und dadurch in intensive Prozesse gedanklicher Arbeit. Diese Gedankenarbeit sei das Wesen von selbstreflektierten Lernprozessen. Diese seien eine wichtige Voraussetzung für die eigenverantwortliche Gestaltung von Bildungswegen. Die mit solchem Lernen verbundene Erfahrung, dass Fehler notwendig seien, ermögliche eine respektvolle Anerkennung der gesellschaftlichen Vielfalt von Perspektiven. Aufgrund dieser Vielfalt gleiche das schriftliche Kommunizieren Übersetzungsprozessen zwischen individuellen „Sprachen“. Die Fähigkeit, solche Übersetzungen gelingend zu gestalten, ist für Schwan eine wichtige Voraussetzung für den gesamtgesellschaftlichen Fortschritt. Das Ziel müsse sein, eine Kultur des kooperativen Argumentierens zu entwickeln und dadurch die Bedingungen für eine „deliberative Demokratie“ zu schaffen. Auf diesem Weg, so Schwan, leiste die Arbeit der Schreibzentren einen wichtigen Betrag.

SEKTION 1: SCHREIBFORSCHUNG

In der ersten Sektion erklärten die Veranstalter Stefan Scheerer und Andreas Hirsch-Weber (beide KIT), Anlass und Ziel der Tagung. Otto Kruse (Zürcher Hochschule Winterthur) schlug forschungsorientierten Schreibunterricht als didaktisches Rahmenkonzept vor. Ruth Neubauer-Petzold (Universität Erlangen-Nürnberg) beschrieb die Möglichkeiten und die Notwendigkeit von prozessorientierten schreibdidaktischen Ansätzen in den MINT-Fächern.

Scherer umriss das Ziel der Tagung: Die schreibtechnischen Anforderungen in den MINT-Fächern seien noch weitgehend unerforscht. Das Desiderat bestehe besonders im Hinblick auf fachspezifische Konventionen, Produktionspraxen und Lehrmethoden. Notwendig sei ein fachübergreifender Diskurs, in dem „disziplinärer Eigensinn“ gewürdigt und produktiv genutzt werde. Hierzu wolle die Tagung einen Auftakt machen.

Hirsch-Weber stellte Thesen zu üblichen Problemen beim Schreiben in den MINT-Studiengängen vor: 1. Schreiben wird nicht als integraler Bestandteil des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens verstanden („epistemisch-heuristisches Schreiben“), sondern als der technische Prozess des Aufschreibens von anderweitig produzierten Informationen („nicht-integriertes Schreiben“). 2. Viele Studierende denken, dass sie nicht schreiben können und meiden das Schreiben. 3. Für viele Studierende stellt die Abschlussarbeit die erste größere schriftliche Studienleistung dar. 4. Viele Studierende beginnen erst im letzten Fünftel der Arbeitszeit mit der Textproduktion. 5. Viele Fachlehrende verfügen nur über implizites Text- und Schreibwissen. 6. Viele Fachlehrende konzentrieren sich bei der Bewertung von Studienarbeiten auf die Inhalte und vernachlässigen die Fachsprache. Diese Thesen zeigten, so Hirsch-Weber, Unterschiede zum geisteswissenschaftlichen Schreiben.

Kruse entwarf in seinem Beitrag ein Konzept für forschungsorientierten Unterricht des wissenschaftlichen Schreibens, markierte Faktoren gelingenden Schreibunterrichtes und diskutierte Kurs- und Beratungsformate. Dabei definierte er Lesen und Schreiben als zentrale Tätigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens: Lesen sei unabdingbar, weil man im sozial organisierten Wissenschaftsprozess auf die Texte anderer reagieren müsse. Schreiben sei unerlässlich,

um wissenschaftliches Wissen denkend, diskursiv oder empirisch zu konstruieren und zu überprüfen. Daher solle Schreiben forschungsorientiert unterrichtet werden. Es sollten Forschungsaufgaben und -genres in den Vordergrund gestellt und notwendige Techniken und Sprachstrukturen kontextgebunden vermittelt werden. Das Ziel der Schreibübungen sei die gedankliche Aktivität. Aus diesen diskursiven gedanklichen Aktivitäten gingen fachliches Wissen, Genre-, Sprach- und Produktionskompetenz hervor; gleichzeitig werde die intellektuelle Entwicklung gefördert.

Neubauer-Petzoldt skizzierte in ihrem Vortrag eine kurze Geschichte der Schreibprozessmodelle und stellte Prämissen für die Schreibberatungspraxis in den MINT-Studiengängen vor. Sie schlug vor, den Begriff der ‚Schreibstrategien‘ als Gelenkstelle zwischen Theorie und Praxis zu nutzen. Ihrer Erfahrung nach bestehe in den MINT-Fächern die Tendenz Top-down-Strategien zu bevorzugen, bei denen früh Textpläne aufgestellt und nachfolgend ausgeführt werden. Ein Teil der in diesen Fächern üblichen Schreibschwierigkeiten hänge mit dieser Produktorientierung zusammen. Eine prozessorientierte Schreibberatung könne Bottom-up-Strategien (u. a. Methoden des ‚kreativen Schreibens‘) anbieten, um persönliche Strategierepertoires funktional zu ergänzen.

Die Beiträge in der Sektion 1 zeigten bereits deutlich den starken Nachholbedarf von Schreibforschung und Schreibdidaktik in den MINT-Fächern.

SEKTION 2: SCHREIBEN IN NATUR- UND TECHNIK- WISSENSCHAFTLICHEN FÄCHERN

In der zweiten Sektion wurden die Spezifika des natur- und technikwissenschaftlichen Schreibens deutlich. Regina Graßmann (Hochschule Coburg), Kerrin Riewerts (Universität Bielefeld) und Silvia Woll (Karlsruher Institut für Technologie) stellten E-Learning-Angebote vor, die in die Lehre integriert werden können, und gleichzeitig eine Effizienz- und Qualitätssteigerung beim Schreiben versprechen. Das Peer Feedback, das als Bestandteil in Wolls Konzepts vorgesehen ist, schließt an die Idee Beate Bornscheins (Karlsruher Institut für Technologie) an, die ebenfalls die Teamarbeit, die für naturwissenschaftliche Arbeit typisch sei, für das Schreiben verstärkt nut-

zen will. Jennifer Brune (Karlsruher Institut für Technologie) und Jakob Barth (TU Kaiserslautern) befassten sich mit Leitfäden, die den Studierenden beim Abfassen von Arbeiten helfen sollen, indem sie Formalia präzise definierten. Der Wunsch nach festen Vorgaben und hartem Faktenwissen stehe häufig bei Lehrenden im Vordergrund, obwohl vielmehr Schreibprozesswissen vonnöten sei, hielt Sita Schanne (Universität Heidelberg) ihr kompetenzorientiertes Konzept dagegen.

Um das wissenschaftliche und fachsprachliche Niveau der studentischen Texte im Studiengang Elektrotechnik bis zur Bachelorarbeit zu heben und gleichzeitig den curricularen Zwängen eines engen Studienplans gerecht zu werden, entwickelte Graßmann einen Blended-Learning-Kurs, der den Studierenden auch in den Praxisphasen des Studiums zur Verfügung steht. Der Kurs bestehe aus E-Learning-Elementen, Schreibberatung und Workshops, also aus Präsenz- und Online-Angeboten. In den Online-Phasen absolvieren die Studierenden Übungen zum Aufbau von Schreibkompetenz und schreiben studienrelevante Texte, zu denen sie Rückmeldungen bekommen. Die Schreibberatung bestehe aus Online- und Präsenzangeboten und beinhalte Arbeit am Text und Sprachförderung. Die Workshops werden zu Themen wie „Fachsprache“ und „Technikkommunikation“ angeboten.

Das Programm „LabWrite“ stellte Riewerts vor. Mit Hilfe dieses E-Learning-Tools soll die Qualität der Protokolle in den Naturwissenschaften verbessert und forschendes Lernen unterstützt werden. Das Programm helfe beim Strukturieren und steigere dadurch die Effizienz des Schreibens. Zudem werde der Arbeitsfortschritt unterstützt, indem dort zu schreiben begonnen werde, wo bereits am meisten Material vorliege. über die verschiedenen Versuchsansätze, die gewählt werden können, sei es möglich, den Fokus unterschiedlich einzustellen: auf Inhalte und Ergebnisse oder auf Prozesse und Probleme. Auf diese Weise können unterschiedliche Facetten des Forschens nachvollzogen werden. Für eine Weiterentwicklung gelte es, so Riewerts, die Vorteile der Vorstrukturierung und Forschungsnähe zu verbinden, um auch das Schreiben wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu fördern.

Woll präsentierte ein E-Learning-Konzept des Schreiblabors. Das

Angebot besteht aus einem Onlinekurs, in dem Studierende zu festgesetzten Terminen selbstständig Übungsaufgaben bearbeiten. Während des Kurses, der bei von Studierenden gut angenommen werde, könnten sich die Teilnehmer in einem Forum austauschen und sich gegenseitig Feedback geben. Dazu werde der Kurs von Tutoren betreut, die Rückmeldung sowohl im Forum als auch auf die Texte der Teilnehmer gäben. Für die erfolgreiche Teilnahme würden ECTS-Punkte vergeben.

Spezifika des Physikstudiums zeigte Bornschein auf: Sie stellte fest, dass die Studierenden bis zur Bachelorarbeit kaum schreiben müssten. Das zwingt die Lehrenden häufig zu einer intensiven Betreuung der Abschlusskandidaten. Diesem Umstand sei sie mit Schreibkursen entgegengetreten, in denen sie auf ein Spezifikum des physikalischen wissenschaftlichen Arbeitens zurückgegriffen habe: Sowohl im Labor als auch beim wissenschaftlichen Schreiben werde zusammengearbeitet; daher sei das Peer-Feedback für die Physikstudierenden besonders geeignet. Feedback erhielten die Studierenden auch später, in den von Bornschein sogenannten „Schreibprobephasen“ ihrer Arbeit, in der ein Betreuer einmal am Anfang und einmal während der Arbeit das Geschriebene beurteile.

Brune stellte Ergebnisse einer Untersuchung von Leitfäden zum wissenschaftlichen Schreiben vor. Laut Brune unterstützten 51% der befragten Fachlehrenden ihre Studierenden beim Schreiben von Studienarbeiten mit Leitfäden. Diese Leitfäden seien oft wie eine Abschlussarbeit aufgebaut, sodass sie gleichzeitig Informationen bereitstellten und als Modelltexte dienten. Typisch für die Richtlinien seien einerseits ihre Kürze und andererseits eine Tendenz zur ausführlichen Definition von Formalia. Am KIT sei geplant, so Brune, einen fachübergreifenden Leitfaden zum wissenschaftlichen Schreiben zu entwickeln und diesen auf die Bedürfnisse der Einzelfächer anzupassen.

Einen Leitfaden für technikwissenschaftliche Berichte stellte Barth vor. Er berichtete, dass es am Fachbereich Maschinenbau und Verfahrenstechnik der TU Kaiserslautern bisher keine Veranstaltungen zum Thema Schreiben gebe, obwohl es vielen Studierenden Schwierigkeiten bereite. Zu den häufigsten Problemen gehörten unvollständige Sätze, komplizierte Ausdrucksweisen, unverständliche

Verwendungen von Fachbegriffen und inhaltlich unpräzise Darstellungen. Um die Studierenden zu unterstützen, seien im Leitfaden Anforderungen definiert und Lösungen für frequente Fehler beschrieben worden. Der Beitrag löste eine kontroverse Debatte zwischen Natur- und Technikwissenschaftlern auf der einen und pragmatisch orientierten Sprachwissenschaftlern auf der anderen Seite aus, in der Kriterien zur Beurteilung von Texten diskutiert wurden. Während die eine Seite Texte vor allem in Bezug auf formale und inhaltliche Richtigkeit beurteilt, steht für die andere Seite die durch den Usus geprägte kommunikative Angemessenheit im Vordergrund. Aus Sicht vieler Schreiberberater besteht bei beiden Ansätzen die Gefahr, die Bedeutung der Textprodukte im Lernprozess zu stark zu bewerten. Ein zentraler Aspekt von akademischer Schreibkompetenz sei die Fähigkeit, komplexe Schreibprozesse zu bewältigen.

