



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Auf dem Weg zum LeseSchreibZentrum

Genese des Kompaktworkshops „Wissenschaftliches Schreiben“
an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

Der orange Tisch:

Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften
Universität Bielefeld

Personenzentriertheit trotz Expertise?

Eine Untersuchung der Auswirkung von inhaltlicher Expertise der Peer Tutorin
auf den Grundsatz der Personenzentriertheit in der Peer Schreibberatung

Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen

Antizipation von Beratungssituationen

Die Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“

Ein Kooperationsprojekt von Studien- und Schreibberatung

Wissenschaftspropädeutik durch literarisches Schreiben

Der kollektiv geschriebene Roman – eine Unterrichtseinheit in der gymnasialen
Oberstufe

Vom Treppensteigen, Fahrstuhlfahren und Fallen

Förderung von Schreibprozessbewusstsein durch das Sprechen in Metaphern

JoSch – Journal der Schreibberatung

Grußwort zur 10. Ausgabe

Liebe Leser*innen,

die zehnte Ausgabe von JoSch ist das Ergebnis engagierter Arbeit der Herausgeber*innen, der Autor*innen, der Reviewer*innen und weiterer Menschen. JoSch hat sich im Feld der Schreibberatung etabliert und vor allem bei den Mitgliedern der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung Anklang gefunden.

Doch der Kreis der Fachleute und Forscher*innen wächst weiter. So ist die Herstellung und Verbreitung nicht mehr mit „Bordmitteln“ der Herausgeber*innen zu stemmen.

Daher haben wir – der W. Bertelsmann Verlag (wbv) – mit den Herausgeber*innen eine Vereinbarung für die verlegerische Betreuung von JoSch getroffen.

Wir haben 2014 unser 150-jähriges Firmenjubiläum gefeiert. Ich führe das Unternehmen in der fünften Generation. Seit den Anfängen sind wir unabhängig und nicht in einen Konzern eingebunden. Das Unternehmen hat sich in den vielen Jahrzehnten mehrfach gewandelt – vom Zeitungsverlag zum Formularverlag weiter zum Fach- und Wissenschaftsverlag und Dienstleister.

Wesentlich sind bei uns die engagierten Mitarbeitenden. Sie suchen immer wieder nach neuen Lösungen. Daher können wir Ihnen JoSch ab dieser Ausgabe gedruckt und als E-Journal verfügbar machen. Für die Abonnent*innen ist dieser Service kostenlos. Darüber hinaus stehen Ihnen alle bisher erschienenen Artikel auf wbv-journals.de zur Verfügung – also das ganze JoSch-Archiv Open Access.

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit den Herausgeber*innen und der ganzen Community der Schreibberatung, Schreibdidaktik und Schreibforschung.



Ihr W. Arndt Bertelsmann
Verleger



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Ausgabe 10 / Dezember 2015



Methoden und Techniken der Schreibberatung
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung
Erfahrungsberichte / Austausch
Rezensionen und Buchempfehlungen

Herausgegeben von: Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz,
David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro



JoSch – Journal der Schreibberatung

5. Jg. 2015 – Nr. 10

HerausgeberInnen/Redaktion:

Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro

Kontakt: journal.der.schreibberatung@gmail.com

Peer-Review:

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernimmt die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Bielefeld 2016

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

wbv.de

Titelbild: © depositphotos, efks

Anzeigen:

Sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,

Tel. (0521) 91101-11, E-Mail zentrale@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Hefte (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

Preis der Einzelhefte 10,- Euro, das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 20,- Euro. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de) Alle Preise jeweils zzgl.

Versandkosten.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISSN: 2191-4613

ISBN: 978-3-7639-5682-1

Best.Nr. JOS_02/2015

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: [10.3278/JOSI502W](https://doi.org/10.3278/JOSI502W)

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Alfred Reumüller & Stephanie Stegfellner

Auf dem Weg zum LeseSchreibZentrum	7
--	---

Kerstin Schlingmann

Der orange Tisch: Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften Universität Bielefeld	15
--	----

Nora Deetje Leggemann

Personenzentriertheit trotz Expertise?	21
--	----

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung

Caroline Scherer & Nadja Sennewald

Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen ...	27
---	----

Christopher Klamm

Antizipation von Beratungssituationen	35
---	----

Erfahrungsberichte/Austausch

Anna Groß-Bölting

Die Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“. Ein Kooperationsprojekt von Studien- und Schreibberatung.....	43
--	----

Gerlinde Hollweg

Wissenschaftspropädeutik durch literarisches Schreiben.....	49
---	----

Felix Woitkowski

Vom Treppensteigen, Fahrstuhlfahren und Fallen. Förderung von Schreibprozessbewusstsein durch das Sprechen in Metaphern	55
--	----

Rezension und Buchempfehlung

Parvin Latifa Djahani

Nur Mut: Praktische Tipps und Tricks für den Umgang mit Fachtexten 63

Konferenzen & Tagungen 67

Vorwort

Liebe Leser*innen,

Sie halten die zehnte Ausgabe des JoSch in den Händen. Seit den Anfängen des Journals und der vorliegenden Jubiläumsausgabe hat sich einiges getan und natürlich auch verändert. So sind die Seiten- und Auflagenzahlen stetig gewachsen, ebenso wie die redaktionelle Besetzung. Wir begrüßen Leonardo Dalessandro, der unser Team bereits in dieser Ausgabe tatkräftig unterstützt und bereichert hat.

Die größte Veränderung aber, die Sie schon bemerkt haben, ist die Tatsache, dass JoSch ein Zuhause gefunden hat, auf das wir, nun als Herausgeber*innen, ausgesprochen stolz sind. Der *W. Bertelsmann Verlag (wbv)* – der Fachverlag für Bildung, Beruf und Sozialforschung – wird uns von nun an als professioneller Partner zur Seite stehen. Ab dieser Ausgabe gibt es JoSch auch als E-Journal. Alle Artikel bekommen einen DOI und umfangreiche Metadaten. Sie sind damit leicht recherchierbar und zitierbar. Von dieser Partnerschaft profitieren Autor*innen und die Community also direkt, da dies ein weiterer Schritt ist, die Schreibdidaktik in Deutschland zu professionalisieren und zu etablieren.

Hierzu leisten auch die Autor*innen dieser Ausgabe wieder einen wichtigen Beitrag.

Der Artikel von Alfred Reumüller und Stefanie Stegellner zeichnet die Rahmenbedingungen, die Entstehungsgeschichte und ansatzweise auch die Implementierung des LeseSchreibZentrums an der Pädagogischen Hochschule Kärnten nach, konzentriert sich also auf die Struktur, die gegeben sein muss, um erfolgreiche Beratungen überhaupt zu ermöglichen. Im Fokus steht dabei die differenzierte Darstellung des Kompaktworkshops „Wissenschaftliches Schreiben“ mit seinem didaktischen Konzept, seinem Ablauf sowie den genutzten Methoden. Im *Methodenteil* finden sich außerdem zwei Artikel, in denen es um den Umgang mit besonderen Situationen in Beratungen geht. So präsentiert Katrin Schlingmann eine Schreibberatung im „Drive-In“-Format. An der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld wurde eine Peer-Schreibberatung so eingerichtet, dass die Berater*innen in einem Café beraten, also direkt zu den Studierenden kommen. Die Herausforderungen und Chancen, die dieses Beratungsformat bietet, werden von Schlingmann deutlich herausgearbeitet – eine Orientierung für alle Schreibzentren, die ähnliche Projekte auf den Weg bringen wollen. In Beratungen zum wissenschaftlichen Schreiben kann es vorkommen, dass den Beratenden Ratsuchende gegenüber sitzen, die Themen bearbeiten, zu denen sich die Beratenden auch inhaltlich auskennen. Wie geht man damit um? Was, wenn man inhaltlich besser Bescheid weiß als die Ratsuchenden? Kann und soll der*die Beratende in einem solchen Fall die eigene inhaltliche Expertise ignorieren? Diese Fragen untersucht Nora Leggemann anhand einer Videoaufnahme eines Beratungsgesprächs, besonders interessant für weniger erfahrene Berater*innen als Anhaltspunkt, wo man wie ansetzen kann, ebenso wie für erfahrenere Berater*innen, die diesen Artikel als mögliche Reflexionsgrundlage nutzen können.

In der Rubrik *Forschung* präsentieren Nadja Sennewald und Caroline Scherer die Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden der Geisteswissenschaften an der Universität Frankfurt/Main. Diese wurden u.a. zu „Problemen“ und „Defiziten“ der Studierenden beim Schreiben und ihren „Lösungsvorschlägen“ befragt. Die Aussagen der Lehrenden sollten dann genutzt werden, um die bestehenden schreibdidaktischen Angebote auszubauen und/oder anzupassen. Der Artikel von Christopher Klamm nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Feststellung, dass Beratungssituationen immer wieder von Unsicherheit bezüglich der zu erwartenden Fragen, Anliegen und Herausforderungen der Ratsuchenden geprägt sind. Die Antizipation der Anliegen in Beratungen würde deren Komplexität reduzieren und gerade für neue Schreibberater*innen nützlich sein. Der Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Anliegen in der Schreibberatung auftauchen, nähert sich Klamm durch die Analyse von 64 Beratungsprotokollen.

Für die *Erfahrungsberichte* beschreibt Anna Groß-Bölting in ihrem Artikel Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schreibberatung und Studienberatung und präsentiert die beispielhafte Zusammenarbeit an der Universität Bielefeld. Gerlinde Hollweg stellt in ihrem Erfahrungsbericht die Unterrichtsreihe „kollektiver Roman“ vor. Diese Unterrichtsreihe wurde im neu geschaffenen Seminarkurs Textproduktion in der Oberstufe an einem Berliner Gymnasium durchgeführt. Sie legt dar, wie diese authentische Schreibaufgabe zur Förderung von Schreibkompetenz der Schüler*innen dienen kann. Jede*r kennt Metaphern zum Schreiben: man ist „im Fluss“ oder „blockiert“, „sucht den roten Faden“ oder „steckt fest“. Felix Woitkowski beschreibt den Nutzen von Metaphern für das Sprechen über Schreibhandlungen, wobei er neben den Chancen der Metaphernverwendung auch die Risiken nicht verschweigt.

Zu guter Letzt rezensiert Parvin Latifa Djahani Ulrike Langes ‚Fachtexte lesen-verstehen-wiedergeben‘ und kommt dabei zu teilweise anderen Ansichten als Ulrike Bohle in JoSch Nr.8. Djahani betont dabei, dass das Buch nicht nur die rezeptiven Fähigkeiten fördert, sondern gerade unter dem Titelstichwort „wiedergeben“ auch die Produktion von Texten thematisiert, Schreibstrategien erläutert und hilfreiche Übungen angeboten werden.

Wir danken allen, die uns seit der ersten JoSch-Ausgabe im Jahr 2010 begleitet und tatkräftig unterstützt haben. Bei allen Autor*innen, Reviewer*innen und Korrekturleser*innen der aktuellen Ausgabe bedanken wir uns ebenfalls herzlich für die Mitgestaltung dieses Heftes. Allen Leser*innen wünschen wir ein schönes Leseerlebnis!

Ihr JoSch-HerausgeberInnen-Team

Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz,

David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro

Auf dem Weg zum LeseSchreibZentrum¹

Genese des Kompaktworkshops „Wissenschaftliches Schreiben“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

Alfred Reumüller & Stephanie Stegfellner

Der folgende Beitrag beschreibt die Entstehung einer Beratungseinrichtung für Studierende zum Themenfeld akademisches/wissenschaftliches Schreiben von den ersten Ansätzen eines Kompaktworkshops bis hin zur Gründung eines LeseSchreibZentrums.

Rahmenbedingungen

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Kärnten bietet allen Studierenden im Rahmen der dreijährigen Qualifikation eine Lehrveranstaltung mit der Bezeichnung „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ an, welche im 1. und 2. Ausbildungssemester stattfindet. Die abwechselnden personellen Besetzungen dieser Lehrveranstaltungen ergaben häufig eine bunte Mischung der Schreibkompetenz der Studierenden.

Um eine hochschulinterne Einheitlichkeit zu gewährleisten, gibt es seit einigen Jahren das Bestreben, ein gemeinsames Verständnis dessen, was denn akademisches/wissenschaftliches Schreiben im hochschulischen Kontext meint, zu erreichen. Als erstes Ergebnis dieser Bemühungen wird von den Verfassern dieses Beitrags ein Kompaktworkshop mit dem Titel „Wissenschaftliches Schreiben“ konzipiert und installiert mit dem Ziel, Studierende des 4. (5.) Semesters so weit zu begleiten, dass sie formale, strukturelle und inhaltliche Kompetenzen im Hinblick auf die selbstständige Gestaltung einer Bachelorarbeit entwickeln.

Schreibsetting

Formal wurde in Absprache zwischen dem Institut der Primar-/Sekundarstufe und dem Rektorat ein Arrangement getroffen, das, dem Prinzip der Freiwilligkeit entsprechend, den Studierenden eine Möglichkeit der Zusatzqualifikation anbietet. Dabei werden ihnen vier Blockveranstaltungen mit jeweils vier Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, aufgeteilt in zwei Gruppen (G1-Volkschule und Sonderschule, G2-Neue Mittelschule/Sekundarstufe I) offeriert.

¹ Die Schreibung des Begriffs mit Binnenversal begründet sich in der Verwendung des hochschulinternen Akronyms LSZ.

Zu berücksichtigen galten drei Parameter: Das Vorwissen der Teilnehmer*innen, das Verständnis über eine gemeinsame wissenschaftstheoretische Grundlage und das Verständnis über den pragmatischen Ansatz (Prozess- bzw. Produktionsorientierung) des Workshops. Die Prozess- bzw. die Produktionsorientierung dieses Konzeptes verweist auf Haas (1997) im Kontext der Anthropologie, die davon ausgeht, dass der Mensch auf der Suche nach Wiederfindung bzw. Aufarbeitung eigener Erfahrungen ist und zugleich die Ansätze der Kreativitätsforschung berücksichtigt, die von der Fähigkeit des Menschen ausgeht, aus Vorhandenem Neues zu schaffen. Im Speziellen bieten sich dabei Unterrichts- bzw. Vermittlungsmethoden an, die sich an Schreib- und Spielverfahren orientieren, welche auch bildlich-künstlerische Darstellungen verschiedenster Medien einbeziehen. In diesem Sinne wurde das Vorwissen der Teilnehmer*innen mittels Kärtchenabfrage mit differenzierten Fragestellungen erfasst und gruppenintern ausgewertet. Diese wissenschaftstheoretische Grundlage verfolgt den Ansatz, über Erfahrungswissen Bewusstsein bei den Studierenden zu schaffen und einen theoretischen Zugang zur Problematik des Schreibens zu eröffnen, wobei dem „erfahrungskreativen Einstieg“ (vgl. Piepho 1974) besonderes Augenmerk gewidmet wurde. Der Verweis auf Piepho erscheint an dieser Stelle angebracht, weil durch seinen Ansatz der so genannten „Kommunikativen Wende“ (ebd.) die Authentizität der Kommunikation der Beteiligten und die Lebendigkeit der Lernvorgänge in den Mittelpunkt des seminaristischen Tuns gerückt werden. Zugleich werden die Qualität der Inhalte, die Ursprünglichkeit der Sprechabsicht der Teilnehmer*innen und die Entwicklung der Reflexionskompetenz in den Fokus gerückt. Als Folge dieses pragmatischen Ansatzes steht, unter Berücksichtigung der zuvor genannten Parameter, das aktive und handlungsorientierte Tun im Mittelpunkt. Die konkret geschaffenen und gestalteten Produkte sollen im Sinne des Reflexionskreislaufes (Altrichter/Posch 1998³: 22) die Prozesse sowohl bei den Einzelnen als auch in der Gruppe stimulieren und vertiefen.

Parallel zum Workshop wurde die Möglichkeit zur Einzelschreibberatung angeboten, um auf individuelle Schreibprobleme von Studierenden eingehen zu können.

Workshopdesign

Nach dem Konzept des „rückwärtigen Lerndesigns“ (Westfall-Greiter 2012) werden in vier Blöcken die theoretischen Überlegungen und die praktischen Durchführungen von den Workshopleitern in Form eines Leitfadens festgelegt. Dahinter steht die Idee, ausgehend von einer Frage- oder Problemstellung eine konkrete Zielvorstellung festzulegen, die am Ende einer Arbeitsphase erreicht werden soll. Für die konkrete Arbeit im Workshop bedeutet das: WER organisiert WIE mit welchen MITTELN und METHODEN den Arbeitsverlauf, um das konkrete Ziel des jeweiligen Arbeitsblocks zu erreichen?

Die besondere Herausforderung bestand darin, ein ausgewogenes Design zu schaffen und zwar zwischen einem Kompaktseminar, welches dicht und konzentriert akademisch-wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenz vermittelt einerseits und dem Design der

Offenheit, das den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen und deren kreativem Gestalten Freiraum ermöglicht, andererseits.

