

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 präserter, 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