Schanne berichtete von kompetenzorientierten Schreibangeboten im Studiengang Lebenswissenschaften. Viele Studierende produzierten problematische Textprodukte: Es fehle ein roter Faden, oft würden mehrere ‚Moves‘ vermischt, kritisches Denken komme zu kurz und die Sprache sei unwissenschaftlich. Den Studierenden fehle es an ‚Schreibprozesswissen‘. Sie bemühe sich, Methoden des ‚explorativen Schreibens‘ zu vermitteln – doch hier entstünden Widerstände: Studierende und Lehrende erwarteten von den Schreibfördermaßnahmen eher die Vermittlung von hartem Faktenwissen zu Zitierkonventionen und Formulierungsmustern. Bei ihrer Überzeugungsarbeit seien plausible Operationalisierungen von literalen Kompetenzen für die fachliche Arbeit (z. B. Protokollieren, Beschreiben, usw.) hilfreich. Um Fachlehrende als Kooperationspartner zu gewinnen, legt Schanne Wert darauf, auch Angebote für Lehrende und Forschende zu schaffen.

In dieser Sektion wurden die unterschiedlichen Vorstellungen deutlich, die beim Schreiben in den Natur- und Technikwissenschaften von Seiten der Schreibdidaktiker und der Natur- und Technikwissenschaftler aufeinandertreffen. Ist zwischen der Orientierung an Fakten und Formalia gegenüber der Förderung der Schreibkompetenz noch Vermittlung nötig, sind im Bereich des Peer Feedback und der E-Learning-Angebote Kontaktflächen auszumachen.

SEKTION 3: WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH/ ENGLISCH

In der dritten Sektion beschäftigten sich Melanie Brinkschulte (Universität Göttingen) und Frank Rabe (TU Braunschweig) mit dem Schreiben in englischer Sprache.

Brinkschulte fokussierte die Situation der Studierenden der Naturwissenschaften, die bei ihrem Wechsel von den Bachelor- in die Masterstudiengängen zumeist ein Wechsel der Ausbildungssprache ins Englische erwartet. Die Anforderungen, die mit dem Masterstudium auf die Studierenden zukämen, beträfen dabei nicht ‚nur‘ den Wechsel der Sprache. Auch müssten sie lernen, ihren Text den Konventionen der Textsorten, Disziplinen und Domänen in der Zielsprache anzupassen und die entsprechenden sprachlichen Handlungen durchzuführen. Brinkschulte forderte, die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung stärker zu berücksichtigen: Die Studierenden sollten darin unterstützt werden, mehrsprachige Schreibstrategien zu entwickeln und alle verfügbaren Sprachressourcen zu nutzen.

Anschließend betrachtete Rabe die Anforderungen, die deutsche Wissenschaftler beim Publizieren in Englisch zu erfüllen haben. Um die Situation in verschiedenen Fächern zu untersuchen, führte Rabe Leitfadenterviews mit Wissenschaftlern unterschiedlicher Karrierestufen durch. Dabei stieß Rabe auf unterschiedliche Erfahrungen mit Schreibpraktiken im Englischen. Offenbar wirkt sich der fachliche Hintergrund spezifisch auf das Schreibverhalten in der Fremdsprache aus: Stil, Register und Aufbau von Artikeln seien mehr (Auskunft der Biologen) oder weniger (Auskunft der Geschichtswissenschaftler) rigide formalisiert. Auch die Arbeitsorganisation gestalte sich unterschiedlich: In der Biologie und im Maschinenbau herrsche kooperatives Schreiben vor. Ein Geschichtsprofessor bezeichnete sich hingegen als Lone Writer. Für die Unterschiede bei den sprachlichen Zielnormen machte Rabe die Reviewer bzw. Herausgeber als Schlüsselfiguren aus: Seien diese Nichtmuttersprachler, könnte das zu „Neuverhandlungen der Sprachnormen“ führen.

Deutlich zeigten die beiden Beiträge, dass ein Wechsel der Sprache nicht nur Anforderungen an die sprachlichen Fertigkeiten stelle, sondern auch den Spezifika der verschiedenen Disziplinen unterliege.

SEKTION 4: SCHREIBEN ORGANISIEREN (ZEITMANAGEMENT)

In der vierten Sektion beschäftigten sich Katrin Klingsieck, Christiane Golombek (beide Universität Paderborn) und Ingrid Scherübl (Universität der Künste Berlin) mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des Schreibens.

Klingsieck und Golombek setzten sich mit möglichen Schwierigkeiten im Schreibprozess auseinander, sie sprachen über das Prokrastinieren des akademischen Schreibens. Mit Hilfe einer Onlinebefragung gingen sie der Frage nach, ob es sich beim Prokrastinieren um ein Schreibproblem handle. Für die Messung des Prokrastinations- und Perfektionismusgrades griffen sie auf erprobte empirische Methoden zurück, die sie für das Schreiben so anpassten, dass sie ein mehrdimensionales Schreibkompetenzinventar abfragen konnten: Sie fragten nach Zusammenhängen von Schreib- zum allgemeinem Prokrastinieren, nach der Organisiertheit, der Selbstregulation, der Schreibkompetenz und den Auswirkungen von Noten auf Schreibprojekte. Einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen und dem Schreibprokrastinieren konnten sie bestätigt finden, Zusammenhänge zwischen der Organisiertheit, der Selbstregulation, der Schreibkompetenz und dem Schreibprokrastinieren zeigten sich nur gering. Kein Zusammenhang konnte zwischen der Benotung und dem Prokrastinieren festgestellt werden.

Scherübl befasste sich in ihrem Vortrag mit Möglichkeiten, den Schreibprozess für wissenschaftlich Schreibende in einem sogenannten ‚Schreibaschram‘ möglichst störungsfrei zu gestalten. Ein Aschram als hinduistische Entsprechung eines Klosters stelle ein Arbeitsrefugium für den Schreibenden dar. Klöster seien traditionelle Orte der Wissensproduktion und böten ihren Bewohnern durch die Rhythmisierung des Tages eine feste Struktur, in die das Schreiben integriert werden könne. Der Rückzug in die Abgeschiedenheit bedeute eine Reduktion von Störung, die Tagesstruktur fördere einen gleichmäßigen Arbeitsrhythmus und die Gemeinschaft helfe sich gegenseitig im kollegialen Austausch. Schreibberatungen dienten der Entfaltung des Textpotentials und Sport und Meditation unterstützten Körper und Geist bei der Arbeit. Der Aschram biete daher eine soziale Struktur, die das Schreiben fördere, so Scherübl.

Beide Vorträge rechneten mit der Wahrscheinlichkeit, dass Probleme im Schreibprozess auftreten, die entweder identifizierbar gemacht oder kalkuliert ausgeschlossen werden sollen.

SEKTION 5: SCHREIBEN IN DER LEHRE

In der fünften Sektion knüpften Gabriela Ruhmann (Universität Bochum) und Andrea Frank (Universität Bielefeld) an Schwans Eröffnungsvortrag an, indem sie das Lernen in den Mittelpunkt der Arbeit von Schreibberatern und Schreibzentren stellten.

Ruhmann stellte ein Modell der Produktionssituation beim Schreiben vor und empfahl eine Reperspektivierung der Beratung. Schreiben sei ein Prozess, in dem inhaltliche, sprachliche, organisatorische, emotionale und soziale Probleme zu bewältigen seien. Es gelte einen fruchtbaren Umgang mit ihnen zu finden. Die vermeidbaren Probleme müssten vermieden und die unlösbaren Probleme ignoriert werden. Produktiv seien Probleme, deren Bearbeitung die schreibende Person „schlauer mache als zuvor“. Vor allem diese Probleme sollten bearbeitet werden. Solche Lernchancen wahrzunehmen bedeute Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. In diesem Sinne hieße Professionalität vor allem, ein angemessenes Problemmanagement zu verwirklichen. Es müsse ein Rahmen gesetzt werden, in dem sich die lernende Person durch die Arbeit an produktiven Problemen entwickeln könne. Dabei sollte das Lernen fokussiert werden. Denn wer beim Lernen auf „sicheren Füßen stehe“, erarbeite sich beliebige Inhalte und Formalia selbst.

Frank entwickelte eine institutionelle Perspektive auf die Schreibdidaktik an Hochschulen. Das übergreifende Ziel des Bielefelder Schreiblabors sei etwa, fachliches Handeln und Schreiben zu verbinden. Aus diesem Grund werde ein Akzent auf die Fortbildung von Fachlehrenden und die Förderung von kollegialem Austausch gesetzt. Das Ziel des Schreiblabors sei es, mit schreibintensiven Methoden das fachliche Lernen zu fördern. Schreibaufgaben könnten dazu dienen, Fachinhalte zu erarbeiten, über das eigene Lernen zu reflektieren und sich mit Peers auszutauschen. Dabei seien oft die Schreibprozesse wichtiger als die Bewertung der Textprodukte, sodass sich für Fachlehrende die Korrekturlast nicht erhöhen müsse. Weil fachliches Schreiben zu einer Vertiefung des Lernens führe, empfahl Frank für

den Einstieg in Kooperationsgespräche mit Fachlehrenden die Frage: „Was sollen Ihre Studierenden in fünf Jahren noch wissen oder können?“

Während Ruhmann eine Förderung von Studierenden beschreibt, die eine Wirkung über die Tätigkeiten des Schreiben hinaus entfaltet, trägt Frank das Angebot zu Lernen auch an die Lehrenden heran. Beide zeigen zusammen, wie die schreibdidaktische Arbeit an Hochschulen im Sinne Schwans einen positiven Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leistet.

SEKTION 6: SCHREIBEN FÜR DIE ÖFFENTLICHKEIT

In der sechsten Sektion wurde die Fachperspektive der Tagung durch zwei Perspektiven ergänzt, die auch für Wissenschaftler an Bedeutung gewinnen: Burkhard Müller (TU Chemnitz/Süddeutsche Zeitung) berichtete vom journalistischen Schreiben und Beatrice Lugger (Nationales Institut für Wissenschaftskommunikation Karlsruhe) über die Wissenschaftskommunikation.

Aus seiner Perspektive als Kritiker bezeichnete Müller seine journalistische Arbeit als eine „Vermittlung zweiten Grades“: Es gehe darum, dem Zeitungspublikum Informationen über Inhalt und Qualität der Vermittlungsleistungen anderer Autoren anzubieten, die wiederum darin bestünden, dem Lesepublikum wissenschaftliche Erkenntnisse aufzubereiten. Die Rolle bzw. das ‚Amt‘ des Kritikers sei streng einzuhalten: Das Inhaltsreferat stehe im Vordergrund, eigene Thesen seien nicht gestattet und das Urteil, das gefällt werde, sei eher nachrangig zu behandeln.