In der Folge werden die einzelnen Blöcke des Workshops nach dem Prinzip des rückwärtigen Lerndesigns aufgelistet und beschrieben. Abschließend wird das spezifische, für den Workshop angewandte Lehr-/Lernarrangement des Lehrlingslernens (Cognitive Apprenticeship) (Helmke 2010³: 207f) näher beleuchtet.

Ziele des ersten Workshopblocks:

- Dauer, Prozess und Probleme bei der Erstellung einer Bachelorarbeit mit Hilfe des 9-Monatsplans nach Wolfsberger (Wolfsberger 2013: 53–67) vorstellen und für die Studierenden zum Thema machen.
- Vorstellungen, Wünsche und Befürchtungen der Teilnehmer/-innen mittels Freewriting, Kärtchenabfrage und Zwiebelmethode visualisieren (vgl. Mit Methoden lernen 2002).
- Themen für den Workshop sammeln, diskutieren und nach Gruppenrelevanz reihen. Näheres zu den Bereichen: Themenfindung, Erkenntnisinteresse, methodologische Positionierung, Forschungsfeld und Methode (siehe Przyborski/Wohlrab-Sahr 2013: 14–24).

Ziele des zweiten Workshopblocks:

- Akademisch-wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte von pseudowissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Texten anhand von Beispielen unterscheiden lernen.
- Akademisch-wissenschaftliche Quellenarbeit kritisch hinterfragen und belegen.

Ziele des dritten Workshopblocks:

- Die Bachelorarbeit als Textsorte mit Schreibvarianten vermitteln, verstehen und reflektieren (spezifische Literatur dazu siehe z.B. Mertlitsch 2010; Bünting/Bitterlich/Pospiech 2002).
- Die Verbindung von Cluster, Mindmap (Beinke et al. 2011²: 10–26) als Methode verstehen.
- Anhand eines allgemein relevanten Themas, hier zum Beispiel „Fast Food“ (vgl. Zöllner 2006: 215–235), Strukturierungsmethoden anwenden, ein Thema isolieren, eine (Forschungs-)Frage formulieren und eine numerische Gliederung erstellen. Feedback zu den Ergebnissen durch den Critical Friend (Hofmann 2008: 55).

Ziele des vierten Workshopblocks:

- Den Unterschied zwischen guten und schlechten Forschungsfragen erkennen und begründen sowie Alternativen diskutieren.
- Wissenstransfer hin zur eigenen Forschungsfrage.
- Methode Auflistungstechnik (Beinke 2011²: 26–33) als weitere Strukturierungsidee für die eigene Arbeit.

- Anwenden bisher gelernter Strukturierungstechniken zur Gliederung der eigenen Arbeit.
- Textlupe (Bobsin 1996: 49) als Methode kollegialen Gruppenfeedbacks nutzbar machen.

Im Folgenden wird das Cognitive Apprenticeship-Modell dargestellt und mit den Workshopzielen verknüpft. Im Kern des Ansatzes steht die Idee, dass Expert*innen die Studierenden in diverse Lernsituationen bringen, wobei diese durch Interaktion, Reflexion und sozial-kommunikativen Austausch in verschiedene Aggregatstufen (*modelling* bis *reflection*) gebracht und von den Expert*innen begleitet werden. Helmke (2010³) empfiehlt für die optimale Gestaltung von Lernsituationen in Gruppen das siebenteilige Durchschreiten und Erleben eines Lernprozesses, den er in Anlehnung an Reinmann/Mandl als „*Instruktionsprinzipien*“ (Reinmann/Mandl 2006: 632) benennt. Diese sieben Schritte sind in Tabelle 1 verknüpft mit den Workshopzielen dargestellt.

Tabelle 1

Instruktionsprinzipien

<i>modelling</i>	<i>Beim kognitiven Modellieren macht der*die Lehrende sein*ihr Vorgehen zunächst vor und erläutert ausführlich, was er*sie im Einzelnen macht und was er*sie sich dabei denkt. Auf diese Weise werden mental ablaufende kognitive Prozesse für Lernende beobachtbar.</i> • Den Zeitplan einer Bachelorarbeit nachvollziehbar visualisieren. • Den Unterschied zwischen wissenschaftlichen – akademischen – populärwissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Texten anhand von Beispielen aufzeigen. • Den Unterschied zwischen direkter und indirekter Zitation aufzeigen und auf die Problematik des Plagiats hinweisen. • Den Unterschied zwischen Cluster und Mindmap anhand eines konkreten Beispiels nachvollziehbar machen.
<i>coaching</i>	<i>Nach der Modellierung befassen sich Lernende selbst mit einem Problem und werden dabei von der Lehrperson betreut und bei Bedarf durch Tipps und Hinweise gezielt unterstützt.</i> • Texte unterschiedlicher Qualität begutachten, beurteilen und im Plenum diskursiv begründen. • Anhand von Visualisierungstechniken (Cluster und Mindmap) eine allgemeine Thematik mit Unterstützung der Lehrgangsleiter*innen umsetzen. • Die Einschätzung und Begründung der Qualität von Forschungsfragen diskursiv argumentieren. (Diskurs: siehe Adorno 1993²¹: 82 ff und Habermas 1971: o. S.)
<i>scaffolding</i>	<i>Der*die Lehrende sorgt dadurch, dass er*sie die Durchführung der Aufgabenstellung verantwortlich betreut, für ein Gerüst (scaffold), das die Aktivitäten der Lernenden strukturiert, lenkt und unterstützt.</i> • Eine aktuelle Textstelle (Mayring 2002⁵: 68) kriteriengestützt mit Vorschlägen zu Hilfsformulierungen paraphrasieren, die Ergebnisse diskutieren und überarbeiten.

(Fortsetzung Tab. 1)

<i>scaffolding</i>	• Im Dialog mit den Lehrgangsleiter*innen die Vielfalt der Gliederungsmöglichkeiten eines Themas sichtbar machen. • Den Studierenden Hilfestellung bei der Suche nach einer Forschungsfrage in einem fokussierten Forschungsfeld geben und deren Ausformulierung semiotisch unterstützen.
<i>fading</i>	<i>Im Verlauf des Lernprozesses erwerben die Lernenden zunehmend Kompetenzen und gewinnen Selbstvertrauen und Kontrolle, sodass zunehmend selbständiger gearbeitet werden kann. Der*die Lehrende blendet Hilfestellungen allmählich aus.</i> • Anhand analoger Textstellen (Selle 1991) die Studierenden einladen, selbstständig eine Paraphrasierung mit anschließender fakultativer Kontrolle vorzunehmen. • Anhand einer weiteren Technik (Auflistungstechnik nach Beinke et al. 2011) die Struktur und Gliederung der eigenen Thematik inklusive der Forschungsfrage mit anschließender fakultativer Kontrolle entwickeln.
<i>articulation</i>	<i>Immer wieder werden die Lernenden im Verlauf des Lernens aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.</i> • Im Sinne des dialogischen und diskursiven Lernens und Arbeitens werden die Studierenden stetig aufgefordert und eingeladen, nachträglich laut zu denken (NLD). (vgl. Wagner et al. 1981: 339 ff)
<i>reflection</i>	<i>Die ablaufenden Prozesse beim Lernen werden mit anderen diskutiert und reflektiert. Reflexion bedeutet, dass Lernende eigene Strategien mit denen anderer vergleichen. Durch Artikulieren und Reflektieren erwerben Lernende generelle Konzepte, deren Verständnis aber auf ihrer Anwendung beruht.</i> • Durch Visualisierungstechniken (Blitzeinschätzung, Kärtchenabfrage, Ratingskala, Textlupe) den Prozess von Aktion, Reaktion und Reflexion (Altrichter/Posch 1998³: 22) sichtbar machen.
<i>exploration</i>	<i>Das Ausblenden der Unterstützung endet mit dem aktiven Explorieren und selbständigen Problemlösen der Lernenden.</i> • Die Teilnehmer*innen nach Absolvierung der Workshops in das selbstständige Tun und Arbeiten entlassen und bei spezifischen Fragen und Problemen die Einzel-schreibberatung empfehlen.

Erkenntnis und Ergebnis

Aus inhaltlicher Sicht ist anzumerken, dass ein Kompaktworkshop nicht in der Lage sein kann, die Vielfalt der Themen des akademisch-wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zufriedenstellend abzudecken. Weiter ergibt sich die Einsicht, dass ein Schreibzentrum mit all seinen Möglichkeiten und Angeboten zum selbstverständlichen Alltag einer hochschuldidaktischen Schreibkultur gehören sollte, was mit der Neuinstallierung des Lese-SchreibZentrums im November 2014 umgesetzt wurde. Die Positionierung des neu gegründeten Zentrums im Eingangsbereich erfolgte im Sinn von Michel Foucaults „Die

Sprache des Raumes“ (1963). Die zentrale Positionierung unterstreicht die Wichtigkeit der neu geschaffenen Einrichtung für die gesamte Institution. Außerdem konnte dem vielfachen Wunsch von Studierenden nach individueller Beratung entsprochen werden, indem Einzelschreibberatungen als Teil des neuen Gesamtkonzepts etabliert wurden. Mit der Installation der Beratungseinrichtung wurde die Idee des Kompaktworkshops durch Themenworkshops abgelöst. Deren Vorteile liegen in Kleingruppen, in der zielorientierten Betreuung der Studierenden und in der Möglichkeit einer besseren Abstimmung mit dem studentischen Zeitbudget.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1993²¹): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1998³): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beinke, Christine/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2011²): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Weimar et al.: Böhlau (UTB).
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. H.137. 45–49.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2002): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen.
- Foucault, Michel (2001): *Dits et Ecrits*. Schriften in vier Bänden; Band I/1954–1969. Aus dem Französischen von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek und Hermann Kocyba. Berlin: suhrkamp.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmayer.
- Habermas, Jürgen (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd.1. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Berlin: suhrkamp tb. Wissenschaft.
- Helmke, Andreas (2010³): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hofmann, Franz (2008): *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/-innen und Studierende*. Reihe özeps im Auftrag des bm:ukk. Wien: Eigendruck.
- Mayring, Philipp (2002⁵): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Wien: BMBF Eigenverlag.
- Niedersächsischer Bildungsserver (Hrsg.): *Mit Methoden lernen. Ein Angebot für Interessierte* (2002). Online-Dokument. http://www.nibis.de/~bbsfbt/u_hilfen/didaktische_jahresplanung_bau/methodensammlung_bbsll_han.pdf (Zugriff: 13.6.2014).

- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010³): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006⁵): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 613–658.
- Selle, Gert (1991): *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Mit Beiträgen von Studierenden der Universität Oldenburg*. Reinbek: Rowohlt (rororo Tb.).
- Wagner, Angelika C./Maier, Susanne/Uttendorfer-Marek, Ingrid/Weidle, Renate H. (1981): *Unterrichtspsychogramme: was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Zugang zur subjektiven Unterrichtswirklichkeit*. Reinbek: rororo.
- Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Das Haus der NMS. Rückwärtiges Lerndesign*.
Online-Dokument: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464>
(Zugriff: 16.4.2014).
- Wolfsberger, Judith (2013): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Weimar et al.: Böhlau (UTB).
- Zöllner, Nicole (2006): Wissenschaftliches Schreiben als Orientierungshilfe für internationale Studierende. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Angaben zu den Personen

Dr. Alfred Reumüller ist Professor an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Kärnten mit den Schwerpunkten Pädagogisch-Praktische-Studien, Unterrichtswissenschaften, Fachdidaktik Deutsch und Schreibberatung.

Stephanie Stegfellner, Mag. ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Kärnten mit den Schwerpunkten Deutsch- und Musikdidaktik sowie Schreibberatung.

Der orange Tisch: Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften Universität Bielefeld

Kerstin Schlingmann

Im Rahmen des Programms „richtig einsteigen.“¹ an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld wurden im Wintersemester 2012/13 zwei studentische Tutor*innen eingestellt. Ziel war es, sie als erste Peer-Tutor*innen (vgl. Bruffee 2014: 395 ff.) in der Peer-to-Peer-Schreibberatung einzusetzen und den Grundstein für eine methodenvermittelnde und lösungsorientierte Peer-Beratung an der Fakultät zu legen. Im Sommersemester 2013 wurde dann erstmalig ein Angebot zur studentischen Schreibberatung umgesetzt: der „orange Tisch“, ein offener Beratungstisch von Studierenden für Studierende der Gesundheitswissenschaften.² Die Idee dahinter ist, ein niedrigschwelliges Beratungsangebot für Studierende zu schaffen und sie so bei der Planung und Umsetzung von Schreibaktivitäten und –aufgaben im Studium zu unterstützen. Dieses Projekt, das nunmehr seit fünf Semestern angeboten wird, wird im Folgenden vorgestellt.

Vorüberlegungen

Die Gesundheitswissenschaften sind interdisziplinär ausgerichtet und verbinden Theorien und Methoden aus naturwissenschaftlichen, sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen.³ Für die Studierenden bedeutet dies, dass sie beim Schreiben Anforderungen unterschiedlicher Teildisziplinen beachten müssen. Ein zentraler Gedanke hinter dem orangen Tisch ist, den Studierenden einen geschützten Raum zu bieten, in dem sie Unterstützung von ‚Gleichgestellten‘ bekommen, die mit diesen Anforderungen vertraut sind. Insbesondere die Studierenden, die Angst haben, ihren Dozent*innen ‚dumme‘ Fragen zu stellen, sollen einen Anlaufpunkt erhalten. Für viele ist es leichter, Beratung auf Augenhöhe zu suchen, als den Weg zur*zum Lehrenden zu wählen. Zusätzlich ermöglicht ein solches Angebot, implizites Wissen der Studierenden höherer Semester über das Studium und seine Inhalte explizit zu machen – also als Expert*innen in eigener Sache zu agieren. So soll eine Vernetzung der Studierenden untereinander gefördert werden, um langfristig eine Peer-to-Peer-Kultur an der Fakultät zu implementieren. Ein dritter wichtiger Aspekt bei der Gestaltung und Umsetzung des Angebots ist, die Beratung möglichst niedrig-

1 Das BMBF-Programm „richtig einsteigen.“ unterstützt Studierende in der Studieneingangsphase. <http://www.uni-bielefeld.de/richtig-einsteigen/>

2 <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/studienberatung/richtigeinsteigen/orangetisch.html>

3 http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/fakultaet/3_was_sind.html

schwellig zu gestalten, um den Studierenden den Kontakt zu den Peers zu erleichtern. Der orange Tisch richtet sich an alle Studierenden des Studiengangs Health Communication. Er bietet Raum für Probleme und Fragen vor, während und nach dem Schreibprozess. Ein besonderer Fokus liegt auf den Studierenden der Studieneingangsphase. Gerade Studienanfänger*innen sehen sich oft das erste Mal mit den studienbezogenen Schreibaufgaben konfrontiert und haben Hemmungen, ihre Fragen zu äußern.

Umsetzung

Als Peer-Tutor*innen wurden zwei Studierende des Masterstudiengangs Public Health eingestellt. Beide hatten ihr Bachelorstudium an der Fakultät absolviert und waren mit dem Studiengang und den Anforderungen an studentische Texte vertraut. Hierdurch waren sie sich der Besonderheiten des Schreibens im Fach bewusst. Weiterhin war es wichtig, dass sie bereit waren, an der Entwicklung des Angebotes aktiv mitzuwirken und selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Zur fachlichen Vorbereitung nahmen beide Tutor*innen an einem schreibdidaktischen Seminar teil: „Gemeinsam am Schreiben arbeiten – Peer-to-Peer und prozessorientierte Schreibdidaktik lernen und erproben“. Dieses Seminar ist Teil des Moduls „Peer-Learning – Beraten, Begleiten, Zusammenarbeiten“⁴ an der Universität Bielefeld.

Bei der Frage nach einem geeigneten Ort für die Beratung wurde von den Peers der Gedanke initiiert, mit dem Beratungsangebot ‚zu‘ den Studierenden zu gehen. Die Beratung sollte in der zentralen Universitätshalle stattfinden – losgelöst aus dem Kontext der Fakultät. Die Halle ist Aufenthaltsort und Treffpunkt für die Studierenden und auf der Galerie befinden sich Cafés und Tische. Die Tutor*innen hatten den Einfall, die Beratung an einem dieser Tische stattfinden zu lassen – Beratung im ‚Vorbeigehen‘ in einer entspannten Atmosphäre. Eine der Tutor*innen hat es einmal so ausgedrückt: „Oft ist es einfach wie ein Dazusetzen und Zuhören.“ Problematisch ist, dass die Tische nicht reservierbar sind. Die Beratung kann nur an einem zu dem jeweiligen Termin freien Tisch stattfinden. Als Erkennungszeichen für die Studierenden dient eine Tischdecke in der Fakultätsfarbe Orange – die auch maßgeblich für die Namensgebung war: der orange Tisch.

Die Studierenden wurden per Mail und Plakaten über den orangenen Tisch informiert. Außerdem stellten sich die Tutor*innen in den Einführungsveranstaltungen des ersten Semesters vor. Diese Form der ‚Werbung‘ wurde für jedes Semester beibehalten, um den Wiedererkennungswert für die Studierenden zu steigern. Der orange Tisch ist zu einem festen Beratungsangebot an der Fakultät geworden. Die Finanzierung der Peer-Tutor*innen, die zu Beginn aus den Mitteln des Programms „richtig einsteigen.“ erfolgte, wird nun von der Qualitätsverbesserungskommission der Fakultät übernommen.

4 http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/modul-PL.html

Der Beratung liegt ein strukturierter, methodenvermittelnder und lösungsorientierter Ansatz zu Grunde (vgl. Enoch 2011: 112ff). Ziel ist es, den ratsuchenden Studierenden Handlungskompetenz zu vermitteln und individuelle Ressourcen aufzuzeigen, um die Probleme beim Schreiben selbstständig zu lösen. Als Handwerkszeug stehen den Peers Methoden und Materialien aus der Schreibdidaktik zur Verfügung. Zusätzlich werden sie von der LitKom⁵-Beauftragten der Fakultät unterstützt. Die Inhaberin der LitKom-Stelle an der Fakultät ist die Ansprechpartnerin für die Peers und es findet ein regelmäßiger Austausch zwischen ihr und den Tutor*innen statt. Bei diesen Feedbacktreffen geht es um inhaltliche Fragen und didaktische Methoden in der Schreibberatung. Es werden keinerlei personalisierte Informationen zu den Ratsuchenden weitergegeben. So ist es möglich, den Studierenden einen geschützten Raum für ihre Fragen zu gewährleisten. Dieses Vorgehen bedingt, dass die Peers selbstständig entscheiden, welche Probleme nicht innerhalb der Beratung geklärt werden können. Hierauf wurden sie durch das schreibdidaktische Seminar vorbereitet und bei den Feedbacktreffen mit der LitKom-Beauftragten können Problemsituationen thematisiert werden.

Die Peers dokumentieren ihre Beratungskontakte in Beratungsprotokollen. Hierin werden statistische Daten wie Angaben zum Fachsemester und Beratungsdatum sowie inhaltliche Angaben wie Beratungsanliegen, Beratungsverlauf und Ergebnis festgehalten. Diese Protokolle verbleiben bei den Tutor*innen. Für die Evaluation werden die Anzahl der Beratungskontakte und die konkreten Beratungsanliegen an die LitKom-Beauftragte weitergegeben. Eine qualitative Evaluation der Beratung erfolgt nicht. So soll verhindert werden, dass die ratsuchenden Studierenden das Gefühl haben, dass Details aus der geschützten Beratung zu den Lehrenden gelangen. Als Indikator für die Qualität der Beratung werden stattdessen wiederholte Anfragen und die kontinuierlich steigende Zahl der Beratungen gewertet.

Erfahrungen und Perspektiven

Im Sommersemester 2013 gab es neun Beratungsanfragen. Diese Zahl hat sich bis zum Sommersemester 2015 bereits verdreifacht⁶ und das Angebot hat einen festen Platz in der Beratungslandschaft der Fakultät erhalten. Neben den Studierenden der Studiengangphase wenden sich auch Studierende höherer Semester an die Tutor*innen des

⁵ Die Förderung literaler Kompetenzen (LitKom) ist Bestandteil des Programms „richtig einsteigen.“ an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften. <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/studienberatung/richtigeeinsteigen/litkom.html>

⁶ Im Sommersemester 2015 haben sich 23 Studierende an den orangen Tisch gewendet – viele wiederkehrend.

orangen Tisches. Die Anfragen der Studierenden beziehen sich überwiegend auf die folgenden Bereiche⁷:

- Formulieren einer wissenschaftlichen Fragestellung: Wie grenze ich ein Thema ein? Was ist eine wissenschaftliche Frage?
- Literaturrecherche: Was sind wissenschaftliche Quellen? Wo finde ich Literatur? Wie werte ich sie aus?
- Zitation: Wie gebe ich die Quellen wieder? Welche Formalien muss ich beachten?
- Wissenschaftliche Ausdrucksweise/Textfeedback: Was ist ein wissenschaftlicher Sprachstil?

Diese Anliegen spiegeln die Problemfelder wider, die auch die Lehrenden der Fakultät in Bezug auf studentische Texte identifizieren. Der orange Tisch hat sich als Ort verstetigt, der Raum zur Klärung dieser Schwierigkeiten bietet und immer mehr Lehrende weisen ihre Studierenden auf das Beratungsangebot hin.

Die Peer-Tutor*innen der ‚ersten Stunde‘, die den orangen Tisch maßgeblich mitentwickelt und über mehrere Semester betreut haben, haben mittlerweile die Universität verlassen. Beide konnten von ihren Erfahrungen, die sie durch ihre Tätigkeit am orangen Tisch gemacht haben, profitieren: Eine der beiden musste für ein Bewerbungsgespräch ein Beratungskonzept entwickeln und hat für das Ergebnis sehr positives Feedback erhalten. Beide sagen außerdem, dass sich ihr eigenes Schreibverhalten nachhaltig verändert hat. Der orange Tisch als Beratungsangebot besteht mit zwei neuen Tutorinnen fort. Erstmals wurde auch eine Tutorin aus dem 2. Semester eingestellt. Sie besucht neben dem schreibdidaktischen Seminar auch das Seminar „Lernen: sich selbst und andere begleiten“⁸. Ziel ist es, dass sie den orangen Tisch langfristig selbstständig betreut, da es sich gezeigt hat, dass Kontinuität und Langfristigkeit wichtige Faktoren für die Peer-to-Peer-Beratung sind. Es ist sinnvoll, Peers auszuwählen, die den orangen Tisch über einen längeren Zeitraum betreuen. So können sie für die Studierenden zu kompetenten und vertrauten Begleiter*innen für das gesamte Studium werden. Auch die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Tutor*innen nehmen deutlich zu, je länger sie ihre Tätigkeit ausüben. Mittlerweile werden die Peer-Tutor*innen des orangen Tisch für die Dauer von mindestens einem Jahr eingestellt.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gedanken für die erfolgreiche Umsetzung des orangen Tisch festhalten:

- Um den spezifischen Anforderungen des jeweiligen Fachs gerecht zu werden, sollten die Tutor*innen aus dem Fachbereich stammen.
- Die Tutor*innen sollten schreibdidaktisch geschult sein, um neben den fachlichen Anforderungen auch die Schwierigkeiten und Probleme beim Schreiben identifizieren zu können.

7 Quelle: Rückmeldungen und Beratungsprotokolle der Tutor*innen

8 http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/modul6.html#grafik

- Die Tutor*innen sollten eine hohe Einsatzbereitschaft mitbringen, da sie sehr selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten.
- Die Tutor*innen sollten einen festen Ansprechpartner*in im Fachbereich haben, bei dem*der auch die organisatorischen Fäden zusammenlaufen.
- Die Tutor*innen sollten das Beratungsangebot möglichst langfristig betreuen können, um von den Studierenden als beratende Begleiter*innen wahrgenommen zu werden.
- Qualitative Evaluation kann auf die Ratsuchenden eher abschreckend wirken. Als Qualitätskriterien dienen die wiederholte Kontaktaufnahme der Studierenden und die kontinuierlich steigende Zahl der Beratungen. Der Verzicht auf eine qualitative Evaluation der Beratung erfordert allerdings eine hohe Eigenverantwortlichkeit der Peer-Tutor*innen.
- Auf der organisatorischen Ebene hat sich gezeigt, dass es nicht immer problemlos möglich ist, einen geeigneten Tisch für die Beratung zu finden. Insbesondere in den „Stoßzeiten“ wie der Mittagspause sind die Tische in der Universitätshalle belegt. Eine Möglichkeit, diese Problematik zu umgehen ist, die Beratung außerhalb dieser Zeiten anzubieten.

Der orange Tisch als Beratungsangebot zum Schreiben im Fach stellt eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden überfachlichen Angeboten der Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Universität Bielefeld dar und hat universitätsweit Beachtung gefunden: Über ihn wurde bereits auf der Informationsplattform der Universität Bielefeld „Raum zum Querdenken“⁹ berichtet. Für das Wintersemester 2015/16 ist eine Erweiterung des Angebots in die sozialen Medien geplant. Die Tutor*innen werden eine geschlossene Facebook-Gruppe betreuen, in der sie Informationen, Tipps und Materialien zum wissenschaftlichen Arbeiten bereitstellen. Auf diesem Weg ist es möglich, noch mehr Studierende mit dem Angebot zu erreichen. Abschließend lässt sich festhalten, dass es gelungen ist, mit dem orangenen Tisch ein niedrigschwelliges Peer-to-Peer-Beratungsangebot an der Fakultät zu schaffen und nachhaltig zu implementieren. Die Resonanz hat seit seiner Einführung kontinuierlich zugenommen. Der entscheidende Faktor hierbei waren und sind die Peer-Tutor*innen, die dieses Angebot zum einen geschaffen und maßgeblich geprägt haben und es zum anderen vollkommen selbstständig und selbstorganisiert betreuen – ohne ihr hohes Engagement wäre der orange Tisch nicht möglich gewesen.

Literatur

- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das „Gespräch der Menschheit“. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen (u. a.): Budrich. 395–406.
- Enoch, Clinton (2011): *Dimensionen der Wissensvermittlung. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: VS.

9 <http://www.raum-zum-querdenken.de/querdenken/>

Angaben zur Person

Kerstin Schlingmann, Dr. phil., ist im Rahmen des Programms „richtig einsteigen.“ an der Universität Bielefeld als Litkom-Beauftragte an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften tätig. Schwerpunkt ihrer Tätigkeit ist die Vermittlung literaler Kompetenzen in der Studieneingangsphase. Zu ihren Aufgaben gehört die Unterstützung Lehrender bei der Konzeption und Umsetzung von Schreibaufgaben in der Lehre und sie unterrichtet und berät Studierende im Bereich wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben.

Personenzentriertheit trotz Expertise?

Eine Untersuchung der Auswirkung inhaltlicher Expertise der Peer Tutorin auf den Grundsatz der Personenzentriertheit in der Peer Schreibberatung

Nora Deetje Leggemann

Die Personenzentriertheit¹ ist ein wichtiger Grundsatz in der studentischen Peer Schreibberatung. Personenzentriert beraten bedeutet, dass die Anliegen der ratsuchenden Studierenden im Zentrum der Beratung stehen und deren Verlauf und Inhalt bestimmen. Dies bedeutet auch, dass der Ratsuchende² während des Beratungsgesprächs die Verantwortung für seinen Text behält: die Peer Tutorin ist die Expertin für die Methodik; der Ratsuchende aber ist der Experte seines Textes und sollte dies auch während der gesamten Beratung bleiben. Das Motto der studentischen Schreibberatung lautet dabei, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten (vgl. Grieshammer et al. 2012: 98f.). Jeff Brooks bringt dies treffend auf den Punkt, wenn er schreibt: „We sit down with imperfect papers, but our job is to improve their writers“ (1991: 2).

Doch was ist, wenn sich eine Peer Tutorin mit dem Thema des Schreibprojektes eines Ratsuchenden so gut wie oder sogar besser als der Ratsuchende auskennt? Ist es der Peer Tutorin in einem solchen Fall noch möglich, die Rolle des inhaltlichen Experten beim Ratsuchenden zu belassen, anstatt selbst inhaltlich einzugreifen?

Im Folgenden soll der Grundsatz der Personenzentriertheit näher dargestellt und die Auswirkung, die eine inhaltliche Expertise der Peer Tutorin auf den Grundsatz der Personenzentriertheit hat, untersucht werden. Hierzu wird ein Beispiel aus der Praxis anhand von einschlägiger Fachliteratur analysiert.

Ein Beispiel aus der Praxis

In einer während der Schreibsprechstunde im Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina durchgeführten und auf Video aufgezeichneten Beratung kommt eine Ratsuchende in die Schreibberatung, um sich Hilfe für ihre Hausarbeit zu holen, in der sie ein Thema bearbeitet, mit dem sich die Peer Tutorin sehr gut auskennt. Zunächst berät die Peer Tutorin die Ratsuchende sehr personenzentriert. Auf Wunsch der Ratsuchenden, die sagt, sie wolle einfach nur mal erzählen, was sie bereits herausgefunden habe, lässt die Peer Tutorin sie reden und fragt nur ab und zu kurz nach, wenn ihr etwas nicht ganz klar ist. Es

1 Teilweise wird in der Fachliteratur zu studentischer Schreibberatung und Peer Tutoring auch der Begriff „studierendenzentriert“ verwendet, beispielsweise bei Girgensohn/Sennewald (2012: 91).

2 Für eine gendersensible Sprache werden die weibliche und die männliche Form im Text abwechselnd verwendet. Mit Ausnahme der Videobeschreibung hat dies nichts mit einem tatsächlichen Geschlecht von Personen zu tun.

wird dabei kein konkreter Beratungsschwerpunkt festgelegt. Die Ratsuchende nennt der Peer Tutorin den Aspekt, den sie gern zum Schwerpunkt ihrer Arbeit machen möchte und fragt die Peer Tutorin, ob ihr das bisher Gesagte sinnvoll erscheine. Daraufhin beginnt die Peer Tutorin, das noch recht ungeordnete Gesagte mündlich und schriftlich zu strukturieren, was ihr aufgrund ihres großen Wissens zum Thema nicht schwerfällt. Sie fragt dabei nicht nach, wie sich die Ratsuchende die Struktur ihrer Hausarbeit selbst vorstellt und formuliert letztendlich auch die Fragestellung selbst, wobei sie die Ratsuchende darauf hinweist, sie könne diese ja noch einmal mit einem Dreischritt³ konkretisieren. Es entsteht der Eindruck, dass die Peer Tutorin inhaltlich die Expertin der Hausarbeit ist und entscheidet, was hineinpasst. Bald ist nicht mehr ganz eindeutig, ob eher die Vorstellungen der Ratsuchenden oder eher die der Peer Tutorin den Verlauf der Beratung bestimmen.

Personenzentrierte Beratung und inhaltliche Expertise

Der Psychologe Carl Rogers fand in den 1960er Jahren heraus, dass das Berater-Ratsuchenden-Verhältnis und das Beratungsgespräch immer dann besonders fruchtbar und nachhaltig hilfreich sind, wenn die Ratsuchende Expertin bei der Suche nach Problemlösungen bleibt und der Berater dabei nur unterstützend agiert, also nicht-direktiv vorgeht. Er nannte diesen Beratungsstil klienten- beziehungsweise später personenzentrierte Beratung. Diesen Grundsatz hat auch die Peer Schreibberatung übernommen. Ausschlaggebend ist hier die Ansicht, dass eine Fokussierung der Beratung auf den zu schreibenden oder geschriebenen Text nur kurzfristige Lösungen bringen kann. Nur, wenn die Schreibberatung sich auf den Ratsuchenden selber, auf seine Strategien, Ängste, Schwächen und Stärken konzentriert und dazu beiträgt, dass er seine Fragen und Probleme selbst erkennen, reflektieren und aktiv angehen kann, wird sichergestellt, dass er sich in Zukunft selber helfen und zukünftige Schreibprojekte aktiv und produktiv in Angriff nehmen kann. Peer Tutorinnen sollen keine konkreten Handlungshinweise und Verbesserungsvorschläge zu den Texten der Ratsuchenden geben, sondern ihnen Fragen zu ihren Texten stellen, um die Ratsuchenden darin zu unterstützen, ihre Texte und gleichzeitig auch ihre eigene Schreibkompetenz selbst zu reflektieren und zu verbessern (vgl. Grieshammer et al. 2012: 98ff; Brooks 1991: 2ff).

Ziel der Schreibberatung ist also nicht, bessere Texte zu produzieren, sondern bessere Schreibende hervorzubringen, die dann ihrerseits selbstständig bessere Texte produzieren können. Dabei ist es ein wichtiger Grundsatz, dass die Peer Tutoren den Ratsuchenden nicht die Verantwortung für den eigenen Text abnehmen; die Ratsuchenden sollten immer in der Rolle der Expertinnen für den eigenen Text bleiben (vgl. Brooks 1991: 2). In

3 Die Methode des Dreischritts dient dazu, die Fragestellung und Arbeitshypothese für eine wissenschaftliche Arbeit zu formulieren. Siehe dazu Grieshammer et al. 2012: 178.

diesem Sinne bezeichnet Jeff Brooks eine Peer Schreibberatung, in welcher sich ein Peer Tutor durch die eigene Expertise dazu verleiten lässt, aktiv korrigierend und ergänzend in den Text der Ratsuchenden einzugreifen, anstatt sich auf die Ratsuchende selbst zu konzentrieren, als „a writing center worst scenario“ (ebd.: 1). Brooks räumt aber auch ein, dass es häufig schwierig ist, sich nicht dazu verleiten zu lassen, zum Editor zu werden, das eigene inhaltliche Wissen in eine Hausarbeit einfließen zu lassen und inhaltlich und strukturell aktiv einzugreifen, gerade, wenn man selbst auf dem betreffenden Gebiet über Fachwissen verfügt. Dies liege zum einen daran, dass es oft naheliegend erscheine, das eigene Fachwissen einzubringen und sich die Rolle des Experten auch einfach gut anfühle, zum anderen aber auch daran, dass auch Studierende von den Peer Tutoren oft die konkrete Korrektur und Verbesserung ihrer Texte einforderten (vgl. ebd.: 2f).