Lugger betrachtete das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit aus geschichtlicher Perspektive. Früher habe das wissenschaftliche Experimentieren öffentlich stattgefunden, um glaubwürdig zu sein. Mit der Entstehung der Universitäten trügen die Gelehrten ihre Erkenntnisse vor allem auf Tagungen vor. Erst spät seien Pressestellen entstanden, die Forschungsergebnisse an die Medien weitergäben. Gegenwärtig entwickle sich eine „Citizen Science“, in der Bürger am Wissenschaftsprozess teilhaben. Soziale Netzwerke bieten die Möglichkeit zum erneuten Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, in dem vielfältige Möglichkeiten für Wissenschaftler existierten sich mitzuteilen. Es obliege jedoch den Wis-

senschaftlern, sich adressatengerecht zu verhalten. Sowohl Müller als auch Luggen beschrieben ‚vermittelnde Instanzen‘ zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. Doch während Luggen die Möglichkeiten einer direkten Kommunikation zwischen Forschung und Gesellschaft vorstellte, hob Müller den Wert des Wissenschaftsjournalismus hervor.

Die Karlsruher Tagung bot einen Ausgangspunkt, um die Zusammenarbeit zwischen Schreibdidaktikern und den Fachlehrenden der MINT-Studiengänge zu intensivieren. In den Diskussionen und Vorträgen wurden die unterschiedlichen Interessenlagen deutlich: Von den Fachlehrenden der MINT-Fächer wurde betont, die Arbeit am Text diene letztendlich der Fixierung der Arbeitsergebnisse. Diesem instrumentellen Ansatz setzten die Schreibberater entgegen, dass nicht rein normativ argumentiert werden dürfe, sondern vielmehr die Funktionen der Konventionen deutlich gemacht werden müssen. Beiträge wie der von Rabe, der die Spezifika des Schreibens der verschiedenen Fächer herausarbeitete, tragen sowohl dazu bei, der vielfach an die Schreibdidaktik gerichteten Forderung, disziplinspezifisch und -sensitiv zu agieren, nachzukommen, als auch dazu, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln. Dass das Schreiben als Thema in den MINT-Studiengängen wenig etabliert ist und auch seine Erforschung ein Desiderat darstellt, wurde während der Tagung deutlich. Ein Plädoyer aus der Abschlussdiskussion sei daher wiederholt: „Es ist notwendig, von zwei Seiten auf das Thema Schreiben zuzugehen.“

Zu den Autor*innen



Kristina Rzehak, Kristina Rzehak M.A. unterrichtet wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der Fachhochschule Bielefeld. Sie promoviert über die Literatur der Timuriden und Habsburger (WWU Münster).

©Kristina Rzehak



Jan Weisberg, Jan Weisberg M.A. unterrichtet wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der Fachhochschule Bielefeld. Er promoviert über die Wirkung von Problemen und Routinen auf die Flüssigkeit von Schreibprozessen (JLU Gießen).

©Jan Weisberg

Schreibimpuls – ein Angebot der psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen und des Schreibzentrums der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU)

↳ *Beate Schuhmann*

„Wer schreibt, bleibt“... wer nicht schreibt, bleibt auch... und zwar in der Abschlussphase stecken und manövriert sich in eine stagnierende, demotivierende und immer weiter frustrierende Situation hinein, die am Ende den Studienabschluss gefährdet. Schwierigkeiten, die sich beim Verfassen von Hausarbeiten, Studienabschlussarbeiten und Promotionen zeigen, können vielfältig sein. Die psychosoziale Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen bietet neben Einzelberatung und Kursen ein spezielles Programm an: Das Schluss.Punkt.Studienabschlusscoaching (im nachfolgenden kurz SAC genannt) und seit 2012 in Kooperation mit dem Schreibzentrum der Friedrich-Schiller-Universität den Schreibimpuls, der sowohl im Einzelcoaching als auch in Schreibimpulsgruppen stattfindet. Im Nachfolgenden werden zunächst die Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum der FSU beschrieben und das Studienabschlusscoaching kurz erläutert, bevor Konzeption, Durchführung und Evaluation von Schreibimpulsgruppen dargestellt und in einem abschließenden Fazit ausgewertet werden.

Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum der Friedrich-Schiller-Universität Jena:

Seit seiner Gründung besteht ein regelmäßiger Kontakt und Austausch zwischen Schreibzentrum und Beratungsstelle. So bot der Leiter des Schreibzentrums bereits in den SAC-Gruppen schreibdidaktische Beratung an, während ich einen Workshop zu psychologischen und supervisorischen Fragen für Schreibtutor_innen leitete. Die von uns gemeinsam veranstalteten Seminare „SchreibenLernen“ ergänzten gut die bisher bestehenden Angebote der beiden Einrichtungen und die meisten Mitglieder der Schreibimpulsgruppen fanden über eines der o.g. Angebote zusammen. Andere kamen über Mundpropaganda und Öffentlichkeitsarbeit (Semesterprogramm, Internet) zum Schreibimpuls. Ob und wieviel Schreibdidaktik in einer

psychologischen Beratungsstelle angeboten werden kann und wieviel Psychologie die Schreibberatung in Schreibzentren braucht, ist eine spannende Frage, die aktuell in beiden Institutionen diskutiert wird. Bei Fragen zu wissenschaftlichem Schreiben, richtigem Zitieren, Formulier- und Ausdruckshilfen und Aufbau eines akademischen Textes verweise ich auf die Schreibtutor_innen, die viel näher am wissenschaftlichen Schreiben dran sind, da sie meist selber noch studieren. Umgekehrt empfehlen die Mitarbeiter_innen des Schreibzentrums die psychologische Beratung, wenn sich tiefer gehende persönliche Schwierigkeiten, starke Prokrastination und länger anhaltende Motivationsprobleme bei Student_innen zeigen.

Als ich vor fast zehn Jahren ein Programm zum Studienabschluss entwickelte, bei dem die Unterstützung zum Ins-Schreiben-Kommen von Anfang an einen großen Teil des Coachings darstellte, hätte ich dies damals nicht als Schreibdidaktik bezeichnet. Mit der Einrichtung von Schreibzentren und der Diskussion um eine notwendige Professionalisierung und Ausbildung von Schreibdidaktiker_innen hat sich der Fokus geändert. Da psychologische Beratungsstellen und Schreibzentren zum Teil dieselben Klient_innen haben, ist eine enge Verzahnung beider Einrichtungen sinnvoll und kann sich sehr gut ergänzen. Doch zunächst zum Studienabschlusscoaching:

Das Schluss-Punkt-Studienabschlusscoaching (SAC)

Das Studentenwerk Thüringen bietet seit 2005 ein Programm an, das Studium erfolgreich zu beenden: Das Schluss.Punkt.Studienabschlusscoaching (siehe hierzu auch meinen Artikel in ZBS – Zeitschrift für Beratung und Studium, 2/2008, S. 51-54). In den Einzelcoachings und den Gruppensitzungen wurden auch bisher schon eine Vielzahl von Unterstützungsmaßnahmen und Techniken angeboten, um typische Schreibprobleme zu überwinden: Das direkte Texterstellen im Einzelcoaching, ohne Rückgriff auf die dazu notwendige Literatur, soll die Studierenden ermutigen, der eigenen Kompetenz wissenschaftlichen Schreibens zu vertrauen. So wird der Schreibfluss in Gang gesetzt, das „Verwissenschaftlichen“ des Textes geschieht in einem zweiten Schritt in der Bibliothek mit dem Einfügen von Fußnoten, Quellen, Zitaten, Zahlen. Die Erfahrung, innerhalb einer halben Stunde zwei bis drei handschriftliche Seiten Text zu erstellen, wo

vorher die Überzeugung herrschte, nicht mit Schreiben anfangen zu können, Wochen und Monate nur mit Lesen verbracht wurden, immer mit dem Gefühl, noch nicht alles gelesen zu haben, verblüfft viele zunächst, schafft dann aber eine starke Motivation, weiter zu schreiben. Im Coaching, sowohl in den Einzel- wie auch in den Gruppensitzungen, zeigt sich auch meist schnell, wie viel Wissen zum Thema bereits bei den Studierenden vorhanden ist. Und was im „Kopf“ ist, kann mittels Sprache ausgedrückt werden. Was gesagt werden kann, findet ebenso seine Schriftform, noch nicht im Detail ausformuliert und in schön geschliffenen Sätzen niedergelegt, aber in der Textrohfassung allemal. In den Gruppensitzungen hilft die Unterstützung der anderen Teilnehmer_innen durch Rückfragen und Anregungen inhaltlicher Art, ins Schreiben zu kommen und das meist positive Feedback, wenn Teilnehmer_innen den in einem separaten Raum gerade gefertigten Text den anderen vorstellen.

Zwar waren diese Angebote bisher schon gut wirksam, aber, wie sich herausstellte, nur bedingt alltagstauglich. Sie wirkten meist nur punktuell und nicht langfristig. Zu Hause, auf sich allein gestellt, brachen die Schreibbemühungen bald wieder ab, das Schreiben der Texte fiel den Studierenden wieder schwerer und machte die gerade erlebte Motivation und Zuversicht zunichte, so die Feedbacks vieler Coachingteilnehmer_innen. Sie berichteten häufig, dass ein Allein-Sein-Gefühl effektives Arbeiten blockierte. Und der zeitliche Abstand spielte ebenso eine Rolle: Einzelcoaching findet in der Regel 14-tägig statt, Gruppencoaching einmal im Monat. Es gab aus den SAC-Gruppen heraus initiativ von den Teilnehmer_innen immer wieder Versuche, sich außerhalb der monatlichen Treffen regelmäßig zum Schreiben in der Bibliothek zu verabreden, nur kamen die selbstorganisierten Anläufe meist nicht über die erste Woche hinaus: Die Verbindlichkeit fehlte ebenso wie die Regelmäßigkeit. Vor diesem Hintergrund entstand im Januar 2012 die Idee des Schreibimpuls-Angebots.

Schreibimpulsgruppe – Konzeption und Ablauf:

Der Erstimpuls:

Fünf bis sechs Studierende in der Abschlussphase, oft aus dem Einzel- oder Gruppencoaching heraus oder aus der schreibdidaktischen Be-

ratung des Schreibzentrums kommend, treffen sich eine Woche lang vormittags von 9-13 Uhr zum Schreiben in der psychosozialen Beratungsstelle. In einer ersten Morgensequenz bespreche ich mit allen individuell, woran sie konkret arbeiten wollen, was als Tagesziel und am ersten Tag was als Wochenziel geplant ist. Hier berate ich auch, wenn mir ein Vorhaben zu unspezifisch oder zu umfangreich erscheint, dahin gehend, besser kleine und überschaubare Etappenziele zu formulieren. Es ist immer motivierend, wenn eine realistische Selbsteinschätzung auch zum angestrebten Resultat führt. Dann gehts los mit Schreiben am jeweiligen Kapitel. Ein bis zwei mal am Vormittag komme ich in die Gruppe, um zu sehen, wies läuft und stehe für Fragen zur Verfügung; wie z. B. „Was kann ich tun, wenn ich am Theoriekapitel nicht weiterkomme?“ Mögliche Antwort: Abstand herstellen d. h. erst in einigen Tagen wieder drauf schauen, stattdessen am empirischen oder Methodenteil arbeiten, genauer evaluieren, auch mit Hilfe meiner Nachfragen, warum es nicht weitergeht. Eventuell steht ein weiterer Termin beim Betreuenden an, der bisher vermieden wurde. Oder auch: „Wie find ich den Einstieg ins nächste Kapitel, den nächsten Unterpunkt?“ Mögliche Antwort: roten Faden suchen, Binnenstruktur für das neue Kapitel erstellen, die 5-Satz-Technik: Schreiben Sie fünf Sätze zum nächsten Abschnitt. Diese können dann als die ersten fünf Sätze zum Weiterschreiben führen oder sie stellen gleichsam die Hauptgedanken zum neuen Abschnitt dar, sodass zu jedem Satz wieder fünf Sätze geschrieben werden – und somit steht das (Unter-)Kapitel in der Rohfassung. Je nach Umfang des angestrebten Textes natürlich auch mehr. Um 13 Uhr findet ein kurzer Austausch zum Erreichten statt, der Nachmittag steht zur freien Verfügung. Wer will, kann in der Bibliothek weiterarbeiten, muss aber nicht. Meist ist das erfolgreiche Schreiben am Vormittag, wenn ein bis zwei Seiten Text entstanden sind, auch kräftemäßig erschöpfend und der Ausgleich durch Freizeitaktivitäten sinnvoll.

Die erste selbstständig-organisierte Phase:

In den folgenden zwei bis drei Wochen verabreden sich die Studierenden eigenständig zum Weiterschreiben und mieten sich einen Gruppenarbeitsraum an der Uni oder in der Bibliothek. Dabei behalten

sie meist die erstmals erlebte Struktur, sich am Morgen vor Schreibbeginn über das Tagesziel auszutauschen, zumindest für eine Weile, bei. In dieser Zeit entwickelt die Gruppe auch Regeln der Verbindlichkeit und der Kontinuität, wie z. B. die anderen Gruppenmitglieder zu informieren, wenn einer oder eine an einem Tag nicht kommen kann. Meist übernimmt ein Gruppenmitglied die Aufgabe der Koordination und organisiert Termine über doodle, sodass im Voraus ersichtlich ist, wie viele Leute pro Tag anwesend sein werden. In dieser Phase besuche ich die Gruppe ein bis zwei mal für ca. eine Stunde an ihrem selbstgewählten Arbeitsort, frage nach dem Vorankommen oder aufgetretenen Schwierigkeiten. Bei Bedarf biete ich Kurzcoaching an, dies ganz pragmatisch auch deshalb, weil ich gerade da bin und durch die Terminvereinbarung für ein Einzelcoaching ein bis zwei Wochen später, das ist der übliche Zeitabstand, unnötig viel Zeit ins Land ginge.

Der Zweitimpuls:

In der vierten oder fünften Woche kommen alle wieder in die Beratungsstelle und schreiben hier weitere fünf Tage. Dies dient dazu, die gewonnene Struktur in der Gruppe zu festigen, verbindliche Regeln zu erneuern und auf zeitnahe d. h. tägliche Unterstützung durch die psychosoziale Beratung zurückgreifen zu können.

Die Entlassung in die Autonomie:

Nach der Zweitimpulswoche sollte sich die Gruppe soweit zusammengefunden haben, dass sie nun regelmäßig eigenständig weiterarbeitet. Die Gruppenbesuche behalte ich bei, jedoch begrenze ich ihre Häufigkeit auf ca. einmal im Monat oder richte mich nach dem von den Gruppen genannten Bedarf.

Der Neuimpuls:

Auf Nachfrage biete ich für bestehende Gruppen einen Neuimpuls in Form einer weiteren Woche in der Beratungsstelle an. Dies wird gerne genutzt, wenn sich Auflösungserscheinungen in der Gruppe zeigen, Gruppenkonflikte entstanden sind oder neue Gruppenmitglieder aufgenommen werden sollen, weil andere durch Studienabschluss ausgeschieden sind. Der Neuimpuls dient somit der Reorganisation

einer Gruppe.

Auswertung:

Diese Struktur hat sich bewährt: Von acht initiierten Schreibimpulsgruppen bestanden nach einem Jahr noch drei; die anderen haben sich nach unterschiedlicher Laufzeit aufgelöst, sei es weil die Zusammenarbeit nicht klappte oder weil die Teilnehmer_innen ihren Abschluss erreicht hatten. Die noch bestehenden Gruppen haben sich gefestigt und funktionieren nach selbst erstellten Regeln. Eine der Gruppen bestand als bilinguales Angebot. Zwei Gruppen haben fusioniert. Die Gruppen regeln selbständig die Aufnahme neuer Mitglieder_innen oder melden freie Vakanzen. Die Tendenz geht aber dahin, in der einmal als Schreibimpulsgruppe zusammen gefundenen Konstellation zu verbleiben. Gerade bei fortgeschrittener Abschlussarbeit wird wohl die Aufnahme von Neuen als störend für das Gleichgewicht der Gruppe empfunden.

Nach langer Zusammenarbeit im Team setzen Gruppenprozesse und Konflikte ein. Dass es den Studierenden gelang, diese zu lösen, spricht für die soziale Kompetenz der Gruppen und ihrer Mitglieder_innen. Die hierbei gewonnenen Teamerfahrungen wurden von Teilnehmer_innen als gute Vorbereitung auf den späteren Berufseinstieg bezeichnet, was ein positiver Nebeneffekt der Schreibimpulsgruppen ist.

Evaluation per Fragebogen

Nach einem Jahr, das bedeutete acht Schreibimpulsgruppen, habe ich das Angebot mittels eines Fragebogens, der gemeinsam mit dem Schreibzentrum entwickelt wurde, evaluiert (40 TN, Rücklauf elf – die relativ geringe Rücklaufquote erklärt sich u. a. damit, dass einige Gruppen den Fragebogen gemeinsam ausfüllten).

Fragebogen zur Schreibimpulsgruppe – und eine Zusammenfassung der Antworten (die in Anführungszeichen gesetzten Antworten sind aus den anonym ausgefüllten Fragebögen entnommen.)

1. Seit wann nutzen Sie das Angebot der Schreibimpulsgruppe?

Im Durchschnitt waren die Teilnehmer_innen zum Zeitpunkt der

Befragung ein halbes Jahr in einer Schreibimpulsgruppe. Die meisten litten vorher bereits längere Zeit unter Prokrastination. Als Hauptprobleme wurden „Allein-Sein, regelmäßiges, konzentriertes und strukturiertes Arbeiten fällt schwer“ und „mangelnde Motivation“ genannt.

2. *Wie viele und welche Arbeiten standen bei Ihnen zu Beginn der Gruppe aus? Was bereitete Ihnen daran die größten Probleme?*
Bis zu fünf ausstehende Hausarbeiten und/oder die Abschlussarbeit.

3. *Wie viele Arbeiten konnten Sie seit Gruppenbeginn fertig stellen? Was hat sich für Sie verändert?*

Je nachdem, seit wann die Gruppe genutzt wurde, waren im Befragungszeitraum in der Regel die Hälfte der ausstehenden Arbeiten fertig gestellt.

4. *Wie viele Teilnehmer_innen sind in Ihrer Gruppe insgesamt?*
Im Durchschnitt fünf TN.

5. *Wie regelmäßig treffen Sie sich?*
- a) täglich - alle
 - b) täglich - nur ein Teil der Gruppe
 - c) 3-5 x pro Woche
 - d) 1-3 x pro Woche

Alle Gruppen hatten ein tägliches Treffen (montags bis freitags) vereinbart, wobei meist nur ein Teil der Mitglieder anwesend war, also Antwort b.

6. *Welche Absprachen haben Sie im Blick auf Organisation und Verbindlichkeit getroffen?*

Fast alle Gruppen haben recht schnell eine Anwesenheitsabsprache per doodle-Kalender installiert. Die Reaktionen bei Fehlen reichten von Tolerieren über Erinnerungsmails und Gruppenkommentar bis hin zu selbst erstellten Sanktionen (Wer zu oft fehlt oder zu spät kommt ist „King/Queen of shame“ und muss am Ende der Woche den anderen einen Kaffee ausgeben).

7. *Wie beurteilen sie die (Arbeits-)Atmosphäre in der Gruppe?*
„Freundschaftlich, vertrauensvoll, unterstützend, kollegial, motivierend, Halt und Rhythmus gebend sowie interessiert an den Problemen der andern“ waren die genannten Charakteristika. Als Störfaktoren galten „zu viele Nebengespräche im Gruppenraum“ oder „Unruhe durch ständiges Kommen und Gehen“.

8. *Wenn Sie die Schreibimpuls-Gruppe verlassen haben, was waren die Gründe?*

Die Angaben hierzu waren entweder Abschluss der ausstehenden Leistungen oder Auflösung der Gruppe. Die Gruppen, denen es gelang, Kontinuität und Verbindlichkeit herzustellen, und die teilweise auch privat Unternehmungen planten, bestanden am längsten und brachten die effektivsten Ergebnisse für ihre Mitglieder.

9. *Eigene Bemerkungen – Anregungen und Kritik*

Es wurde angeregt, bereits bei der Gruppenauswahl auf ähnliche Studienrichtungen und Altersstruktur zu achten und verbindliche Regeln zu Beginn einer Gruppe festzulegen. Die Gruppengröße wurde als wichtiger Faktor, der über Erfolg und Misserfolg des Schreibimpulses entscheidet gesehen: zu große Gruppe = keine Verbindlichkeit, zu kleine Gruppe = Gefahr, dass man alleine dasitzt. Auch sollte die Gruppe einen wöchentlichen Austausch über den Arbeitsfortschritt der Einzelnen vereinbaren. Zusätzlich zum Zweitimpuls wurden regelmäßige Neuimpulse in der Beratungsstelle gewünscht, um die Gruppenstruktur zu festigen. Eine Idee war auch, ein Gruppengründungstreffen zu veranstalten, sodass die Teilnehmer_innen wählen konnten, mit wem sie zusammen in eine Schreibimpulsgruppe gehen wollen.

Fazit

Das Schreibimpuls-Angebot ist inzwischen zu einer fest etablierten Größe im Angebot von psychosozialer Beratungsstelle und Schreibzentrum geworden und wird rege nachgefragt. Pro Jahr werden fünf bis sieben neue Gruppen initiiert. Einmal in die Autonomie entlassen, laufen diese sehr unterschiedlich. Entscheidend beim Start einer neuen Gruppe sind die Gruppengröße (fünf bis sieben Teilnehmer)

sowie klare und verbindliche Regeln, die bereits in der Erstimpulswoche vereinbart werden sollten: kontinuierliche Teilnahme, gegenseitige Information bei Abwesenheit, Verlässlichkeit, Zielformulierung, Selbstverantwortung und Verantwortung der Gruppe gegenüber, wie auch in der Evaluation besonders betont wurde. Meist zeigt sich bereits in den ersten beiden Wochen, ob eine Gruppe Bestand haben wird oder nicht. Die in der Umfrage formulierte Anregung bereits bei der Gruppenauswahl auf ähnliche Studienrichtungen und Altersstruktur zu achten, erweist sich als nicht praktikabel. Dazu ist die Gruppe der Interessenten zu heterogen. Für die psychosoziale Beratung und das Schreibzentrum besteht die Aufgabe darin, Gruppen zu initiieren, zu bestehenden Gruppen kontinuierlich Kontakt zu halten, erreichbar zu sein und als Ansprechpartner bei psychologischen, gruppendynamischen, wissenschaftlichen und schreibdidaktischen Problemen zur Verfügung zu stehen. Wünschenswert wären Schreibimpulsgruppen, die von psychosozialer Beratungsstelle und Schreibzentrum räumlich und personell gemeinsam angeboten werden, sodass die Teilnehmer_innen auf die Kompetenzen beider gleichzeitig zurückgreifen können.

Zur Autorin



Beate Schuhmann, Beate Schuhmann, Diplom-Sozialpädagogin (FH), Supervisorin (FPI), Traumatherapeutin (NET). Ich arbeite als psychosoziale Beraterin beim Studentenwerk Thüringen. Seit mehr als 10 Jahren ist das Studienabschlusscoaching mein Arbeitsschwerpunkt. Vor 2 Jahren habe ich ergänzend dazu und in Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum der FSU das Schreibimpuls-Angebot entwickelt.