Auch die Ratsuchende im Video fordert von der Peer Tutorin ein konkretes Feedback ein, indem sie sie fragt, ob ihr ihre bisherigen Überlegungen zum Thema schlüssig vorkämen. Dabei ist der Ratsuchenden klar, dass die Peer Tutorin in dem Thema ihrer Hausarbeit eine Expertin ist. Dies ist dann auch prompt der Punkt, an dem die Beratung kippt. Bis zu diesem Punkt hatte die Peer Tutorin die Ratsuchende vor allem erzählen lassen, mitgeschrieben und ab und zu kurz nachgefragt. Als die Ratsuchende sie jedoch nach der eigenen Meinung fragt, beginnt sie, selbst aktiv in die formale und inhaltliche Gestaltung der Hausarbeit einzusteigen. Dies ist eine Falle, in die es laut Brooks nur allzu leicht ist, hinein zu tappen. Hier müsse ein Peer Tutor sich eigentlich bewusst stark zurücknehmen und durch Fragetechniken, den Einsatz von Schreib-Methoden, distanzierende Körpersprache etc. der Ratsuchenden verdeutlichen, dass sie die Verantwortung für den Text hat und niemand sonst (vgl. ebd.: 2ff). Dies tut die Peer Tutorin im Video jedoch nicht, sie lässt sich stattdessen involvieren und gerät auf diese Weise stark in die inhaltliche Expertenrolle.

Erin K. Getty betont, wie wichtig es ist, Ratsuchende nach ihren eigenen Gedanken und Ideen bezüglich ihrer Texte zu fragen und ihnen nicht die eigenen Ideen und Gedanken über zu stülpen. Wenn ein Ratsuchender einen Gedanken formuliert, solle die Peer Tutorin an diesem Gedanken ansetzen und nachfragen, was sich der Ratsuchende dabei denkt, anstatt dem Ratsuchenden mitzuteilen, welche Assoziationen der formulierte Gedanke bei ihr selbst weckt (vgl. 1993: 19). Doch als die Ratsuchende im Video anmerkt, was sie in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen möchte, fragt die Peer Tutorin nicht nach, was sie sich dabei denkt und wie sie sich das vorstellt. Stattdessen beginnt sie, der Ratsuchenden die eigenen Gedanken diesbezüglich zu schildern und drängt ihr damit das eigene Bild auf, ohne zu wissen, wie die Ratsuchende ihre Aussage genau gemeint hatte oder ihr die Möglichkeit zu geben, diesen Gedanken selbst zu konkretisieren. Auch die Fragestellung formuliert die Peer Tutorin letztendlich selbst.

Grieshammer et al. empfehlen, am Anfang einer Beratung einen Beratungsschwerpunkt festzulegen, um die Beratung zu strukturieren (vgl. 2012: 103). In dem hier diskutierten Beratungsgespräch wird jedoch kein konkreter Beratungsschwerpunkt festgelegt, sodass kein Konsens darüber herrscht, woran in der Beratung gearbeitet wird. Die Ratsu-

chende sagt, sie wolle einfach mal erzählen und schauen, „ob’s so Sinn ergibt“. Aus den Schilderungen der Ratsuchenden hört die Peer Tutorin dann schnell heraus, dass ein zentrales Problem der Ratsuchenden die mangelnde Struktur in ihrem Thema und ihrem Vorgehen ist. Sie spricht dies aber nicht konkret an, sondern beginnt selber damit, die Arbeit der Ratsuchenden zu strukturieren. Hier bestimmt sie eigenmächtig den Beratungsschwerpunkt, macht dies aber nicht transparent, sodass die Ratsuchende die meiste Zeit nicht genau weiß, woran gerade gearbeitet wird. Dies macht der Ratsuchenden das aktive Übernehmen der Verantwortung für ihre eigene Arbeit unmöglich. Auch über Strategien und Vorgehen der Ratsuchenden wird kaum offen gesprochen. Zwar wird der Ratsuchenden dadurch, dass die Peer Tutorin immer wieder auf den Aspekt der Gliederung und des Strukturierens verweist, im Laufe der Beratung bewusst, dass ihr Problem die mangelnde Struktur ist. Da ihr unstrukturiertes Vorgehen jedoch nie als solches explizit zum Thema gemacht wird, bleibt zu bezweifeln, dass die Ratsuchende in der Beratung ihr eigenes Vorgehen reflektiert und Strategien erlernt, mit denen sie sich in Zukunft besser selbst helfen kann.

Interessant ist auch, dass die Peer Tutorin die Ratsuchende keinerlei Übungen machen lässt⁴. Die schriftliche Visualisierung der Struktur übernimmt sie selbst, auf die Methode des Dreischritts zur Konkretisierung der Fragestellung verweist sie nur kurz. Dies wären zwei Punkte, an denen sie der Ratsuchenden zum einen in der Beratung selbst eine aktivere Rolle zubilligen und sie zum aktiven eigenständigem Agieren hätte anregen können und ihr zum anderen Strategien für ihr weiteres eigenständiges Arbeiten hätte an die Hand geben können. Doch die Peer Tutorin ist offensichtlich in ihrer Rolle als inhaltliche Expertin des Textes so sehr gefangen, dass sie die Ratsuchende nicht mehr als aktiven und verantwortlichen Part in den Prozess holen kann oder möchte.

Personenzentriertheit trotz Expertise?

Die Peer Tutorin setzt in der analysierten Beratung das Paradigma der Personenzentriertheit somit nur unzureichend um: Sie lässt sich nicht auf den gewünschten Beratungsschwerpunkt der Ratsuchenden (einfach nur mal drüber zu reden) ein, sondern wählt selbst einen Schwerpunkt (das Strukturieren) aus, ohne dies jedoch transparent zu machen. Sie nimmt Überlegungen der Ratsuchenden zwar auf, führt diese jedoch selbstständig weiter und stülpt der Ratsuchenden damit ihre eigenen Überlegungen über. Sie übernimmt wichtige Arbeitsschritte, wie etwa das Formulieren der Fragestellung. Sie thematisiert das unstrukturierte Vorgehen der Ratsuchenden nicht, sondern konzentriert sich nur auf die Strukturierung der Arbeit. Sie bringt der Ratsuchenden keine praktischen Übungen bei, sondern verweist nur auf Übungen oder macht sie selbst. Auf diese Weise nimmt sie

4 Zur Relevanz und Wirkung von Schreibübungen siehe beispielsweise Grieshammer et al. 2012: 161 ff.

selbst größtenteils die Rolle der inhaltlichen Expertin für das Schreibprojekt der Ratsuchenden ein.

Dies sind Fehler, die wohl jeder Peer Tutorin passieren können, die sich nicht bewusst auf die Grundsätze der personenzentrierten Beratung besinnt. Das große Ausmaß ihres Eingreifens ist der Peer Tutorin aber nur möglich, weil sie sich selbst so gut in dem Thema der Ratsuchenden auskennt. Denn so kann sie sich selbst einen guten Überblick über die Inhalte verschaffen, ohne sich auf die Expertise der Ratsuchenden verlassen zu müssen – bei einem Thema, in dem sie sich selbst nicht auskennt, wäre ihr das so nicht möglich. All dies zeigt, dass es in Peer Schreibberatungen insgesamt eines sehr methodenbewussten und reflektierten Vorgehens seitens des Beraters bedarf, um einen personenzentrierten Beratungsstil zu verfolgen. Eigene inhaltliche Expertise im Thema macht es jedoch noch schwerer, der Ratsuchenden die Verantwortung für ihren Text zu überlassen und personenzentriert zu beraten. In einem solchen Fall ist es hilfreich, wenn sich Peer Tutores, wie Brooks dies empfiehlt, bewusst und auch für die Ratsuchende merkbar vom Text distanzieren, die Rolle des inhaltlichen Experten entschieden ablehnen und der Ratsuchenden explizit ihre Verantwortung für das eigene Schreibprojekt verdeutlichen.

Literatur

- Brooks, Jeff (1991): Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. In: *Writing Lab Newsletter*, Vol.15. No.6. Washington: Seattle Pacific University. 1–4.
- Getty, Erin K. (1994): The Dynamics of Passivity in Tutoring. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*. Michigan: The University of Michigan Press. 17–20.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Videoquelle

- Internes Trainingsmaterial des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina (2012), unveröffentlichtes Video.

Angaben zur Person

Nora Deetje Leggemann, B.A. Soziale Arbeit, Absolventin der Ausbildung zur Peer Tutorin für Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina, Studentin im Masterstudiengang Soziokulturelle Studien.

Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen

Caroline Scherer & Nadja Sennewald

Wer genau ‚braucht‘ ein schreibdidaktisches Angebot? Was sollte dieses Angebot überhaupt umfassen, an welchen Stellen besteht Bedarf? Schreibzentren und andere Institutionen an Hochschulen, deren Aufgabe es ist, die literalen Kompetenzen¹ Studierender zu stärken, sehen sich in regelmäßigen Abständen mit Bedarfs- und Wirkungsfragen konfrontiert. Einige Antworten aus der Perspektive der Lehrenden liefert eine Studie, die für die hochschulinterne Evaluation im Frühjahr 2013 an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde: Die Lehrenden der geisteswissenschaftlichen Fächer wurden u. a. um ihre Einschätzung der Studierfähigkeit von Bachelor-Studierenden gebeten.² Es wurde bewusst nach „Problemen“ und „Defiziten“ der Studierenden gefragt und Vorschläge eingeholt, wie mit diesen umzugehen sei. Ziel der Studie war, mit Hilfe der Daten und Rückmeldungen bestehende Angebote zu stärken oder anzupassen. Im Folgenden sollen die Teilergebnisse der Studie, die hilfreiche Informationen für die schreibdidaktische Arbeit an Hochschulen liefern, vorgestellt und diskutiert werden.

Die Lehrenden

Von den 992 angeschriebenen Lehrenden, die zum Erhebungszeitpunkt in den 65 geisteswissenschaftlichen Studiengängen der Goethe-Universität Lehrveranstaltungen abhielten, nahmen 223 an der Befragung teil; d. h. der Rücklauf betrug 22 %. Die Gruppe setzte sich aus Professor*innen (53), wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen (120) und Lehrbeauftragten (41) zusammen. Mehr als die Hälfte der Befragten (56 %) gab an, über mehr als 10 Semester Lehrerschaft zu verfügen.³

¹ Als „literale Kompetenzen“ werden die Schreib-, Lese- und Sprachreflexionskompetenz bezeichnet (vgl. Preußner/Sennewald 2012: 12).

² Konzipiert und durchgeführt wurde die Befragung von Caroline Scherer, Referentin der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt. Die Befragung fand im Rahmen der begleitenden Evaluation des Qualitätspakt Lehre-Programms „Starker Start ins Studium“ statt, das sich die Verbesserung der Studieneingangsphase zum Ziel gesetzt hat. Die Fragen bezogen sich daher besonders auf die Phase des Studienanfangs. Außer den Einschätzungen zur Studierfähigkeit wurden auch soziodemographische Daten, Aussagen zu den Rahmenbedingungen von Lehre an der Goethe-Universität und der Bekanntheitsgrad interner Fortbildungsangebote abgefragt (vgl. Scherer 2013).

³ Die Verteilung der Personen über die Studiengänge entspricht annähernd der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen

Die Lehrenden wurden zunächst gebeten, die Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen einzuschätzen. Unter ‚Studierfähigkeit‘ werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen gefasst, die das Ergebnis „vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Selbstregulation des Lernens“ sind (Köller/Baumert 2002: 3). So wurden in der Studie neben wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen und Kenntnissen wie zum Beispiel dem ‚fachlichen Vorwissen‘ oder ‚sprachlicher Ausdrucksfähigkeit‘ auch Eigenschaften und Einstellungen abfragt, die die wissenschaftsorientierte Arbeitshaltung erfassen.⁴ Die Einschätzung der Lehrenden zu den Kompetenzen, die allgemein – und nicht fachspezifisch – zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigen, sind aus schreibdidaktischer Perspektive von besonderem Interesse und werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Rang	Bei wie vielen Studienanfänger*innen zeigen sich Ihrer Einschätzung nach Probleme bei den folgenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen?	vielen oder sehr vielen
1.	Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden	50 %
2.	Bereitschaft, fachspezifische Literatur zu lesen	44 %
3.	kritisches Denken	41 %
4.	adäquates sprachliches Ausdrucksvermögen	40 %
5.	Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten	39 %
6.	Fähigkeit zum Zeitmanagement	38 %

Weitere Kenntnisse und Fähigkeiten für ein erfolgreiches Studium

Die Lehrenden hatten zudem die Gelegenheit, weitere Kenntnisse und Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind, schriftlich in Freitextfeldern auszuführen, wobei sie sehr häufig Aspekte des Umgangs mit Texten nannten, v. a. der Texterschließung. Die folgende Aussage illustriert viele der Nennungen: „Die Fähigkeit, Texte (Aufsätze, Kapitel aus Monografien) zu lesen und zusammenzufassen bzw. Gedanken und Fragen daraus aufzugreifen und in ein Gespräch einzubringen.“ Darüber hinaus wurde in den offenen Antworten häufig wiederholt, dass die Bereitschaft zu lesen und das sprachliche Ausdrucksvermögen notwendig für ein erfolgreiches Studium seien. Zusätzlich wurden häufig Lese- und Schreibkompetenzen und Recherchefähigkeiten genannt.

4 Insgesamt wurden 18 Items auf einer 5-stufigen Skala abgefragt (1 = sehr wenige, 5 = sehr viele). Bei jeder Frage besteht außerdem die Möglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ anzugeben.

Bei einer weiteren offenen Frage, „Welche Möglichkeiten seitens der Universität sehen Sie, evtl. bestehende Defizite der Studienanfänger*innen auszugleichen?“, nahmen 151 Lehrende die Gelegenheit wahr, Vorschläge auszuführen. Insgesamt 60 Vorschläge beziehen sich darauf, die Angebote zum Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens auszubauen; hierzu ist folgendes Zitat exemplarisch: „Vermehrtes Angebot zum Erlernen und Vertiefen allgemeiner bzw. Schlüsselkompetenzen wie Rezipieren wissenschaftlicher Texte, wissenschaftliches Schreiben, selbständiges Planen und Erarbeiten von Studieninhalten und -zielen.“ Von den Lehrenden, die Vorschläge zum wissenschaftlichen Schreiben machen, betonen 23, dass die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in der Studieneingangsphase fachspezifisch erfolgen sollten, 16 Lehrende wünschen hingegen explizit ein extracurriculares Angebot, z. B. beim Schreibzentrum.

In den Antworten wurde außerdem die ambivalente Haltung der Lehrenden deutlich: So bestätigen, wie oben dargestellt, viele die Notwendigkeit, Schreib- und Leseförderung an der Universität anzubieten, sehen allerdings vorrangig die Schulen in der Pflicht, diese Kompetenzen zu fördern. Die Lehrenden äußern die Befürchtung, dass die Vermittlung von Grundlagenkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens zu Lasten der fachlichen Lehrinhalte gehen könne.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden im 3. und 4. Semester

In einer weiteren Frage wurden die Lehrenden gebeten, die „Fähigkeiten und Kompetenzen inklusive der Schreibkompetenz der Studierenden, die im 3. bzw. 4. Semester sind“ zu beurteilen, da sich bestimmte Studieninhalte und Studiertechniken zu diesem Zeitpunkt gefestigt haben sollten.⁵ Daran anschließend wurden die Lehrenden gefragt, für wie wichtig sie ebendiese Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg halten.⁶

Rang	Wichtigkeit der Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg	Wichtig und sehr wichtig	Wie viele Studierende haben Probleme bei den folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen?	Viele und sehr viele
1.	Das Verstehen der wissenschaftlichen Literatur	95 %	Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente	53 %
2.	Das eigenständige inhaltliche Erschließen eines Gegenstandes	93 %	Die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach	53 %

⁵ Hierfür wurde der Bielefelder „Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen“ (vgl. Sennewald/Mandalka 2012) in die Perspektive der Lehrenden übertragen. Es wurden 19 Items auf einer 5-stufigen Skala (1 = „sehr wenige“ bis 5 = „sehr viele“) abgefragt.