© Beate Schuhmann

Ulrike Lange: Fachtexte lesen - verstehen - wiedergeben. Paderborn (Schöningh) 2013

▲ *Ulrike Bohle*

Der Ratgeber „Fachtexte lesen - verstehen - wiedergeben“ von Ulrike Lange erschien in der Reihe „Uni Tipps“ (hg. Von Helga Esselborn-Krumbiegel). Die bisher in dieser Reihe erschienenen Ratgeber legen den Schwerpunkt auf das Argumentieren und vor allem auf das Schreiben, das sie teils allgemein, teils fach- bzw. disziplinspezifisch, teils auch textsortenspezifisch behandeln. Damit fokussieren sie – wie die Mehrheit der Ratgeber insgesamt – die produktiven Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens. Ulrike Langes Band nimmt nun die rezeptiven Fähigkeiten in den Blick: „Lesen spielt in Studium, Wissenschaft und Beruf eine große Rolle. Durch Lesen lernen Sie Fachinhalte kennen, erfahren von den neuesten Forschungsergebnissen, bekommen Einblicke in wissenschaftliche Kontroversen. Durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur können Sie Ihre eigenen Gedanken zu einem Thema entwickeln und erhalten Anregungen für Ihre Forschungen. Mit Bezug auf das Gelesene können Sie schließlich Ihren eigenen Text schreiben und sich so an der Diskussion in Ihrem Fach beteiligen.“ (S. 9) Die Autorin behandelt damit Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens, die meiner Erfahrung als Schreibberaterin zufolge von Studierenden eher selten problematisiert werden. In meiner Lehre erweist sich jedoch der kompetente Umgang mit Fachliteratur als ein Hauptproblem in Seminardiskussionen und nicht selten auch in den Texten von Studierenden.

Zum Inhalt

Das Lesen von Fachliteratur wird prozessorientiert betrachtet: „Arbeitsschritte, die Sie wahrscheinlich häufig gleichzeitig machen, finden Sie in diesem Buch nacheinander dargestellt, z. B. lesen, Notizen machen, Texte verstehen usw. Natürlich ist es in der Praxis nicht möglich (und nicht sinnvoll!), das Lesen und Verstehen eines Textes voneinander zu trennen. Die Tätigkeiten lassen sich jedoch genauer darstellen, besser verstehen und gezielter üben, wenn sie getrennt betrachtet werden.“ (S. 11) Entsprechend dem Titel steht zunächst das Lesen selbst mit den Aspekten Organisation, Literaturrecherche, Lesetempo und Lesebedingungen, Lesetechniken, Informationsauswahl sowie Lesenotizen im Vordergrund (Kap. 2). Es folgt das Kapitel „Fachtexte verstehen, überprüfen und in der eigenen Arbeit weiterentwickeln“ mit Hinweisen zu Arbeitstechniken sowie zur Auseinandersetzung mit der inhaltlichen, sprachlichen und strukturellen Ebene von Texten. Weiterhin bietet dieses Kapitel Tipps zur Lektüre fremdsprachiger Texte und Übersetzungen sowie Ausführungen dazu, wie das Verständnis durch Gespräche mit anderen oder durch eigenes Schreiben vertieft und wie das Gelesene kritisch analysiert werden kann. Dieses dritte Kapitel schließt mit Tipps zur Rekonstruktion verschiedener Forschungspositionen. Die Kapitel 4 und 5 verschieben den Schwerpunkt vom Lesen zum Schreiben. Zunächst geht es um das Weiterentwickeln des Gelesenen im eigenen Text: Bspw. wird zwischen sinngemäßigem Zitat, wörtlichem Zitat und Verweis unterschieden, die Kriterien der neutralen, fairen und präzisen Wiedergabe werden eingeführt, und es wird an Beispielen demonstriert, wie Formulierungs- und Gedankenplagiate vermieden werden können. Im fünften Kapitel werden mit dem Mosaikverfahren und dem Lückentext zwei grundlegende Strategien für das Schreiben mit Bezug auf Fachliteratur vorgestellt. Als Leitmotiv greift Lange die Unterscheidung und das Zusammenspiel von believing game und doubting game (Elbow 2008) auf. Das doubting game besteht darin, Ideen kritisch zu hinterfragen, verdeckte Widersprüche und argumentative Schwachstellen aufzuspüren. Demgegenüber besteht das believing game darin, auch abwegig erscheinende Ideen wohlwollend zu prüfen und deren Potentiale zu eruieren. Lange wirbt dafür, beide Strategien bewusst und gezielt zu nutzen, sei es, um die Geduld bei

der Lektüre sperriger Texte nicht zu verlieren, sei es, um einen ersten eigenen Ansatzpunkt in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu gewinnen. Damit gibt Lange auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte für die häufig von Studierenden thematisierte Frage, wann und wie das Eigene in die Arbeit kommt.

Eine Stärke dieses Ratgebers liegt in der Verzahnung von Lesen und Schreiben in mehrfacher Hinsicht: Zum einen folgt die Darstellung der im wissenschaftlichen Arbeitsprozess typischen Schwerpunktverschiebung vom Lesen zum Schreiben, zum anderen werden für alle Ebenen des Lesens auch Schreibtechniken vorgestellt, die einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Gelesenen dienen. Nicht zuletzt wird angeregt, die gelesenen Texte wiederum als Orientierung beim eigenen Schreiben zu nutzen.

Ulrike Lange konzipiert das Lesen von Fachtexten wie auch das Schreiben über und auf der Grundlage von Fachtexten als kommunikative sowie als reflexive Praxis. Vor diesem Hintergrund werden die vielfältigen Übungen, Tipps und Checklisten funktional eingebettet und in ihrer Relevanz für den wissenschaftlichen Arbeitsprozess deutlich – wie bspw. in folgender Übung zum Exzerpieren: „Nehmen Sie ein älteres Exzerpt oder fertigen Sie eines zu einem Text aus Ihrem Studium an. Werten Sie nach einigen Tagen aus, wie Sie mit dem Exzerpt weiterarbeiten können. Können Sie Ihre Notizen nachvollziehen, ohne den Text noch einmal anzusehen? Können Sie immer klar zwischen wörtlichem Zitat, eigener Zusammenfassung des Textes und weiterführenden Gedanken unterscheiden? Überlegen Sie auf dieser Grundlage, was Sie das nächste Mal genauso machen wollen und was anders.“ (S. 53) Bei allen Übungen und Tipps werden individuelle Vorlieben bzw. Stärken (Vorliebe für die Arbeit mit Stift und Papier oder am PC, bevorzugte Leseumgebung, bisherige Rückmeldung auf eigene Texte u. a.) und die jeweils situativen Gegebenheiten oder Anforderungen (jeweiliger Arbeitsauftrag, jeweiliges Ziel wie bspw. Vorbereitung auf Seminargespräch oder Prüfung oder Verfassen einer Haus- oder Qualifikationsarbeit) berücksichtigt. Außerdem werden oft Potentiale und Grenzen abgewogen. Dadurch, dass in diesem Ratgeber zumeist mehrere Alternativen vorgeschlagen werden, kann er dazu beitragen, ein möglichst breites Repertoire unterschiedlicher Strategien und Techniken aufzubauen, die je nach

Anforderung flexibel und bewusst eingesetzt werden können. Auch wenn die letzte Integration aller Teilschritte noch fehlt oder eben erst an echten Arbeitsprojekten erprobt und geleistet werden kann, bieten die vorgeschlagenen Reflexionsaufgaben für das Lektürejournal dabei eine wichtige Unterstützung.

AdressatInnen und mögliche Gebrauchsweisen

Gerichtet ist der Ratgeber in erster Linie an Studierende aller Fächer. Fachspezifische Unterschiede werden teilweise konkretisiert (bspw. standardisierte Gliederung naturwissenschaftlicher Texte als Orientierung beim Lesen); teilweise wird lediglich darauf verwiesen, dass es diese zu beachten gilt. Als Serviceleistung wären hier noch weiterführende Literaturhinweise zu fachspezifischen Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten hilfreich gewesen. Gegenüber vergleichbaren Ratgebern zum Lesen wissenschaftlicher Fachtexte wie bspw. Stry/ Kretschmer: Umgang mit wissenschaftlicher Literatur (Berlin 1994) zeichnet sich Langes Buch durch vielfältige Übungen und Reflexionsaufgaben aus. „Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben“ ist in erster Linie als Selbstlernkurs konzipiert und richtet sich insbesondere an StudienanfängerInnen; doch auch Fortgeschrittene werden noch den einen oder anderen wertvollen Tipp bekommen. Darüber hinaus kann der Ratgeber nach Auskunft der Verfasserin als Nachschlagewerk bei konkreten Fragen zu einzelnen Arbeitsschritten genutzt werden. Ebenso kann m. E. in der Schreib- oder eher Leseberatung mit den vielfältigen Übungen und Tipps gearbeitet werden. Weiterhin schlägt die Verfasserin den Einsatz insbesondere der Reflexionsaufgaben für das Lektürejournal in Lehrveranstaltungen vor. In der Tat bekommen Lehrende wertvolle Tipps, auch wenn sich der Ratgeber nicht unmittelbar in ein Kurskonzept bzw. ein Curriculum übersetzen lässt. Vielmehr hat der Ratgeber einen anderen, nicht zu unterschätzenden Nutzen für DozentInnen: sich die Schwierigkeiten bewusst zu machen und sich in die Situation von NovizInnen hineinzuversetzen, für die die Spiel- oder eher Kommunikationsregeln der scientific community alles andere als selbstverständlich und leicht zu durchschauen sind. Viele Handreichungen zum wissenschaftlichen Schreiben beschränken sich auf formale Vorgaben (insbes. Regeln zum Zitieren). Was diesen Ratgeber demgegenüber auszeichnet, ist,

dass das, was vielen Studierenden als Korsett aus Formalia erscheint, das sie in der freien Entfaltung ihrer Gedanken hindert, hier als Konvention nachvollziehbar wird, die der Verständnissicherung dient.

Fazit

„Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben“ von Ulrike Lange genießt ein Platz im Handapparat jedes Lese- (!) und Schreibzentrums.

Literatur

Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn u. a. Schöningh UTB.

Elbow, Peter (2008): *The Believing Game – Methodological Believing*. Selected Works of Peter Elbow. http://works.bepress.com/peter_elbow/20 (Abgerufen am 8.3.2014)

Stary, Joachim/Kretschmer, Horst (1994): *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur*. Eine Arbeitshilfe. Berlin: Cornelsen.

Zur Autorin

Ulrike Bohle, Dr. Ulrike Bohle; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim und am dortigen Lese- und Schreibzentrum; Ausbildung zur Schreibberaterin an der PH Freiburg.

Schreiben als Kulturtechnik

△ *Peter Braun*

Umriss einer allgemeinen Schreibwissenschaft

Wer das Schreiben, das eigene oder das Anderer, reflektierend begleiten will, ist gut beraten, seine Kenntnis darüber auf ein breites Fundament zu stellen. Doch dies ist gar nicht so einfach. Die wissenschaftliche Erforschung des Schreibens ist auf viele Disziplinen verteilt und nimmt innerhalb dieser oft nur eine Randstellung ein. Was bisher fehlt, ist ein integrativer und interdisziplinär angelegter Diskurs über das Schreiben, der theoretische und anwendungsbezogene Aspekte miteinander verbindet: eine allgemeine Schreibwissenschaft. Das haben u. a. auch jene Schreibberatenden beklagt, die im September 2013 an der ersten Versammlung der neugegründeten Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. teilgenommen haben. Im Rahmen des World Cafés gab es einen Tisch zum Thema Schreibforschung. In den Diskussionen an diesem Tisch zeichnete sich immer wieder die Notwendigkeit und der Wunsch nach einer umfassenden Schreibwissenschaft ab.

Mit dem Buch *Schreiben als Kulturtechnik*, herausgegeben von Sandro Zanetti, liegt nun eine Sammlung von Grundlagentexten vor, die in ihrem breiten Spektrum erste Umriss einer solch ausgreifenden Schreibwissenschaft erkennbar werden lässt. Die Lesenden werden dabei in die verschiedensten Wissensbereiche entführt: in die Ethnologie und Geschichtswissenschaft, in die Kultur- und Medientheorie, in die Wissenschaftsgeschichte und Kognitionspsychologie und, nicht zuletzt, in verschiedene Teilbereiche der Literaturwissenschaft, so in die Editionstheorie oder die mediengeschichtlich orientierte Diskursanalyse. Jene Disziplinen hingegen, die in den letzten 30 Jahren in der Schreibprozessforschung den Ton angegeben haben: die Linguistik, die Psychologie und die empirische Erziehungswissenschaft, sind mit einem einzigen Beitrag nur spärlich vertreten. Carl Bereiters Aufsatz „Entwicklung des Schreibens“ ist zudem, wie der Herausgeber in seiner Einleitung bemerkt, über jene Fachdisziplinen hinaus rezipiert worden, so vor allem in der Wissenschaftsgeschichte – und entsprechend findet er sich im Buch auch in diesem Umfeld. Man kann und muss diese Anthologie also auch als einen Einspruch

gegen die Dominanz eines rein kognitiven Zugangs zum Schreiben ansehen, als notwendiges Widerlager, das den Versuch unternimmt, weitere Aspekte in die Konzeptualisierung des Schreibens einzubeziehen.

Die Schreibszenen, bzw. Schreib-Szenen

Seine Basis findet der Versuch, ein bigger picture des Schreibens zu zeichnen, im Konzept der Schreibszenen. Es geht zurück auf den Literaturwissenschaftler Rüdiger Campe, der damit die Rahmenbedingungen des Schreibens und alle daran beteiligten Elemente bezeichnet. Die Schreibszenen stellen für Campe „ein nicht-stabiles Ensemble von Sprache, Instrumentalität und Geste“ dar (Campe, Schreiben als Kulturtechnik [SaK], S. 271). Diese äußerst knappe Beschreibung steht indes für sehr viel. Denn unter dem Begriff „Sprache“ fallen alle kognitiven und mentalen Fähigkeiten, die im Schreiben zusammenwirken, vom grammatischen Wissen über das Textformatwissen bis hin zum spezifischen Wissen, das für das jeweils verfolgte Schreibprojekt notwendig ist. Der Begriff „Instrumentalität“ umfasst hingegen alle eingesetzten Schreibgeräte, von Papier und Stift bis zum Computer, einschließlich der sich widersetzenden Eigendynamik, die ihr Gebrauch mit sich bringen kann. Der Begriff „Geste“ schließlich erfasst alle körperlichen Aktivitäten, die beim Schreiben greifen, von der Stillstellung der Körpers im Sitzen bis zu den Muskelbewegungen in den Unterarmen und Händen. Campe betont, dass all diese Elemente ihre Begrenzung stets überschreiten und kennzeichnet sie ausdrücklich als „problematisches Ensemble“ und als „schwierige Rahmung“, um damit zu unterstreichen, wie instabil und stör anfällig sie sind. Campes Hinweis, es gelte deswegen vor allem ein Sensorium für die Störungen in den Schreibszenen zu entwickeln, haben einige Jahre später der Literaturwissenschaftler Martin Stingelin und seine Mitarbeiter – zu denen auch der Herausgeber des Bandes gehörte – aufgegriffen und sind ihm in einem mehrjährigen Forschungsprojekt zur „Genealogie des Schreibens“ nachgegangen (<http://www.schreibszenen.net>). Systematisch haben sie darin Passagen in literarischen Texten untersucht, in denen explizit vom Schreiben die Rede ist – Passagen also, in denen sich das Schreiben bei sich selbst aufhält und zum Thema des Schreibens wird. Dann,

so sagt Stingelin, wird das Schreiben auf eine Bühne gestellt und kann wie im Theater betrachtet werden.

Tatsächlich hat sich in den Forschungen gezeigt, dass dies sehr häufig dann der Fall ist, wenn das Schreiben in seinen alltäglichen Verrichtungen durch irgendeine Ursache gestört wird. Deshalb haben Stingelin und seine Mitarbeiter vorgeschlagen, jene Störungen auch in der Schreibweise des Begriffs sichtbar zu machen und in einem solchen Fall von „Schreib-Szene“ zu sprechen. Mit den Jahren hat das Forscherteam seine Suche nach derartigen „Schreib-Szenen“ durch die gesamte Literaturgeschichte und über die markanten medialen Umbrüche von der Handschrift über die Schreibmaschine bis zum Computer verfolgt. Diese Umbrüche sind im vorliegenden Band jeweils in einem Beitrag beschrieben. Als die am häufigsten genannte Ursache für Störungen haben sich überraschenderweise die Schreibgeräte mit ihrer je spezifischen Eigenlogik herausgestellt. Deshalb haben Stingelin und seine Mitarbeiter für sie ein besonderes Sensorium entwickelt. Sie bestätigen damit das bekannte Diktum von Friedrich Nietzsche: „Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken“. Ein anderer Autor, auf den sich Stingelin gerne bezieht, ist Georg Christoph Lichtenberg. Von ihm stammt der Satz: „Es klingt lächerlich, aber es ist wahr: Wenn man etwas Gutes schreiben will, so muß man eine gute Feder haben, hauptsächlich eine, die, ohne dass man viel drückt, leichtweg schreibt“ (Lichtenberg nach Stingelin, SaK, S. 293). Die „Schreib-Szenen-Forschung“ kann demnach als Versuch beschrieben werden, diese beiden Aussagen von Lichtenberg und Nietzsche ernst zu nehmen und für den Diskurs über das Schreiben in all ihren Konsequenzen zu durchdenken. Freilich ist sie dabei mit einer kritischen Frage konfrontiert, die gerne von den empirisch ausgerichteten Schreibforschern aufgeworfen wird: Kann man an den Texten von Schriftstellern und Philosophen – als Zeugnisse der vielleicht höchsten Stufe des professionellen Schreibens – exemplarische Aussagen über den Schreibprozess gewinnen?

Schreibforschung, die nicht unter Laborbedingungen stattfindet

Mit diesem kritischen Einwurf müssen sich auch all jene auseinandersetzen, die sich Notizzettel, Skizzen, Entwürfe und unterschiedli-

che Fassungen von Texten als Untersuchungsgegenstand wählen, um darüber Aufschlüsse über den Prozess des Schreibens zu gewinnen. Denn nur von kanonisierten, kulturell hoch angesehenen Autoren und Wissenschaftlern werden derartige materialisierte Spuren des Schreibaktes in Archiven aufbewahrt – und das auch erst seit Beginn der Moderne um 1800. Gleich mit mehreren Beiträgen ist die französische Schule der von Louis Hay begründeten *critique génétique* in dem Band vertreten. Ihnen geht es nicht mehr, wie den Editionswissenschaften, darum, das vorhandene Material zu sichern und daraus einen Idealtext zu destillieren, samt davon getrenntem Anmerkungsapparat mit Textvarianten. Vielmehr versuchen sie die verschiedenen Phasen zu rekonstruieren, die ein Text im Prozess seiner Entstehung durchlaufen hat, all die Vorgänge des Streichens, Einfügens, Umstellens, Über- und Umschreibens, um daraus eine „neuartige Philologie der Textbewegung“ (Louis Hay, SaK., S. 135) zu entwickeln, die wiederum Rückschlüsse auf den Schreibprozess erlaubt. Dabei greifen die Forscher auf modernste archäologische Laborverfahren zur Altersbestimmung von Dokumenten zurück oder auf Computerprogramme, mit denen die Schriftzüge analysiert und datiert werden können. So bleibt die Frage, wie exemplarisch und verallgemeinerbar die Ergebnisse sind, die bei einer derartigen Forschungsanlage herauskommen? Doch darin sehen die Vertreter der *critique génétique* nur ein unreflektiertes Nachwirken der romantischen Genieästhetik und kontern mit der Gegenfrage, warum der Schreibprozess bei hochprofessionell Schreibenden anders verlaufen solle als bei durchschnittlich Schreibenden? Und sie verbinden ihre Gegenfrage mit einem weiteren guten Argument: Die Materialien, die sie untersuchen, sind allein im Dienste des verfolgten Schreibprojekts entstanden und nicht unter Laborbedingungen und im Rahmen einer Versuchsanordnung. Es handelt sich nicht um Texte, deren Entstehen mit Protokollen „lauten Denkens“ einhergehen oder von einer Videokamera aufgezeichnet werden – Faktoren, die selbst wenn sie behutsam eingesetzt werden, den erforschten Prozess beeinflussen können. Es ist vor allem Almuth Grésillon, die in ihrem Beitrag die empirische Schreibforschung und ihre z.T. dogmatisch vertretenen Konzepte und Konventionen kritisch hinterfragt und vehement dafür eintritt, diese mit Studien an Entwürfen, Skizzen und Handschriften

auszubalancieren.

Die Auswahl der Texte, die der Herausgeber in den Band aufgenommen hat, belegt eindeutig eine Sympathie für prozessrekonstruierende Studien. Das zeigen u. a. auch zwei wissenschaftshistorische Texte, die das Vorgehen der *critique génétique* auf die Naturwissenschaften übertragen und am Material der *laboratory writings*, so nennt sie Hans-Jörg Rheinberger, dem Verlauf naturwissenschaftlicher Forschungen nachgehen. Dabei zeigt sich nicht nur die epistemische Qualität des Schreibens, das hohe Maß, an dem Notizen, Skizzen, erste Ideen, vorläufige Interpretationen etc. am Gewinn der Erkenntnisse beteiligt sind. Selbst das Verfassen naturwissenschaftlicher Aufsätze trägt, obwohl hoch standardisiert, konstitutiv zur Organisation, Interpretation und Kohärenz der Ergebnisse bei. Und, so ein weiteres Resultat, auch das naturwissenschaftliche Schreiben kommt bei aller Nüchternheit im Duktus, bei aller Konzentration auf das Analytische, nicht ohne narrative Elemente aus.

Einsatz in der Schreibberatung

Das Zusammenspiel von literaturwissenschaftlichen und wissenschaftshistorischen Beiträgen führt beispielhaft einen Vorzug des Bandes vor Augen. Obwohl die versammelten Texte, um ihr Potential voll auszuschöpfen, mitunter hohe Voraussetzungen fordern, sind sie so klug ausgewählt, dass sich vielfache Bezüge zwischen den Texten einstellen. Wer also das erste Mal einen Text von Roland Barthes oder Vilém Flusser liest, möge nicht vorschnell aufgeben. Gerade auf Barthes mit seinem dynamischen Begriff der *écriture* beziehen sich eine ganze Reihe der vertretenen Autoren, so dass sich ein Verständnis dafür mehr und mehr eröffnet. Allerdings sind die Formen der Resonanz unter den Texten vielfältig und manchmal erst auf den zweiten Blick ersichtlich. So entpuppt sich Flussers phänomenologische Analyse des Schreibaktes erst nach und nach als eine präzise Beschreibung der „Schreib-Szene: Schreibmaschine“, in der sich allerdings nicht nur das Schreibgerät, sondern auch die Sprache selbst widerständig gegen das Schreiben verhält. Es ist eigentlich schon ein Aphorismus, wenn Flusser schreibt: „Wenn es ums Schreiben geht, muss man also mit der Beschreibung des Widerstands der Wörter beginnen.“ (Flusser, SaK, S. 264) Dieses Beispiel möge hier als letztes

dafür stehen, wie viele Anregungen, Ideen und Vorstellungen man aus der Lektüre der sehr verschiedenen Beiträge des Bandes für sich gewinnen kann, um zu erfassen, was Schreiben heißt und unter welchen instabilen Bedingungen es stattfindet. Das sensibilisiert nicht zuletzt für die praktische, alltägliche Schreibberatung. Gerade die Figur der „Schreib-Szene“ bietet in meinen Augen uns Schreibberatern ein sehr geeignetes Konzept, um aus dem, was uns ein Ratsuchender von seinem Schreiben erzählt und vielleicht als Anliegen vorträgt, auf seine Probleme und Schwierigkeiten zu schließen. Zudem bewahrt es uns in seiner umfassenden Gestalt davor, die Widerstände, die sich dem Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten entgegenstellen, allein im Kopf des Schreibenden zu verorten. Manchmal ist es auch nur eine Frage des passenden Schreibgeräts.