⁶ Hier wurde eine 5-stufige Skala (1 = „sehr unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“) genutzt. Bei beiden Frageblöcken war die Möglichkeit gegeben, „kann ich nicht beurteilen“ anzukreuzen.

Rang	Wichtigkeit der Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg	Wichtig und sehr wichtig	Wie viele Studierende haben Probleme bei den folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen?	Viele und sehr viele
3.	Das Recherchieren des Forschungsstandes zu einem Gegenstand	88 %	Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung	50 %
4.	Die Strukturierung eines Textes	88 %	Das Recherchieren des Forschungsstandes zu einem Gegenstand	49 %
5.	Das Beherrschen der fachspezifischen Terminologie	87 %	Das zügige schriftliche Zusammenfassen von wissenschaftlicher Literatur	46 %
6.	Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente	86 %	Die Fähigkeit, rechtzeitig mit dem Schreiben zu beginnen	44 %
7.	Das Bibliographieren bzw. der Umgang mit der Bibliothek	86 %	Das Beherrschen der wissenschaftlichen Ausdrucksweise	43 %
8.	Das korrekte Zitieren von wissenschaftlicher Literatur	84 %	Das Bibliographieren bzw. der Umgang mit der Bibliothek	43 %
9.	Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung	84 %	Das korrekte Zitieren von wissenschaftlicher Literatur	42 %
10.	Das Beherrschen der wissenschaftlichen Ausdrucksweise	82 %	Das Verstehen der wissenschaftlichen Literatur	40 %
11.	Das Beherrschen von Rechtschreibung und Grammatik	80 %	Das eigenständige inhaltliche Erschließen eines Gegenstandes	40 %
12.	Die Fähigkeit, die Argumentation bei der Überarbeitung eines Textes zu verbessern	80 %	Das Beherrschen von Rechtschreibung und Grammatik	40 %
13.	Die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach	79 %	Das Beherrschen der fachspezifischen Terminologie	40 %
14.	Die Fähigkeit, den eigenen Text nach erhaltenem Feedback zu überarbeiten	79 %	Die gezielte Ausrichtung eines Textes auf die Anforderungen bestimmter Leser*innen	40 %
15.	Das bereits erworbene Fachwissen	78 %	Die Strukturierung eines Textes	37 %

Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Lehrenden, die „wichtig/sehr wichtig“ oder „viele/sehr viele“ angekreuzt haben.

Sämtliche abgefragten Teilkompetenzen halten die Lehrenden für sehr relevant für den Studienerfolg. Auffällig ist, dass stärker fachspezifische Aspekte wie die „die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach“ oder „das bereits erworbene Fachwissen“ zwar ebenfalls als sehr wichtig bewertet werden, im Ranking aber hinter Kompetenzen liegen, die sich allgemeiner auf die Aneignung von Wissen oder Teilschritte des Schreibens beziehen.

Knapp die Hälfte der Lehrenden sieht bei der Fähigkeit zur Entwicklung eigener Thesen, Argumente und Fragestellungen noch Probleme bei vielen bis sehr vielen Studierenden, die bereits im 3. und 4. Semester sind, ebenso wie bei der Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach.

Diskussion aus schreibdidaktischer Perspektive

In den Anmerkungen der Lehrenden wurde eine grundsätzliche Frage immer wieder aufgegriffen: Wo sollten die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens erlernt werden? In der Schule oder in der Hochschule? Im Fach oder in extracurricularen Angeboten?

Betrachtet man die Aussagen der Lehrenden zu den Studierfähigkeiten der Anfänger*innen, schätzen sie deren Bereitschaften und Fähigkeiten in den Bereichen „Zeit zum Selbststudium aufwenden“, „selbstständiges Arbeiten“, „Zeitmanagement“ und „Bereitschaft, zu lesen“ als stark verbesserungswürdig ein. Die genannten Aspekte lassen sich zusammenfassen als die Bereitschaft für und Fähigkeit zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Lern- und Arbeitsverhalten. Es zeichnet sich also eine deutliche Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrenden und dem beobachteten Verhalten bei Studienanfänger*innen ab.

Ein weiterer Bereich, der von den Lehrenden stark bemängelt wird, ist das „adäquate sprachliche Ausdrucksvermögen“. Hier stellt sich aus schreibdidaktischer Perspektive die Frage, ob Erstsemester dieses überhaupt schon erworben haben können. So muss im Rahmen eines Studiums nicht nur die disziplinspezifische Fachsprache, sondern auch die „alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1995: 340) erst erlernt und geübt werden. Dieser allmähliche Erwerbsprozess wurde bereits in diversen linguistisch orientierten Studien zum wissenschaftlichen Schreiben detailliert beschrieben und analysiert (Guckelsberger 2012, Pohl 2007, Steinhoff 2007).⁷ Mit Blick auf die Schule weist Struger nach, dass wissenschaftspropädeutische Texte, die in der Oberstufe in Österreich verfasst werden, mitnichten dem theoretisch erwarteten Literalitätsniveau entsprechen.⁸ Recherchierte Inhalte werden zwar reproduziert, aber die erwartete „Reorganisation“ von Informationen unter eigenständig formulierten Fragestellungen war nur in wenigen Fällen festzustellen.“

⁷ Empirisch zu überprüfen wäre außerdem, ob es Studierenden aus akademischen Elternhäusern leichter fällt, akademische Soziolekte zu erlernen. Betrachtet man die Studierendenschaft der Goethe-Universität, sind allerdings 37% der Studierenden Bildungsaufsteiger, d.h. kein Elternteil hat studiert (vgl. Iden 2013: 21).

⁸ Struger orientiert sich dabei an dem Literalitätsniveau 3 der Studie „International Adult Literacy Survey“, das als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums betrachtet wird (vgl. Struger 2012: 186).

(Struger 2012: 194) Hier wäre zu diskutieren, ob entweder das erwartete Literalitätsniveau zu hoch angesetzt wurde oder ob den Schulen keine geeigneten Ansätze und Methoden zur Verfügung stehen, sinnvolle Wissenschaftspropädeutik zu betreiben. So stellt auch einer der Lehrenden in der Frankfurter Erhebung die Frage, ob argumentative Textsorten wie „die berühmte Erörterung“ überhaupt (noch) an den Schulen eingeübt werden. Ein anderer bringt den Vorschlag ein, sich „mit LehrerInnen der Oberstufenkurse aus dem Umkreis“ stärker abzustimmen.

Bei der Einschätzung der Fähigkeiten der Studierenden des 3. und 4. Semesters wird deutlich, dass alle Teilkompetenzen, die mit dem wissenschaftlichen Schreiben und Lesen verknüpft sind, von Lehrenden als höchst studienrelevant betrachtet werden – und dass hier seitens der Lehrenden deutlich Unterstützungsbedarf signalisiert wird.

Auf die damit verbundene Frage, ob das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben im Fach oder in extracurricularen Angeboten erlernt werden sollte, gibt es auch aus schreibdidaktischer Perspektive keine eindeutige Antwort. Im Fach selbst wissenschaftlich schreiben zu lernen bedeutet, fachliches Denken und Argumentieren zu lernen – was das Ziel eines jeden Studiums sein sollte. Es wäre also sehr wichtig, in der Fachlehre nicht nur fachwissenschaftliche Inhalte, sondern auch die schriftliche Erarbeitung, Verarbeitung und Weiterentwicklung dieser Inhalte zu vermitteln. Diese Feststellung macht Einrichtungen wie Schreibzentren keineswegs überflüssig, sie führt jedoch zu einer Verlagerung des Fokus weg von den Studierenden und hin zu den Multiplikator*innen, also denjenigen, die wissenschaftliches Schreiben in den Fächern lehren. Aus schreibdidaktischer Perspektive gilt es daher z. B. Fachtutor*innen und Lehrende gezielt in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens zu schulen und sie bei der Konzeption schreiborientierter Veranstaltungen zu beraten und zu unterstützen. Trotzdem ist es aus unserer Sicht sinnvoll und notwendig, ein zusätzliches fachübergreifendes Angebot (z. B. studentische Schreibberatung oder Workshops) für die Studierenden bereitzustellen, die keine eingehenden Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten in ihren Fächern genossen haben oder die sich mit Teilaspekten des (wissenschaftlichen) Schreibens intensiver beschäftigen möchten.

Literatur

- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter. 325–351.
- Guckelsberger, Susanne (2012): Wissenschaftliche Texte rezipieren und reproduzieren. Eine empirische Untersuchung mit Studierenden und Schülern. In: Preußner, Ulrike/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 265–283.
- Iden, Kirsten (2013): *Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität. Erster Ergebnisbericht*. Online im WWW. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/46821406/Gesamtbericht-FINAL.pdf> (Zugriff: 01.05.2015).

- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (B 26). 12–19.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule. Eine Einleitung. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 7–33.
- Scherer, Caroline (2013): *Evaluation des Programms „Starker Start ins Studium“ – Zentrum Geisteswissenschaften. Ergebnisse der Lehrendenbefragung 2013*. Frankfurt/M, unveröffentlichter Bericht.
- Sennewald, Nadja/Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 143–166.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Struger, Jürgen (2012): Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 185–200.

Angaben zu den Personen

Caroline Scherer, Dipl.-Soz., Referentin für Evaluation an der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkt ist die Koordination der begleitenden Programmevaluation zum Qualitätspakt Lehre-Projekt der Goethe-Universität „Starker Start ins Studium“.

Nadja Sennewald, Dr., leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt/M. Sie forscht und lehrt u. a. zu Themen rund um die Schreibkompetenzentwicklung, bildet Peer Tutor*innen für Schreibberatung aus und hält die Angewandte Schreibwissenschaft für das interessanteste Tätigkeitsfeld überhaupt.

Antizipation von Beratungssituationen

Christopher Klamm

Einleitung

Die Antizipation der Zukunft ist heute der Auftrag und der Grund für wissenschaftliche Bemühungen (vgl. Koschorke 2004: 145). Mit Hilfe der Analyse von Vergangenem wird die Vorausbestimmung des Zukünftigen angestrebt. Nicht nur bei der historischen Entwicklung, sondern auch für Einsteiger einer Domäne schafft dies Erwartungssicherheit, die Möglichkeit, Zukünftiges planbar zu machen. Auch im Kontext der sich seit 1993 entwickelnden Domäne der Schreibberatung (vgl. Pohl 2014: 29) sehen sich die Beratenden mit Ungewissheiten während einer (neuen) Beratungssituation konfrontiert. Für die Beratenden ergibt sich durch ihre Kundenorientierung und die damit angestrebte Voraussetzung noch nicht artikulierter Kundenbedürfnisse (vgl. Hinterhuber/Matzler 2009: V) eine besondere Bedeutung der Antizipation, da die Beratungssituation von Informationslücken geprägt ist.

Um dieser Ungewissheit entgegenzuwirken, analysiert dieser Artikel bisherige Schreibberatungen – zur Erzeugung einer Erwartungssicherheit für zukünftige Schreibberater. Dies soll als Ausgangspunkt dienen, um mit der Zeit selbst ein Gespür zur Beurteilung der Beratungssituation zu erlangen. Bei der Analyse wird auf die Erwartungen der Ratsuchenden eingegangen und die aus dem Beratungsablauf extrahierten Probleme diesen Erwartungen gegenübergestellt. Es soll die „[...] individuelle[n] Ebene, auf der zu klären ist, was das Ziel einer konkreten Beratung ist“ (Büker/Lange 2010: 221) betrachtet werden. Hierzu folgt die Vorgehensweise einem Soll-Ist-Vergleich. Die Beratung „Soll“ – aus der Perspektive des Ratsuchenden – etwas leisten und die Beratung „Ist“ letztendlich (möglicherweise) anders verlaufen. Dabei soll die These, dass *Ratsuchende zur Einschätzung des notwendigen Beratungsschwerpunktes nur eingeschränkt in der Lage sind und es somit der Schreibberater*innen als Weichensteller*innen bedarf*, zugrunde gelegt werden.

Um die Erwartungen und die tatsächliche Beratung vergleichen zu können, wurden 64 Stichproben aus den Beratungsprotokollen des SchreibCenters der TU Darmstadt hinsichtlich der Faktoren *Erwartung des Ratsuchenden* und *Beratungsschwerpunkt bzw. tatsächlicher Verlauf* betrachtet, wiederkehrende Kategorien abstrahiert (z. B. Struktur, Fragestellung usw.) und die Protokolle diesen Kategorien zugeordnet. Mit Hilfe dieser Informationen sollen sich in der Ausbildung befindliche Schreibberater*innen einen Überblick verschaffen können, welche Themen häufig aufgegriffen werden und inwieweit die Erwartungen und tatsächliche Problemstellungen voneinander abweichen können.

Analyse

Im ersten Schritt soll das methodische Vorgehen zur Analyse aufgezeigt werden. Dabei können für das methodische Vorgehen zwei Grundprinzipien herausgestellt werden: *Stichprobenbildung* und *Kategorisierung*. Das erste Grundprinzip, die Stichprobenbildung, bezeichnet eine zielgerichtete Selektion der zu betrachtenden Personen, Ereignisse oder Gegenstände. Mit Hilfe dieses Vorgehens wird die Stichprobe erzeugt, welche die Gesamtheit aller gewählten Fälle darstellt (vgl. Rosenthal 2008: 85). Die Auswahl (Stichprobenbildung) der vorliegenden Protokolle zielt nicht auf die Abbildung aller empirisch identifizierbaren Fälle, sondern auf die Abbildung der theoretisch relevanten Kategorien ab. Dies bedeutet, dass nicht eine Aussage über alle Fälle notwendig ist, sondern lediglich Aussagen über die typischen Strukturen. Dies verfolgt das Ziel, die Zusammenhänge zwischen Beratungsanliegen und Beratungsschwerpunkt besser zu verstehen. Das zweite Grundprinzip, die Kategorisierung, lehnt sich in Grundzügen an die qualitative Inhaltsanalyse an. Diese stellt ein Verfahren zur Verfügung, mit dem die Bedeutung von Texten untersucht und klassifiziert werden kann. Zu diesem Zweck werden Kategorien gebildet und zusammengefasst, so dass die Bedeutung offengelegt werden kann (vgl. Winkelhage et al. 2008: 3f.). Kategorien sind die zentralen, verdichteten Konzepte, die den Sinn des untersuchten Textes (hier Beratungsprotokolls) abbilden. Sie werden induktiv aus dem Material heraus erzeugt (vgl. Mayring 2011: 65 ff.).

Stichprobe: Die angeführte Stichprobenbildung wurde auf eine reduzierte Menge von Protokollen angewendet. Aufgrund folgender Kriterien wurde diese Menge gebildet:

1. Es wurden Beratungen betrachtet, bei welchen die Ratsuchende zum ersten Mal im SchreibCenter waren, um zu gewährleisten, dass diese Beratung nicht durch die vorherigen Beratungen des SchreibCenters vorgeprägt ist.
2. Ebenfalls wurden keine englischen Beratungen berücksichtigt. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Wahrung der Vergleichbarkeit innerhalb einer Sprache bereits durch die synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten erschwert wird und durch die Erweiterung weitere Probleme entstehen (z. B. Phänomen der *falschen Freunde*).

Kategorisierung: Damit die Beratungsgegenstände differenziert werden können, werden Vergleichsindikatoren gebildet. Die Bildung der Vergleichsindikatoren geschieht über die Kategorisierung der verwendeten Begrifflichkeiten innerhalb der Beratungsprotokolle. Die Betrachtung der Beratungsprotokolle hat im Zuge dessen folgende Kategorien aufgezeigt:

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. Struktur der Arbeit | 5. Literatur |
| 2. Fragestellung | 6. Zitation |
| 3. Themenfindung | 7. Textsortenwissen |
| 4. Sprache | |

Die angeführten Kriterien abstrahieren hierbei eine Gruppe von Synonymen. Dies bedeutet, dass beispielweise *Struktur der Arbeit* unter anderem die Begriffe *Gliederung* und *Aufbau* abbildet.

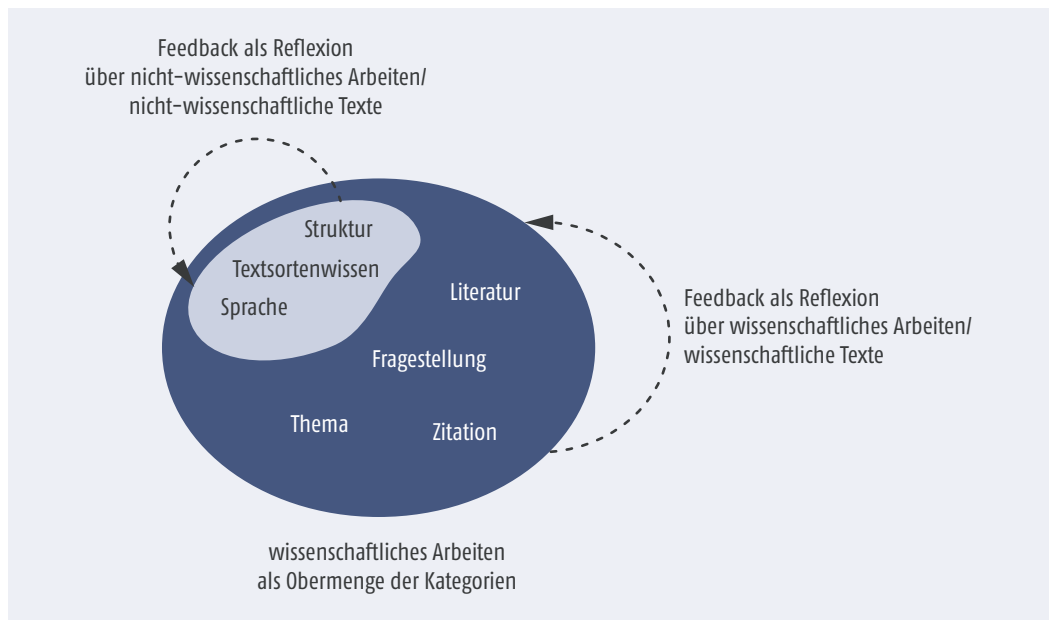
Neben den angeführten Kategorien offenbaren sich zwei weitere, die mehrere Kategorien vereint repräsentieren und als die Obermengen der Kategorien bezeichnet werden können. Diese sind:

1. wissenschaftliches Schreiben
2. Feedback (verstanden als verbalisierte Reflexion über etwas)

Die identifizierten Kategorien und deren Beziehung zu den vorhandenen Textsorten sollen über ein Schaubild verdeutlicht werden (siehe Abb.1). Damit wird ersichtlich, dass zwischen zwei Arten von Texten zur Reflexion unterschieden werden kann. Es handelt sich hierbei um wissenschaftliche Texte (z.B. Hausarbeiten) und nicht-wissenschaftliche Texte (z.B. Bewerbungsschreiben). Für die unterschiedlichen Textsorten können Beziehungen zu den Kategorien beobachtet werden. Während sich alle angeführten Kategorien in der Reflexion der wissenschaftlichen Texte wiederfinden, sind es lediglich Sprache, Textsortenwissen und Struktur, welche sich in der Reflexion zu nicht-wissenschaftlichen Texten in den Beratungsprotokollen identifizieren lassen.

Abbildung 1

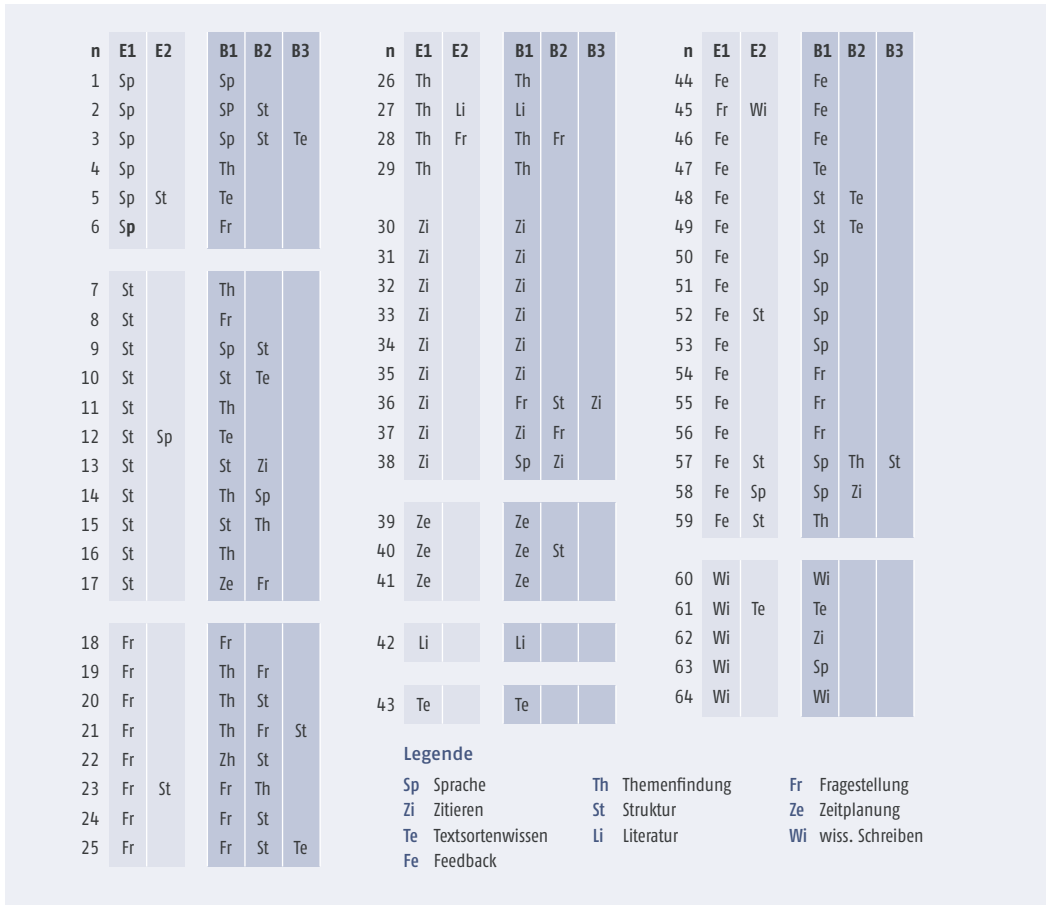
Eigene Darstellungen der Beziehungen zwischen den Kategorien



Ergebnisse

Im ersten Schritt der Ergebnisdarstellung wird eine Übersicht zu den Erwartungen und den Beratungsinhalten gegeben (siehe Abb. 2).

Abbildung 2
Eigene Darstellung der Protokollauswertungen (Erwartung(en) E_i , tatsächliche(r) Beratungsschwerpunkt(e) B_i und betrachtete Beratung n_i)

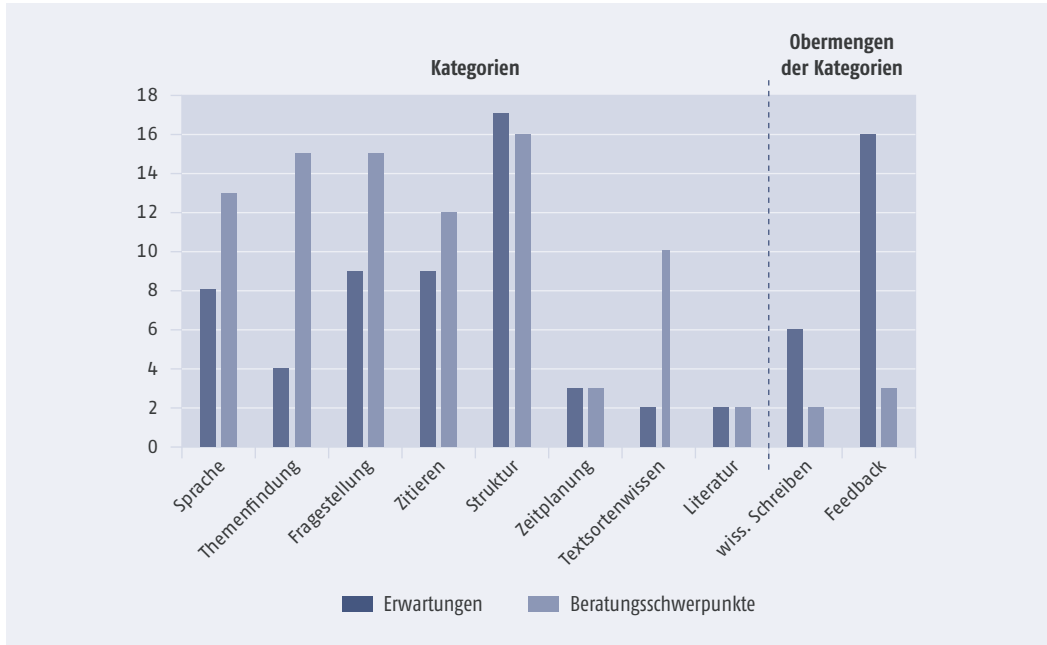


Diese Ergebnisse können zusammenfassend in einem Säulendiagramm vergleichend gegenübergestellt werden (siehe Abb. 3). In dieser Darstellung zeigt sich beispielsweise für die Kategorie *Themenfindung*, dass in vier Beratungssituationen diese Kategorie einen Teil der Erwartung ausgemacht hat. Allerdings zeigt sich auch, dass diese viel häufiger ein Bestandteil der Beratung war. Damit offenbart sich ein Ungleichgewicht. Während innerhalb der Beratung die *Themenfindung* als Problemstellung durch den Berater identifiziert wer-

den konnte, war dies einem viel kleineren Teil der Ratsuchenden schon im Vorfeld bewusst.

Abbildung 3

Eigene Darstellung der Differenzen zwischen Erwartungen und Beratungsschwerpunkten



Eine weitere Ebene der Betrachtung soll mit Hilfe von aufgezeigten Ableitungen aus einer Erwartung des Ratsuchenden vorgenommen werden. Dies dient einer zusammenfassenden Darstellung von möglichen Beratungssituationen. Die formalisierte Struktur ist: Es existiert eine Folge, aus der aus einer Erwartungskategorie E eine Beratungskategorie B folgt. Hierbei können beliebig viele Erwartungskategorien bzw. Beratungskategorien in E oder B vorhanden sein. Die hochgestellten Zahlen entsprechen der Anzahl der Fälle, bei denen die entsprechende Kategorie identifiziert wurde.

Ableitungen (Auszug):

Sprache⁶ → Fragestellung¹, Sprache³, Struktur², Textsorten², Themenfindung¹

Struktur¹¹ → Themenfindung⁵, Sprache², Textsorten², Struktur⁴, Fragestellung²,
Zeitplanung¹

Fragestellung⁸ → Themenfindung⁵, Struktur⁵, Fragestellung⁶, Textsortenwissen¹

Problemstellungen

Im Verlauf der Protokollauswertungen sind einige erschwerende Aspekte hervorgetreten. Die unterlassene Festsetzung von Begrifflichkeiten erzeugt die Verwendung von Synonymen, wobei Synonyme als solche schwer identifizierbar sind. Es ist somit nicht gesichert, dass die Verwendung von z. B. *Struktur* und *Gliederung* den selben Aussagen entsprechen. Eine ähnliche Situation ist bei der Verwendung von unscharfen Begrifflichkeiten, wie *wissenschaftliches Schreiben* oder *Feedback*, vorzufinden. Diese Begriffe stellen eine Menge dar, der viele bereits aufgeführte Kategorien unterzuordnen sind. Damit bleiben vermehrt der genaue Beratungswunsch und die Beratung selbst im Unklaren. Ein weiterer unklarer Aspekt ist die Verwendung von Erwartung und Beratungsschwerpunkt in den analysierten Beratungsprotokollen, da diese in vielen Fällen nicht getrennt, sondern als identisch angesehen und mit dem gleichen Sachverhalt ausgefüllt werden. Eine Vielzahl der Ergebnisse bestätigt diese Übereinstimmung jedoch nicht. Ebenfalls kann der Einfluss von externen Faktoren (z. B. zeitnaher Abgabetermin) die Ausrichtung der Beratung verzerren.

Fazit

Durch die Analyse der 64 Beratungsprotokolle zeigten sich die folgenden Ergebnisse: Zum einen konnten anhand der Protokolle folgende Kategorien ausgemacht werden, welche fortwährend behandelt wurden: *Struktur*, *Sprache*, *Fragestellung*, *Themenfindung*, *Textsortenwissen*, *Zitation* und *Literatur*. Zum anderen wurden zwei weitere Kategorien (als Obermenge von mehreren Kategorien bezeichnet) vermehrt innerhalb der Protokolle identifiziert. Bei diesen handelte es sich um *Feedback* und *wissenschaftliches Schreiben*. Hierbei wurde darauf hingewiesen, dass es sich beim *wissenschaftlichen Schreiben* um eine Menge handelt, die die angeführten Kategorien vereint und beim *Feedback* um eine Menge, welche die Reflexion über die Menge des *wissenschaftlichen Schreibens* oder die Reflexion über Texte außerhalb der Domäne des *wissenschaftlichen Schreibens* beinhaltet.

Als zweites Ergebnis konnte aufgezeigt werden, dass besonders innerhalb der Kategorien *Themenfindung* und *Textsortenwissen* die Differenz zwischen Erwartung und tatsächlichem Schwerpunkt auseinandergehen. Ebenfalls zeigen sich Differenzen in den Kategorien *Sprache*, *Fragestellung* und *Zitieren*. Damit kann für die betrachteten Protokolle eine Bestätigung der These, dass *Ratsuchende zur Einschätzung des (notwendigen) durchgeführten Beratungsschwerpunktes nur eingeschränkt in der Lage sind*, vorgenommen werden. Somit zeigt sich hier die *Wichtigkeit des Schreibberaters oder der Schreibberaterin als Weichensteller*, da dieser den Beratungsschwerpunkt aus denen ihm zur Verfügung stehenden Informationen heraus antizipiert. Diese Ergebnisse wurden ebenfalls über ein allgemeines Schema aufgezeigt, welches dem*der Schreibberater*in als Wegweiser für eine neue Beratungssituation dienen kann.

Gleichwohl wurde auf die Grenzen und Problemstellungen einer derartigen Analyse hingewiesen. Neben der Problematik, die Kategorien scharf abzugrenzen, ist auch die eventuelle Verwendung von Synonymen problematisch. Hierbei handelt es sich um die Ungewissheit, welche Begriffe den gleichen Bedeutungen entsprechen. Weiterhin konnte der Einfluss von externen Faktoren, welche die Ausrichtung der Beratung verzerren können, aufgrund der Datenlage nicht analysiert werden.

Die Erkenntnisse können somit als ein erster Wegweiser für in der Ausbildung befindliche Schreibberater*innen fungieren. Dennoch sollten diese nicht zu einer technischen Abarbeitung der Beratung führen.

Literatur

- Büker, Stella/Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Heike, Brandl/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Konferenzveröffentlichung der Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 207–226.
- Hinterhuber, Hans H./Matzler, Kurt (2009): Vorwort des Herausgebers. In: Hinterhuber, Hans H./Matzler, Kurt (Hrsg.): *Kundenorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.
- Koschorke, Albrecht (2004): Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung. Einführung in die Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens. In: Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hrsg.): *Universität ohne Zukunft?* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 142–157.
- Mayring, Philipp (2011): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pohl, Elke (2014): *Keine Panik vor Blackouts. Wie sie Bewährungsproben meistern*. Wiesbaden: Gabler.
- Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Winkelhage, Jeannette/Winkel, Susanne/Schreier, Margrit/Heil, Simone/Lietz, Petra/Diederich, Adele (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse von Stakeholderinterviews zu Prioritäten in der medizinischen Versorgung. In: *Priorisierung in der Medizin*. FOR 655. Nr.15. 1–21.

Angaben zur Person

Christopher Klamm (B.A.) ist ausgebildeter Schreibberater und am SchreibCenter der TU Darmstadt tätig. Er studiert im Master of Science Informatik und im Master of Arts Governance und Public Policy an der TU Darmstadt.

Die Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“. Ein Kooperationsprojekt von Studien- und Schreibberatung

Anna Groß-Bölting

Die studentische Schreibberatung skript.um des Schreiblabors der Universität Bielefeld bietet seit 2009 Schreibgruppen mit verschiedenen Konzepten an, beispielsweise mit einer Fokussierung auf Abschlussarbeiten, kreatives Schreiben oder lösungsfokussierte Strategien. Ausgangspunkt der 2014 neu konzipierten Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“ war die Überlegung, die Expertise der studentischen Schreibberater*innen im Bereich von Textsorten und prozessorientierter Schreibdidaktik mit der psychologischen Arbeit der Zentralen Studienberatung (ZSB) zusammenzuführen. Im Folgenden wird die ZSB als Kooperationspartner vorgestellt, bevor das Konzept der Schreibgruppe skizziert wird.

Die Studienberatung als möglicher Kooperationspartner von Schreibzentren

Die ZSB gehört wie das Schreiblabor zur Service-Einrichtung Zentrum für Studium, Lehre, Karriere der Universität Bielefeld. Die sieben ZSB-Berater*innen sind pädagogisch und/oder psychologisch geschulte wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Während sich das Schreiblabor auf Beratungen und Workshops rund um das wissenschaftliche Schreiben spezialisiert hat, umfasst die Arbeit der ZSB sowohl eine allgemeine als auch eine psychosoziale Studienberatung; zum einen können dort also Informationsfragen rund ums Studium besprochen werden, zum anderen Themen wie Prüfungsangst, Lern- und Entspannungsmethoden sowie Arbeitstechniken (vgl. Furchner/Großmaß/Ruhmann 2003: 37).