Literatur

Zanetti, Sandro (Hrsg.) (2012): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Zum Autor



Peter Braun, Dr. habil. Peter Braun leitet das Schreibzentrum an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sein Interesse gilt der schreibintensiven Lehre und einer umfassenden, kulturwissenschaftlichen Konzeptualisierung des Schreibens unter besonderer Rücksicht auf seine medialen Bedingungen. Zurzeit ist er an dem Mercator-Projekt „SSamm-Lehr“ beteiligt, das innovative, schreibintensive Umgänge mit Lehrsammlungen erprobt.

©Peter Braun

Marianne Ulmi, Gisela Bürki, Annette Verhein, Madeleine Marti (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB).

♣ *Stefanie Haacke*

Das 2014 bei UTB erschienene Buch „Textdiagnose und Schreibberatung“ von Marianne Ulmi, Gisela Bürki, Annette Verhein und Madeline Marti stellt Beratenden und Lehrenden analytisches Handwerkszeug zur Verfügung, das dabei hilft, den überarbeitungsbedarf unfertiger studentischer Texte einzuschätzen und auf dieser Grundlage Feedback zu geben. Im Zentrum steht eine Metapher: Der Text als Berg mit unterschiedlichen Sedimentschichten; individuell geformt und Träger von Bedeutung, die die Leser/innen erfassen können sollen. Die Autorinnen haben die Bergmetapher aufgegriffen und daraus ein Modell entwickelt. In den „Berg“, das Bietschhorn, haben sie die „Schichten“ oder Ebenen eingetragen, auf die Leser/innen von Textentwürfen schauen können, um zu sehen, an welchen Punkten und in welchen Hinsichten die studentischen Autor/innen ihre Texte weiterentwickeln sollten, damit sie den Anforderungen genügen: Das „Bietschhorn-Modell zur Textdiagnose“ (S. 48) ist eine Art Checkliste, die Lesende nutzen können, um unfertige Studienarbeiten auf Konsistenz, Kohärenz, Adäquatheit von Bezügen auf Literatur und Materialien, Leserführung, Sprache und formale Passung abzuklopfen. Diese Dimensionen oder „Schichten“ werden im Buch kapitelweise ausführlich erläutert, und es wird an zahlreichen, von den Autorinnen als misslungen eingeschätzten Beispielen aus studentischen Texten gezeigt, wie und warum man es besser schreiben könnte oder müsste. Eingrahmt wird der textdiagnostische Hauptteil von einleitenden Kapiteln zu Textfunktionen und zu den Anforderungen an das Lesen von Fach- und Qualifizierungsarbeiten sowie von zwei abschließenden Kapiteln: einem zum Thema „Wissenschaftliches Schreiben“ und einer „Handreichungen zur Schreibberatung“. Ein tabellarischer Überblick am Ende des Buches stellt typischen Problemen in Texten Lösungsoptionen gegenüber. Ein reiches Buch, das seinen Zweck erfüllt, Lehrenden, Betreuenden, Begleitenden und Beratenden Anstöße vor allem aus der Linguistik zur Verfügung zu stellen, die Grundlage sein können für die Entwicklung guter Beglei-

tung und Bewertung von Studienarbeiten.

Allerdings ist eine Stärke des Buchs gleichzeitig auch ein Problem: Die Autorinnen sind nämlich augenscheinlich bestrebt, wissenschaftliche oder akademische Textqualität jenseits disziplinärer und feldspezifischer Anforderungen zu definieren und zu fassen. Ihnen ist die Kontextabhängigkeit der Normen und Anforderungen an Texte natürlich durchaus bewusst. Sie thematisieren diese Kontextabhängigkeit z. B. unter dem Begriff der „Fachsprachlichkeit“ (190 und 199ff) und im Hinblick auf die Gefahr für Schreibende im Kontext Wissenschaft, in Fachjargon abzugleiten (206ff). Anstatt jedoch in ihrem Kapitel über „Wissenschaftliches Schreiben und fachliches Lernen“ zu empfehlen, Studierende der Anfangssemester dabei zu unterstützen, disziplinäre Sprach- und Textkonventionen als Denk- und Arbeitssprachen der jeweiligen Wissenschaft zu erkennen und einzuüben, warnen sie vor „einer zu engen Anbindung des sprachlich-textlichen an das fachliche Lernen“ (227). Damit Studierende sich disziplinäre Formulierungsmuster nicht einfach nur oberflächlich aneignen, plädieren sie dafür, „Studierende (...) mit solchen Texten in Fachgebiete ein(zu)führen, (...), die Fachsprache in das allgemeine Sprachwissen einbetten“ (227). So können Studierende zweifellos vor der harten Konfrontation mit der womöglich zunächst unzugänglichen Begriffs- und Formulierungswelt der Fachwissenschaft bewahrt werden. Die Vorschläge der Autorinnen basieren auf dem sympathischen Gedanken, dass Lehrende den Studierenden die Chance geben sollten, zunächst Studienarbeiten zu verfassen, in denen sie sich inhaltlich mit Material und Fragestellungen beschäftigen, ohne ihre Gedanken gleich auf routinierte Weise in Kommunikationskonventionen ihres Fachs einbetten zu müssen. Sie setzen sich dafür ein, Studierende Lerntexte schreiben zu lassen, die an „Entwicklungsstufen fachlichen Lernens“ (228 und – angelehnt an Haynes 220/21) orientiert sind, und ihnen so zu ermöglichen, sich die Formen erst ‚nach‘ den Inhalten anzueignen. Aber ist es sinnvoll oder auch nur möglich, Studierende fachliche Inhalte verstehen zu lassen, ohne ihnen zu ermöglichen, fachliche Genres als Formen zu begreifen, um fachlich zu handeln, zu wissen und zu kommunizieren? (vgl. Carter 2007) Ist es nicht vielmehr nötig, dass Studierende lernen, Formen auch als Inhalte verstehen zu lernen? Was durch die von den Auto-

rinnen nahegelegte Trennung von fachlichem Lernen auf der einen Seite und dem Lernen fachlichen Lesens und Formulierens auf der anderen Seite verloren gehen kann, ist das enorme Potential, das die lesende und schreibende Beschäftigung mit ‚echten‘ Fachtexten an Stelle populärwissenschaftlicher Texte oder Lehrbücher für die Fachsozialisation bedeuten kann. Die im Buch angelegte Trennung von Fachkontext und Textarbeit, die man so missverstehen könnte, als gäbe es ein wissenschaftliches Schreiben ‚an sich‘, führt auch in den zentralen Textdiagnose-Kapiteln zu einer Schwierigkeit: Angesichts zahlreicher der dort angeführten Text- und Textverbesserungsbeispiele habe ich mich trotz teils umfangreicher und nachvollziehbarer Begründungen der Autor/innen immer wieder gefragt: Aber ist es denn sicher, dass diese oder jene Verbesserungsnorm im jeweiligen Kontext auch wirklich passt? Beim Lesen wurde mir klar, wie wichtig es mir beim Feedbackgeben und Beurteilen von Texten ist, etwas über ihre Situiertheit und die ganz spezifischen Anforderungen zu wissen, denen sie gehorchen mögen. Für mich als Leserin wäre es großartig gewesen, wenn die Textdiagnose-Kapitel mehr Handwerkszeug geliefert hätten, das helfen würde herauszufinden, was in einem jeweils spezifischen Schreibkontext angemessen sein könnte. Welche Fragen muss ich als Beraterin stellen, um herauszufinden, was erwartet wird? Welche Tipps kann ich Schreibenden geben, um die spezifischen Anforderungen zu klären, die für diese besondere Arbeit gelten?

Nichts im Buch ist falsch. Die linguistisch informierten Begründungen machen jeweils deutlich, was beim wissenschaftlichen Schreiben üblich ist, und wie dies Übliche umgesetzt werden kann. Jedoch setzt die detaillierte Erörterung von Qualitätsmerkmalen ohne durchgängige Kontextreflexion übergreifende Normen, die vielleicht mit spezifischen Anforderungen in anderen Kontexten kollidieren. Das Buch unterstützt nicht nur dabei, Texte zu lesen und zu analysieren, sondern es liefert die Textnormen gleich mit. In den sechs, an den Schichten des Bietschhorn-Modells orientierten „Textdiagnose“-Kapiteln passiert im Grunde etwas ähnliches wie das, was die Autorinnen im Kapitel über „wissenschaftliches Schreiben“ mit Thorsten Pohl als „sekundäre Objektivation“ beschreiben: „Das, was beschrieben wird, gerinnt zur Norm.“ (188) Angesichts der sehr unter-

schiedlichen Schreibkulturen in den Wissenschaften und der ebenso unterschiedlichen individuellen Formen, sich in diesen Kulturen zu bewegen, kann diese starke Normativität in Bezug auf Textqualität im Einzelnen beim Lesen nicht nur Widerstand auslösen, sondern – bei beratungsunerfahrenen Nutzer/innen des Buchs – auch zu dem führen, was ich ‚beraterische Fehlhaltungen‘ nennen würde. Es könnte dazu verleiten vorzugeben, wie bestimmte Passagen geschrieben werden müssen, und dem/der Autor/in dadurch die Verantwortung für den Text zu nehmen und so seine/ihre Autorschaft zu schwächen. überdies hat die Arbeit mit Negativbeispielen in den Textdiagnose-Kapiteln noch eine andere eigentümliche Wirkung. Beim Lesen fühlte ich mich an den Pschyrembel erinnert, ein Kompendium von Krankheiten, in dem man seitenweise Abbildungen von bösen Tumoren, gefährlichen Sporen und entzündeten Ohren durchblättern kann. Das Bild des ‚Fehlers‘ und seiner Korrektur schiebt sich streckenweise in den Vordergrund, und als Beraterin muss ich noch einiges an Zusatzwissen und -erfahrung mobilisieren, um das Buch nicht einfach als Grundlage für die ‚Fehlersuche‘ in studentischen Texten zu nutzen, die ich dann ‚korrigiere‘, sondern in der Beratung Unsicherheiten klären zu helfen, deren Ausdruck eventuelle ‚Fehler‘ sein können.