Die ZSB ist für das Schreiblabor ein geeigneter Kooperationspartner, weil dort ähnliche Themen mit einem anderen Blickwinkel bearbeitet werden. Drei Mitarbeiterinnen beider Einrichtungen haben dies in einem Aufsatz genauer beleuchtet: Studierende wenden sich bei Lern- und Arbeitsstörungen sowohl an das Schreiblabor als auch an die ZSB (vgl. ebd.). Als auffällig benennen die drei Beraterinnen von Schreiblabor und ZSB, dass Anliegen, die Schwierigkeiten beim Schreiben betreffen, von den Ratsuchenden je nach Beratungsstelle unterschiedlich formuliert werden und mutmaßen, dass dies mit den unterschiedlichen Aufgabenstellungen der Einrichtungen zusammenhängt (vgl. dies. 2003: 38). Es liegt nahe, dass die Ratsuchenden auf Basis ihres Selbstverständnisses und der Einordnung ihres Anliegens entscheiden, an welche der Einrichtungen sie sich wenden.

In beiden Einrichtungen gibt es Anliegen, bei denen die Mitarbeiter*innen mit Hinweis auf die Expertise der jeweils anderen Einrichtung auf deren Angebote verweisen.

Anna Groß-Bölting

Dies kann z. B. der Fall sein, wenn die skript.um-Berater*innen auf Seiten der Ratsuchenden tieferliegende psychologische Blockaden vermuten oder wenn die ZSB-Berater*innen bei ihren Ratsuchenden fehlende Schreibkompetenzen feststellen. Manchmal wechseln die Ratsuchenden dann die Einrichtungen, es gibt aber auch Ratsuchende, die zeitgleich Angebote beider Einrichtungen anliegenspezifisch nutzen.

Eine Beraterin der ZSB betont, dass Prüfungsphasen wie Abschlussarbeiten v. a. auch im sozialen Bereich häufig Krisenzeiten seien und einen erfolgreichen Studienabschluss erschweren (vgl. dies. 2003: 50). Dies legt eine intensivere Kooperation zwischen (psychologischer) Studienberatung und Schreibberatung nahe, wie sie bei der im Folgenden beschriebenen Schreibgruppe realisiert wurde.

Planung der Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“

Bei der Konzeption der Schreibgruppe haben ZSB und skript.um in mehreren Planungstreffen eng zusammengearbeitet. Die Gruppe hat zum Ziel, Studierenden erstens durch die Regelmäßigkeit der Treffen eine zeitliche Struktur für längere Schreibprojekte zu bieten. Die Teilnehmenden sollen zweitens im Schreiben sicherer werden, indem sie Schreibschwierigkeiten als normale und überwindbare Herausforderung des akademischen Schreibens erleben. Letzteres soll v. a. durch den Austausch der Schreibenden untereinander erreicht werden, was an den Peer-Gedanken anknüpft: Durch das Sprechen über das Schreiben mit anderen können die eigenen Schreibstrategien reflektiert werden.

Das Angebot richtet sich an Studierende aller Fächer, die an längeren Schreibprojekten arbeiten. Was genau „länger“ bedeutet, wurde bewusst offen gelassen, so dass die Studierenden dies aus ihrer eigenen Perspektive deuten können. Es kann sich bspw. um die Herausforderung der ersten Hausarbeit handeln, um eine Abschlussarbeit oder um mehrere Essays in einem Seminar, die über das Semester verteilt geschrieben werden.

Haas benennt als Vorteil von fächerübergreifenden Schreibgruppen, dass der Fokus auf dem Schreibprozess und den gemeinsamen Wahrnehmungen liege anstatt auf dem Inhalt (vgl. Haas 2012: 47). Dies knüpft an die Zielsetzungen beider Einrichtungen an.

Es wird eine durchschnittliche Teilnehmendenzahl von zehn Personen angestrebt. So soll sichergestellt sein, dass einerseits ein lebendiger Austausch stattfindet, der aus vielen Perspektiven gespeist ist, und dass andererseits durch die überschaubare Gruppengröße ein vertrauter Rahmen entsteht.

Organisatorischer Rahmen der Schreibgruppe

Geleitet wird die Gruppe von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der ZSB und einer studentischen Schreibberaterin von skript.um. Die Leitungsfunktion war dabei v. a. bei

den ersten Treffen entscheidend, um die Gruppe zu initiieren und den Ablauf zu moderieren. Inzwischen ist der Ablauf den Gruppenmitgliedern sehr vertraut, so dass keine gesonderte Moderation mehr notwendig ist. Die Anwesenheit der Leiterinnen bietet nun v. a. einen Rahmen, um zwischendurch in beratungsähnlichen Situationen weiterführende Fragen klären zu können, während die anderen Gruppenmitglieder an ihren eigenen Schreibprojekten arbeiten.

Die Gruppentreffen finden alle zwei Wochen dienstags von 10:30 bis 13:30 Uhr in einem Raum der Universität statt. Die Schreibgruppe wird fortlaufend angeboten, es können folglich kontinuierlich neue Teilnehmende einsteigen. Dies basiert u. a. auf der Überlegung, dass Teilnehmende von Schreibgruppen aufgrund der Komplexität von Schreibprozessen und der Unterschiedlichkeit ihrer Schreibprojekte nie im gleichen Zeitraum planen, schreiben und abgeben. Das flexible Konzept knüpft damit an die Feststellung von Ruhmann/Kruse an, dass „jede uniforme Vorgabe von Schritten oder Strategien des Schreibens“ kritisch betrachtet werden müsse (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 18). Die Gruppe gewährleistet durch diese Flexibilität, auch denjenigen Schreibenden eine fortwährende Begleitung zu bieten, die unerwartet mehr Zeit für ihre Schreibprojekte benötigen.

Ablauf der Startphase

Zum Auftakt der Schreibgruppe fanden in der so genannten „Startphase“ im Juli 2014 drei Wochen aufeinander folgend inhaltlich vorbereitende Termine statt, die eine Grundlage für den gemeinsamen Austausch bieten sollten. Der erste Termin fokussierte dabei auf die Gruppe selbst, damit sich die Teilnehmenden kennenlernen und gemeinsam den Rahmen für ihre Zusammenarbeit festlegen konnten.

Beim zweiten Treffen stand der Schreibprozess im Vordergrund, um den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass es unterschiedliche Schreibstrategien gibt. Ziel war die Grundlage für eine Gruppenatmosphäre, in der die Teilnehmenden neugierig auf die Strategien der anderen sind. Die Teilnehmenden sollen sich mit einer fragenden Grundhaltung über Schreibprobleme austauschen, statt andere Schreibende mit gut gemeinten Vorschlägen zu verwirren, die lediglich zu der eigenen Strategie passen.

Zeit- und Selbstmanagement sind weitere Bausteine des Schreibgruppenkonzepts und waren deshalb Thema des dritten Treffens im Rahmen der Startphase. Die Teilnehmenden sollten so für verschiedene Techniken sensibilisiert werden und für sich reflektieren, wie viel oder wenig Zeit sie neben anderen Verpflichtungen und Erholungsbedarf haben.

Ablauf der Gruppenphase

Anschließend begannen die Gruppentreffen im zweiwöchentlichen Abstand. Innerhalb der dreistündigen Gruppentreffen gibt es eine 15- bis 30-minütige Ankommphase, in der ggf. neue Mitglieder begrüßt werden und der aktuelle Arbeitsstand berichtet wird. Anschließend können die Gruppenmitglieder im Raum selbst oder an einem Ort ihrer Wahl an ihrem Projekt arbeiten. Circa eine halbe Stunde vor Ende treffen sich die Teilnehmenden wieder im Raum, um von ihren Fortschritten während der Arbeitsphasen zu berichten. Es besteht die Möglichkeit, Fragen zu stellen, und die Teilnehmenden setzen sich ein Ziel für die kommenden zwei Wochen, bspw. einen Text exzerpieren, die Rohfassung eines Unterkapitels schreiben oder jeden Tag zwei Stunden am Schreibprojekt arbeiten. Manchmal verabreden sich die Teilnehmenden untereinander für gemeinsame Schreibzeiten oder vereinbaren Termine mit einer der Gruppenleiterinnen für einen kurzen Austausch über ein selbstgesetztes Zwischenziel oder für ein Beratungsgespräch zwischen den Gruppentreffen.

Der Ablauf der einzelnen Gruppentreffen ist im Folgenden schematisch dargestellt:

Phase	Sozialform	Ungefähre Dauer
<i>Ankommen</i>		
Falls neue TN anwesend sind: kurze Vorstellungsrunde (Vorname, Studienfach, Schreibprojekt, aktueller Stand)	Plenum	15 Minuten
Rückblick auf die letzten zwei Wochen Leitfrage: Wie sind letzten zwei Wochen der TN verlaufen?	Plenum, zu zweit oder in Kleingruppen	15 Minuten
Planung Arbeitsphase Leitfrage: Was nehmen sich die TN für die Arbeitsphase vor?	Plenum, zu zweit oder in Kleingruppen	10 Minuten
<i>Arbeitsphase</i>		
Die TN arbeiten an ihren Projekten (im Raum, in der Bibliothek oder an anderen Orten). Die Pausenzeit können sie sich individuell einteilen. Es besteht die Möglichkeit, sich Beratung von ZSB und/oder skript.um zu holen.	Plenum, zu zweit oder in Kleingruppen	Ca. 90 Minuten + 15 Minuten Pause
<i>Abschluss</i>		
Rückblick Arbeitsphase Leitfrage: Was hat warum (nicht) funktioniert?	Plenum, zu zweit oder in Kleingruppen	10 Minuten
Ggf. Möglichkeit, Fragen an die Gruppe zu stellen (auch in Ankommphase möglich)	Plenum	10 Minuten

Phase	Sozialform	Ungefähre Dauer
Ausblick auf die kommenden zwei Wochen Leitfrage: Was nehmen sich die TN bis zum nächsten Gruppen- treffen vor?	Plenum, ggf. vorher zu zweit tuscheln	15 Minuten

Im Sinne der Stärkung der Teilnehmenden und ihrer Selbstwahrnehmung ist uns Leiterinnen wichtig, dass sie immer wieder auch reflektieren, was ihnen gut gelungen ist. Die Sozialform richtet sich nach der Gesamtzahl der Anwesenden sowie nach dem Gefühl, was dem Austauschbedürfnis der Teilnehmenden und unserem Informationsbedürfnis als Gruppenleiterinnen entspricht, um einschätzen zu können, ob es in der Gruppe weitergehenden Gesprächsbedarf gibt.

Eine Überlegung war, dass sich die Teilnehmenden untereinander Feedback auf entstandene Texte geben können. Aufgrund der sehr individuellen Schreibstrategien und des unterschiedlichen Umfangs der Schreibprojekte befinden sich die Teilnehmenden jedoch ständig in unterschiedlichen Prozessphasen, was es schwierig macht, einen für mehrere Teilnehmende geeigneten Feedbackzeitpunkt zu finden. Wünscht sich ein Gruppenmitglied Feedback, kann es sich innerhalb der Arbeitsphase oder in einem gesondert vereinbarten Termin an die studentische Schreibberaterin wenden.

Umgang mit neuen Teilnehmenden

Bei Anfragen von Interessent*innen wird zunächst ein Vorgespräch geführt, in dem deren Erwartungen mit dem der Ablauf der Schreibgruppe abgeglichen werden. Dies knüpft an den von Haas formulierten Erfolgsfaktor der Klarheit über Ziele, Regeln und Ablauf von Schreibgruppen an. Haas betont, dass es bei einer existierenden Gruppe am besten sei, wenn das neue Gruppenmitglied darüber vorab informiert werde, um bei größeren Abweichungen ggf. ein zu den Erwartungen passenderes Angebot suchen zu können (vgl. Haas 2012: 50/51).

Das Vorgespräch gewährleistet außerdem, dass die Teilnehmenden sich in einem geschützten Rahmen austauschen können, d.h. Probleme oder eigene Unzulänglichkeiten (bspw. „Ich war in der letzten Woche faul und muss jetzt den Einstieg wiederfinden, aber wie?“) offen thematisieren können.

Fazit

Es ist schwer zu sagen, ob die drei workshopähnlichen Treffen in der Startphase die Gesprächsatmosphäre beeinflusst und somit ihr Ziel erreicht haben. Positiv festzustellen ist aber, dass die Teilnehmenden seit Beginn der Gruppenphase sehr wertschätzend miteinander umgehen und keine voreiligen Vorschläge geben, die sich nur an ihrer eigenen

Schreibstrategie orientieren. Dies ist auch jetzt noch der Fall, nachdem alle Teilnehmenden aus der Startphase ihre Schreibprojekte abgeben konnten und aus der Schreibgruppe ausgeschieden sind. Die Gruppenmitglieder sind inzwischen also andere als zu der Zeit der Workshops – die wertschätzende Grundhaltung ist aber noch dieselbe. Gleichzeitig stellt die Gruppe durch den Austausch der Teilnehmenden über ihren Arbeitsstand eine Art Kontrollinstanz dar, wenn jemand in seinem Schreibprojekt nicht vorankommt. Sie hinterfragt dann die Gründe, spricht aber auch Mut zu. Die Teilnehmenden achten aufeinander und freuen sich, wenn jemand seine Arbeit bald abgeben kann.

Insgesamt hat sich der Ablauf der Treffen bewährt und wird von den Teilnehmenden als positiv und hilfreich bewertet. In Phasen, in denen mehrere neue Teilnehmende hinzukommen, ist es wichtig, darauf zu achten, dass die einzelnen Teilnehmenden neben dem erhöhten Austauschbedarf zwecks Kennenlernen ausreichend lang in den Arbeitsphasen an ihren Schreibprojekten arbeiten können. Gleichzeitig ist es v.a. der gemeinsame Austausch, der noch einmal neue Impulse für das eigene Schreiben geben kann. Hier gilt es also, eine gute Balance zwischen Austausch- und Arbeitsphasen zu finden.

Der Ablauf dieser Schreibgruppe ist auch ohne eine Kooperation mit der ZSB denkbar; in der Durchführung hat sich die Kooperation durch die Verzahnung der Schreibdidaktik mit einer psychologischen Expertise sowie durch einen insgesamt intensiveren Austausch über die Arbeit in ZSB und Schreiblabor allerdings bewährt.

Literatur

- Furchner, Ingrid/Großmaß, Ruth/Ruhmann, Gabriela (2003): Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Aufl. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler. 37–60.
- Haas, Sarah (2012): Writing groups. In: Draheim, Kristin/Liebetanz, Franziska/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43–54.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Sennewald, Nadja/Dreyfürst, Stephanie (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB. 15–34.

Angaben zur Person

Anna Groß-Bölting studiert Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld. Von März 2009 bis Mai 2015 hat sie bei skript.um, der studentischen Schreibberatung des Schreiblabors, gearbeitet. 2014 hat sie gemeinsam mit einer Mitarbeiterin der ZSB die Schreibgruppe „Wir packen's an – gemeinsam motiviert schreiben!“ konzipiert. Seit Juni 2015 ist Anna Groß-Bölting Mitarbeiterin des Schreiblabors.

Wissenschaftspropädeutik durch literarisches Schreiben

Der kollektiv geschriebene Roman – eine Unterrichtseinheit in der gymnasialen Oberstufe

Gerlinde Hollweg

Mit diesem Beitrag stelle ich die Unterrichtsreihe „kollektiver Roman“ vor, die in dem neu geschaffenen Seminarkurs Textproduktion in der Oberstufe an einem Berliner Gymnasium durchgeführt wird. Ich stelle die Konzeption und meine Erfahrungen dar und zeige, dass diese authentische Schreibaufgabe in besonderer Weise dazu dient, die Schreibkompetenz der Schüler*innen weiterzuentwickeln. Sie dient der Vorbereitung zur Bewältigung von Schreibprozessen in Hochschule und Beruf, auch wenn dies an dem Unterrichtsgegenstand mit seiner Orientierung am kreativen und literarischen Schreiben zunächst nicht zu erkennen ist.

Rahmenbedingungen

Mit Beginn des Schuljahres 2012/13 wurde am Gymnasium der Königin-Luise-Stiftung¹ in Berlin der Seminarkurs Textproduktion² eingerichtet. Interessierte Schüler*innen der II. (G8) und 12. (G9) Jahrgangsstufe können den zweisemestrigen Kurs zusätzlich zu ihren Pflichtkursen belegen. Die in diesem Kurs erreichten Punkte können in die Gesamtqualifikation des Abiturs eingebracht werden. Der Seminarkurs ist dreistündig und findet seit Einführung in jedem Schuljahr statt. Teilweise sind so viele Schüler*innen interessiert, dass zwei Parallelkurse eingerichtet werden. Die Kursgröße schwankt zwischen zwölf und sechzehn Teilnehmer*innen.