Damit wäre ich beim letzten Kapitel, der ‚Handreichung zur Schreibberatung‘. Mit 22 Seiten ist dies Kapitel im Verhältnis zum Gesamttext (258 Seiten) recht schmal, und es kommt darin ein Dilemma zum Ausdruck, das nach meinem Eindruck damit zu tun hat, dass sich das Buch gleichermaßen an bewertende und benotende Betreuer/innen von Studienarbeiten und an fachnahe und fachferne Schreibberater/innen richtet: vieles bleibt an der Oberfläche, Tipps und Ratschläge sind so allgemein formuliert, dass es schwierig ist, daraus konkreten Handlungsideen abzuleiten. Dabei geht das Kapitel auf alle wichtigen Punkte ein: Die Schwierigkeiten, die für Hochschuldozent/innen mit der Doppelrolle als Begleitende und Benotende der von ihnen betreuten Studierenden verbunden sind, werden problematisiert. Hinweise zu Beratungshaltung, Gesprächsführung, Beratungsablauf, unterschiedlichen Phasen im Schreibprozess und dazu passenden Beratungssettings werden gegeben, Feedbackprozeduren und Regeln werden vorgestellt, es wird kurz dargestellt,

dass es unterschiedliche Schreibertypen und Schreibschwierigkeiten (Lesen, Schreiben in der Fremdsprache) gibt. Jedoch die Verknüpfung von Textdiagnostik und Schreibberatung, also die Frage, wie das Bietschhorn-Modell und das im Buch vorgestellte umfangreiche Diagnose-Instrumentarium in der Schreibberatung fruchtbar gemacht werden können, wird nur ganz kurz auf Basis des Selbstberichts einer Dozentin gestreift. Hier entsteht der Eindruck, dass Textdiagnose und Schreibberatung dann doch zwei ganz unterschiedliche Themen sind, deren Verknüpfung schließlich (s. o.) doch wieder nur über die individuelle Lehrperson, die fachlichen oder feldspezifischen Normen, die ihr wichtig sind, und schließlich ihren individuellen Beratungsstil geleistet werden können. Mein Fazit: Ich empfehle, das Buch nicht als Pschyrembel zu lesen, sondern als reichhaltiges Kompendium von Möglichkeiten linguistisch informierter Textkritik. Ich halte es für unverzichtbar, bei der Beratung und Betreuung von Studienarbeiten immer von den je spezifischen Kontextanforderungen auszugehen und zu prüfen, wie dort Tun, Denken und Formulieren verknüpft sind. Das Textdiagnose-Buch nimmt diese Arbeit nicht ab, aber es kann dabei unterstützen, eine Sprache zu entwickeln, mit der Textprobleme benannt werden können.

Literatur

Carter, Michael (2007): Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. In: CCC 58/3, February 2007. NCTE. Online im WWW.
URL: www.stetson.edu/other/writing-program/media/ways

Zur Autorin



Stefanie Haacke, M. A., leitet das Schreiblabor der Universität Bielefeld. Zusammen mit Swantje Lahm entwickelte sie die Fortbildung Forschen, Schreiben, Lehren, die integraler Bestandteil des Bielefelder Programms Schreiben in den Fächern ist. Zusammen mit Andrea Frank und Swantje Lahm hat sie den Ratgeber Schreiben in Studium und Beruf verfasst. Ihr gegenwärtiger Arbeitsschwerpunkt ist Schreibberatung für Doktorand/innen und die Zusammenarbeit mit Lehrenden bei der Entwicklung von Konzepten für die Begleitung und Betreuung von Qualifikationsarbeiten.

©Stefanie Haacke

Mitmachen und Mitreden: Konferenzen und Veranstaltungen

Wissenschaft schreiben

09.-10. Oktober 2014

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>

Internationale Sommerakademie zum Thema ‚Schreiben und Lesen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache‘

04.-17. August 2014, Universität Göttingen

Das Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. richtet in Kooperation mit dem Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen vom 04.-17.08.2014 eine Sommerakademie für internationale Deutschlehrende sowie (Auslands-)Germanist*innen an der Universität Göttingen aus. In der diesjährigen Sommerakademie stehen die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben im Mittelpunkt, um Didaktisierungsmöglichkeiten von Schreib- und Leseprozessen für den DaF-Unterricht in den Fokus zu nehmen. Einen Schwerpunkt unter

anderen setzt die Sommerakademie auf die systematische Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit von Lernenden und wie sie vorhandenes literales Wissen aus anderen Sprachen als Ressourcen für das Schreiben und Lesen in der Zielsprache Deutsch einsetzen können. Weitere Informationen und Anmeldung unter:
<http://www.uni-goettingen.de/sommerakademie>

Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen Alte Frage, neue Modelle - Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?

1.-3. September 2014, Universität Göttingen

Unter der Frage „Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?“ findet die diesjährige Tagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen statt. Dort wird in verschiedenen Workshops über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie Schreiben diskutiert.

Weitere Informationen:

<http://www.gesellschaft-fuer-schluesselkompetenzen.de/aktuelle-jahrestagung>

GAL-Kongress in Marburg mit Symposium zu Maßnahmen zur Förderung von Schreibkompetenz im Qualitäts-pakt Lehre

16.-19. September 2014, Universität Marburg

Beim GAL-Kongress an der Philipps-Universität Marburg zum Thema „Angewandte Linguistik in der Lehre â Angewandte Linguistik lehren“ gibt es zwei Symposien zum Thema Schreiben, davon eines speziell zu Maßnahmen zur Förderung von Schreibkompetenz im Zusammenhang mit dem Qualitäts-pakt Lehre.

Weitere Informationen: <http://www.uni-marburg.de/fb10/iaa/gal2014>.

7. Peer-Tutor*innen-Konferenz Positionen zwischen Lernen und Lehren

26.-28. September 2014, Goethe Universität Frankfurt am Main

In vielen Schreibzentren spielen Peer Tutor*innen eine zentrale Rolle und tragen mit Engagement und Eigenverantwortung zum Gelingen von zahlreichen Projekten und der Etablierung einer neuen Schreib-

kultur an der Hochschule bei. Die Angebote wie Schreibberatungen, Workshops zum akademischen Schreiben, fachnahe Lehr-Lern-Formate wie Writing Fellows oder die Repräsentation eines Schreibzentrums nach außen wären ohne sie kaum realisierbar. Mit der gestiegenen Präsenz von Peer Tutor*innen innerhalb ihrer Universitäten ändern sich ihre Positionen und Rollen im Studienalltag. Je mehr Aufgaben sie übernehmen, desto schwieriger wird es, von ihrem Umfeld ‚auf Augenhöhe‘ wahrgenommen zu werden. Auf der Konferenz sollen Herausforderungen der neuen Rolle sichtbar gemacht und diskutiert werden. Daneben soll es auch um verschiedene Ausbildungsmodelle von Peer Tutor*innen gehen. Außerdem möchten wir Peer Tutor*innen die Gelegenheit zur Vernetzung geben. Weitere Informationen: <http://ptk14.de/>

8th Biennial EATAW Conference 2015 **15.-17. Juni, Tallinn University of Technology**

Following the Budapest conference, there has been unprecedented interest in hosting the 2015 conference and the EATAW Board considered four bids from Portugal, France, Romania and Estonia. Each had its merits, and the decision was a difficult one, but in the end the Board decided firmly in favour Tallinn University of Technology in Estonia as the venue for the 2015 conference. It will be the first time that an EATAW conference has been held in north-eastern Europe, and will, we hope, make EATAW more accessible to writing teachers in Estonia, Finland, Russia and the other Baltic States. We also believe that Tallinn will be an exciting and attractive venue for EATAW members from other countries, and we look forward to seeing you there in 2015. Weitere Informationen: <http://www.eataw.eu/conferences.html>

Mitschreiben

NaNoWriMo

1.-30. November 2014

Ort: weltweit

Alljährlich wird der November zum Schreibmonat. Schreibbegeister-

te 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/>

Schreibaschram

5.-12. September 2014, Neu Schönau bei Waren an der Müritz

Wir simulieren einen Klosteralltag, damit Du Dein Schreiben konzentriert verfolgen kannst. Dieses Arbeitsumfeld ermöglicht Dir:

- Deinen Schreibprozess zu vertiefen,
- Deine Selbstorganisation zu verbessern,
- Durch bewusste Regeneration Deine Leistungsfähigkeit zu stärken,
- Und natürlich Tag für Tag hoch produktiv zu sein und Deinen Text intensiv voranzubringen.

Leitung: Ingrid Scherübl, Katja Günther

Entgelt: 885/945 Euro

Details zum Angebot befinden sich hier:

<http://de.scribd.com/doc/227352394/Schreibaschram.pdf>

Schreiben ist leicht! Ressourcen in der eigenen Schreibbiografie entdecken

27.-28. Oktober 2014, Alice Salomon Hochschule, Berlin-Hellersdorf

Wer hat mich zum Schreiben motiviert, wer oder was hat mich blockiert? Gibt es lustvolle Schreiberlebnisse in der Vergangenheit? Was, wie und womit schreibe ich heute? Schreibe ich gerne? Was muss ich, was kann ich, was will ich schreiben? Über die schreibkreative Auseinandersetzung mit der eigenen Schreibbiografie und den aktuellen Schreibstrategien werden Ressourcen bewusst, die für unterschiedlichste Schreibaufgaben (in Wissenschaft oder Beruf) genutzt werden können und auch helfen, eventuelle Blockaden zu lösen. Über das Ausprobieren verschiedener Arten zu schreiben entdeckt man neue oder alte Kompetenzen, die in den aktuellen Kontext (Wissenschaft oder Beruf) transferiert werden können. Außerdem wird das Schreiben als Selbstreflexionsinstrument und in seiner Wissen entwickelnden Funktion erfahrbar gemacht. Im kreativen und kooperativen Schreiben in einer kleinen Gruppe wird Textproduktion

als Prozess und das Schreibhandeln als individuell geformte Kompetenz erlebbar. Mit Methoden aus dem Kreativen Schreiben entwickelt sich die allgemeine Schreibkompetenz (fachübergreifend und domänenunspezifisch) und ganz ‚nebenbei‘ der Spaß am Schreiben. Dozentin: Kirsten Alers (Dipl.-Pädagogin, Schreibpädagogin, Journalistin)

Kursnummer: 113-14

Zielgruppe: Interessierte aus allen Bereichen

Teilnehmerzahl: 12

Kosten: 169 Euro

Anmeldung: Karin Schwarz, 030/99245-331, schwarz@ash-berlin.eu

Information: Kirsten Alers, 05605/926271, kirsten.alers@wortwechselkaufungen.de

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

JoSch

Journal der Schreibberatung

Impressum

JoSch - das Journal der
Schreibberatung erscheint 1x
jährlich ISSN: 2191-4613

Preis: 5 € (Versand zuzüglich
1,50 €)

**Herausgeber*innen-
/Redaktionsteam:**

Sascha Dieter
David Kreitz
Franziska Liebetanz
Nora Peters
Simone Tschirpke

Anschrift:

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

Kontakt/Bestellungen:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

Autor*innen der Ausgabe:

Henriette Bertram
Ulrike Bohle
Peter Braun
Melanie Brinkschulte
Stephanie Dreyfürst
Ariane Filius

Ella Grieshammer
Stefanie Haacke
Karsten Hertrich
Sandra Hiller
Andrea Karsten
David Kreitz
Ilka Lemke
Hannah Matzoll
Monika Raup
Kristina Rzehak
Beate Schuhmann
Benjamin Slowig
Daniel Spielmann
Nadine Stahlberg
Jan Weisberg
Tim Wersig
Felix Woitkowski

Titelbild: Nora Peters

Layout: Sascha Dieter

Druck: RICOH

DEUTSCHLAND GmbH
DocuLounge Hannover
Welfengarten 1
30167 Hannover

Zur Sicherung der Qualität wer-
den alle eingereichten Beiträ-
ge einem Peer-Review-Verfahren

unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernimmt JoSch keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autorinnen.

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Beiträge für die 9. Ausgabe können bis zum **10. Dezember 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.