Nach zahlreichen Übungen zum kreativen und literarischen Schreiben entwickeln die Schüler*innen in der ersten Einheit zu Beginn des Schuljahres eine eigene Kurzgeschichte. Zur Leistungsbewertung dieser Einheit wird ein Portfolio mit ausgewählten Vorarbeiten zur Kurzgeschichte und Texten zur Reflexionen des Arbeitsprozesses erstellt. Ein gedrucktes Büchlein mit den Kurzgeschichten aller Kursteilnehmer*innen liegt nach ca. vier Monaten vor. Im zweiten Semester erarbeiten die Schüler*innen zunächst Essays. Diese werden nach gemeinsam im Kurs erarbeiteten Kriterien bewertet. Die Unterrichts-

¹ Die Königin-Luise-Stiftung in Berlin umfasst als staatlich anerkannte Privatschule eine Grundschule, eine integrierte Sekundarschule, ein Gymnasium und ein Internat.

² In einem niedersächsischen Gymnasium gibt es den Seminarkurs Textproduktion seit mehreren Jahren. Vgl.: Hengst, Jochen: Essayistisch schreiben lernen – Snapshot, Webcam und Porträt. Ein Schreibkurs für die Sekundarstufe II. RAAbits Deutsch Oberstufe VI Schreiben, Beitrag 5. August 2011, S.1.72

einheit Roman ist die letzte der drei Einheiten und schließt das Schuljahr ab. Sie umfasst einen Zeitraum von acht bis zehn Wochen. Die Schreibenden gestalten den Zeitablauf weitgehend selbstständig und passen ihn ihren Erfordernissen fortlaufend an.

Auch wenn die bislang hier entstandenen Texte 40 bis 50 Seiten umfassen und damit eher als Erzählungen einzuordnen sind, halte ich an der Bezeichnung Roman fest, weil der Anspruch, gemeinsam einen Roman zu schreiben, wesentlich für Herangehensweise und Motivation ist.

Situierung

Mit Beginn der Arbeit am gemeinsamen Roman haben die Schüler*innen bereits viel geschrieben. Sie haben zahlreiche Übungen zur Arbeit mit sprachlichen Bildern, zum Umgang mit unterschiedlichen Schreibperspektiven und zum literarischen Gestalten von Figuren, Räumen und Dialogen durchgeführt. Sie haben erfahren, dass sie neue Ideen durch Techniken wie automatisches Schreiben oder Clustern erschreiben und entwickeln können. Sie haben gelernt, sich gegenseitig kritisches und unterstützendes Feedback zu geben und dieses anzunehmen.

Wenn die Unterrichtseinheit Roman beginnt, sind die Schüler*innen gespannt und eher ungläubig, denn sie können sich nicht vorstellen, dass alle gleichzeitig unterschiedliche Kapitel schreiben, die später einen geschlossenen Text ergeben. Damit die Schüler*innen den zu schreibenden Text zu ihrer eigenen Sache machen können, brauchen sie viel Gestaltungsfreiraum. Zugleich müssen sie erfolgreich handlungsfähig werden und Sicherheit und Vertrauen in ihr gemeinsames Projekt gewinnen. So mache ich zu Beginn des Projekts einige inhaltliche Vorgaben: Die Geschichte hat eine weibliche und eine männliche Hauptfigur, sie spielt in der Gegenwart in Berlin.

Als Erzählperspektive werden die personale Perspektive und die Vergangenheitsform vorgegeben. Durch die vorangegangenen Übungen wissen die Schüler*innen, dass sie in die Ich-Perspektive und/oder ins Präsens wechseln können. Die literarischen Mittel Innerer Monolog und Bewusstseinsstrom sind bekannt und geübt.

Eine entscheidende Vorgabe besteht darin, dass ich, angelehnt an das Konzept der Heldenreise (Dietmann 2009, Kruse 2001), den Aufbau des Romans, die Anzahl und die Abfolge der Kapitel vorgebe. So ist für das erste Kapitel z. B. festgelegt: „Person A wird vorgestellt, sie hat ein Problem und weiß nicht, wie sie es lösen soll“. Jede*r Schüler*in schreibt ein Kapitel. Da es jedoch nicht beliebig viele Etappen der Heldenreise geben kann, werden je nach Kursgröße einzelne Kapitel von zwei Schüler*innen gemeinsam verfasst.

Der Roman wird auf der Website [luiseschreibt](https://sites.google.com/site/luiseschreibt)³ veröffentlicht. Die Schreibenden wissen, dass die Leserschaft über ihren eigenen Kurs hinausreicht. Das spornt sie mehr an als eine herkömmliche Schreibaufgabe, die nur für die eigene Lerngruppe bearbeitet wird.

Der kollektiv geschriebene Roman – Ein authentisches Schreibarrangement

Die Modellierung des Schreibarrangements „kollektiver Roman“ orientiert sich an vier Kriterien, die in der Fachliteratur diskutiert werden: Prozessorientierung, Adressatenorientierung, Authentizität und Schreiben in sozialer Interaktion.⁴

Prozessorientierung: Die Schüler*innen folgen den Phasen der Textproduktion Planen, Ausführen und Überarbeiten. Sie machen die Erfahrung, dass diese Phasen keine abgeschlossenen Arbeitsphasen sind, sondern sich in einzelnen Teilschritten überlagern und es u.U. während der Überarbeitung notwendig ist, vorangegangene Planungsschritte zu überdenken.⁵

Die Schüler*innen erleben in diesem Seminarkurs häufig zum ersten Mal, dass Texte nach der Erstfassung nicht fertig sind. Sie lernen, dass sie selbst durch intensives Peer-Feedback zu einer Verbesserung der Texte kommen und dass es sinnvoll und notwendig ist, einen Text zu überarbeiten.

Adressatenorientierung: Die Schüler*innen richten ihren Text an den eigenen Lesegegewohnheiten und denen ihrer Peers aus. In der Brainstormingphase zu Beginn des Projekts, wenn es darum geht, mögliche Konfliktsituationen und Handlungsstränge zu entwickeln, findet eine Verständigung darüber statt, was die Schüler*innen selbst gerne lesen und was sie im angezielten Text auf keinen Fall lesen möchten. Die Schüler*innen haben als Adressaten Familienmitglieder, Freunde und Schüler*innen der Königin-Luise-Stiftung vor Augen.

Authentizität: In der Figurenentwicklung und Konfliktgestaltung des Romans nutzen die Schüler*innen die Gelegenheit, Probleme ihres Lebensalters und ihrer Alltagswelt zu bearbeiten. Familienkonflikte, Einsamkeit, Krankheit eines Elternteils und Überforderung des Jugendlichen, psychische Störungen, Freundschaft, Schule oder Selbstmord sind wiederkehrende Themen offener Schreibaufgaben.

Die literarische Gestaltung von Figuren, die als faszinierend erlebt werden, und von Konflikten, die dem eigenen Erleben entnommen sind, ermöglichen zum einen, diesem Stück eigener Lebenswelt eine Form zu geben, und zum anderen eine Distanzierung und damit eine geschützte Diskussion mit den Mit-Autoren*innen und dem Publikum. So wird das Schreiben zum Probehandeln in einer selbst geschaffenen, fiktionalen Wirklichkeit.

³ <https://sites.google.com/site/luiseschreibt>

⁴ Vgl.: Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, 194 ff. oder Bräuer/Schindler 2011, 12.

⁵ Verweise auf das Schreibmodell von Flower und Hayes finden sich vielfach in der Literatur, z.B. Kruse/Ruhmann 2006, 24.

Schreiben in sozialer Interaktion: Die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit der Kurs Teilnehmer*innen ist der Aufgabenstellung inhärent. Die Abstimmung vieler Einzelheiten ist während des gleichzeitigen Schreibens an den verschiedenen Kapiteln wiederholt und in vielen Details nötig. Dazu gehört, dass auch unvollständige Textpassagen vor- und zur Diskussion gestellt werden oder der Unmut der Gruppe ausgehalten werden muss, wenn der eigene Textteil noch nicht vorliegt. In der Schreibphase sind die Schüler*innen im ständigen Austausch darüber, was sprachlich passt, welche Idee gelungen ist und wer etwas an seinem Text ändern muss, damit sich der jeweilige Textteil ins Ganze einfügt.

Hier entsteht ein Diskurs, dem z.T. unausgesprochene und am Gefühl orientierte Qualitätskriterien an literarische Texte zu Grunde liegen. Der Schreibprozess wird „als persönlich bedeutsamer Vorgang“ (Kruse 2007, 138) erlebt und es entsteht immer wieder jene „milde Form von Besessenheit“, die Baurmann als Kennzeichen einer „gute[n], motivierende[n] Schreibaufgabe“ (Baurmann 2006, 54) ausmacht.

Kollektives Schreiben eines Romans als Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik

Der Seminarkurs Textproduktion steht nicht in Konkurrenz zu dem in vielen Bundesländern eingeführten Seminarkurs Wissenschaftspropädeutik, in dem „durch das vorbereitende Einüben von wissenschaftsbezogenen Techniken gezielter auf die komplexe Schreibaufgabe Seminararbeit“ vorbereitet wird. (Steets 2011: 66) Aber solange fachdidaktisch nicht geklärt ist, auf welche Weise Schreibentwicklung gestaltet und gefördert wird, erscheint es wenig sinnvoll, auf eine einzelne Form wissenschaftspropädeutischen Schreibens abzuheben und andere erfolgreiche Schreibarrangements nicht zu berücksichtigen. Pohl und Steinhoff konstatieren „ein fast vollständiges Desiderat in Bezug auf empirische Kenntnisse über den Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung.“ (Pohl/Steinhoff 2010: 18)

Solange keine genaueren Beschreibungen vorliegen, wie unterschiedliche unterrichtliche Settings die Schreibkompetenz gestalten und fördern, erscheint eine Verengung der wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung auf „Basisqualifikationen“ (Pohl 2011: 10), deren Transferierbarkeit an die Hochschule nicht einzuschätzen ist, nicht hinreichend. Bislang ist die Trennlinie zwischen Wissenschaftspropädeutik und Wissenschaftlichkeit nicht klar definiert. Wiederholt wird betont (u. a. Steets 2011: 66f), dass die Seminararbeit in der gymnasialen Oberstufe, so gut sie in einem Seminarkurs situiert sein mag, nicht den wissenschaftlichen Diskurs wiedergeben kann, der einer wissenschaftlichen Arbeit an der Hochschule den Bezugsrahmen gibt, aus dem sich die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens, wie beispielsweise Bibliografieren oder korrektes Zitieren, ableiten und begründen lassen.

Während der Arbeit an dem Roman entsteht ein intensiver Diskurs über die Inhalte und die sprachliche Gestaltung des gemeinsam zu schreibenden Textes. Die Schüler*innen entwickeln Wertschätzung für den eigenen Text und die Texte ihrer Mitschüler*innen

nen. Sie übernehmen Verantwortung für Schreibprozess und -produkt und sie erleben, dass mühevoll Schreiben Spaß macht und zu einem Erfolg führt, auf den die Schreibenden mit Recht stolz sein können. Sie entwickeln persönliche und soziale Kompetenzen für die Bewältigung umfangreicher Schreibprojekte und schaffen somit eine wesentliche Grundlage für das Schreiben an der Hochschule.

Feedback

Eine Untersuchung über die Schreibentwicklung der Teilnehmer*innen des Seminars Textproduktion liegt nicht vor und wäre unter den gegebenen Unterschieden nicht leistbar. Ich kann an dieser Stelle nur eigene Beobachtungen und Äußerungen der Schüler*innen wiedergeben.

Im Laufe des Kurses frage ich die Schüler*innen wiederholt, wie sie den Kurs erleben und ob sie Auswirkungen auf ihre schulische Schreibpraxis feststellen. Durchgängig ist die Rückmeldung, dass sie nicht damit gerechnet haben, dass der Kurs so arbeitsaufwändig sein und gleichzeitig so viel Spaß machen würde. In Bezug auf den Roman wird wiederholt betont, etwas erreicht zu haben, was man sich vorher nicht zugetraut habe und nicht habe vorstellen können. Der Roman erscheint als ein Schreibabenteuer, das zum Erfolg führt. Ausgehend von ihrem Verständnis vom Schreiben und von Texten hatten viele Teilnehmer*innen zunächst eine Art gehobener Nachhilfe für das Fach Deutsch erwartet. Sie betonen dann aber, die Eigenständigkeit des Kurses Textproduktion zu erkennen und wertzuschätzen. Wiederholt wird herausgestellt, dass die Klausurergebnisse in anderen Fächern sich verbessern, dass umfangreiche Schreibaufgaben nun planvoller bewältigt und Schreibblockaden leichter überwunden werden.

Ausblick

Wesentliche Zielformulierungen und Anforderungen des Seminars Textproduktion sind denen des Deutschunterrichts in der Oberstufe entnommen oder an diese angelehnt. Es scheint, dass die Bildungsstandards im Umgang mit Sprache und Texten ein solches Anforderungsniveau erreicht haben, dass das Fach Deutsch in der Oberstufe dem nicht mehr, zumindest nicht alleine, gerecht werden kann. So stellt sich die Frage, wie Schule auf eine Anforderung reagieren soll, die vermutlich nicht mehr im herkömmlichen Fächerkanon zu realisieren ist.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und modellieren*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. 191–209.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 12–63.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Dietmann, Ulrike (2009): „Ulrikes ‚Heldenreise‘. Hollywoods Erfolgsgeschichte auf dem Prüfstand.“ *TextArt* 1. 42–46.
- Kruse, Otto (2001): *Kunst und Technik des Erzählens. Wie Sie das Leben zur Sprache bringen können*. Frankfurt am Main: zweitausendeins.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt. 13–35.
- 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*. Duisburg: Gilles & Francke. 117–143.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. 5–16.
- Pohl, Thorsten (2011): „Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen.“ In: *Der Deutschunterricht* 5. 2–11.
- Steets, Angelika (2011): „Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen.“ In: *Der Deutschunterricht* 5. 62–69.

Angaben zur Person

Gerlinde Hollweg, Lehrerin am Gymnasium, Ausbildung als Schreibtrainerin für wissenschaftliches und berufliches Schreiben am Institut für Kreatives Schreiben in Berlin, Ausbildung „Literarisches Schreiben“ auch am Institut für Kreatives Schreiben, Lehrgang „Literacy Management“ an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften bei Gerd Bräuer, Ausbildung zur Gestaltpädagogin am Institut für Gestalttherapie und Gestaltpädagogik in Berlin.

Vom Treppensteigen, Fahrstuhlfahren und Fallen. Förderung von Schreibprozessbewusstsein durch das Sprechen in Metaphern

Felix Woitkowski

Das Sprechen über Schreibhandlungen ist eng verbunden mit Metaphern. Schreibende berichten, wie sie manches zurechtbasteln oder stützen, rote Fäden ziehen, vor Mauern stehen oder es ihnen aus der Hand fließt. In der universitären Schreibdidaktik werden diese Metaphern jedoch zu selten didaktisch reflektiert und zielgerichtet eingesetzt.

Der vorliegende Aufsatz rückt die Chancen und Risiken des Metapherngebrauchs bei der Reflexion von Schreibprozessen in den Fokus. Diese Perspektive wird sowohl mit Bezug auf metaphorentheoretische und pädagogische Analysen, als auch durch einen methodischen Zugang aus der schreibdidaktischen Praxis entwickelt.

Metaphorisch sprechen über das Schreiben

Das Sprechen in Metaphern in Schreibkontexten analysiert Gisbert Keseling. Dazu greift er auf ein umfangreiches Korpus von Wörtern zurück, die Schreibhandlungen bezeichnen und von Schreibenden verschiedener Domänen verwendet werden. Zwei Drittel dieser Wörter sind Metaphern oder können als solche interpretiert werden (vgl. Keseling 2011: 47). Dies zeigt, dass es üblich ist, in Metaphern über das Schreiben zu sprechen.

Für den vorliegenden Artikel ist vor allem ein Ansatz wichtig, den Keseling mit Rückgriff auf die Metapherntheorie von George Lakoff und Mark Johnson entwickelt. Metaphern sind kein rein sprachliches Phänomen, sondern prägen entscheidend das Handeln und Denken (vgl. Lakoff/Johnson 2003: 11). So strukturieren sie u. a. die Wahrnehmung und unterstützen Erkenntnisprozesse: „Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können“ (ebd.: 13).

Keseling überträgt diese Theorie auf das Sprechen über das Schreiben. Er stellt fest, dass metaphorische Ausdrücke nicht nur etwas benennen, sondern auch die Sache „charakterisieren und ihr Eigenschaften einer ganz anderen Sache zu[]sprechen“ (Keseling 2011: 47). Ein Beispiel: Das Strukturieren eines Textes wird häufig als *einen roten Faden ziehen* bezeichnet. Ein realer roter Faden, der gezogen wird, ist aufgrund der Farbe gut zu sehen, stellt die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten dar und ermöglicht, sich leicht an ihm entlangzubewegen. Diese Aspekte lassen sich auch auf ein gelungenes Strukturieren und Leserführen übertragen.

Beim Sprechen über Schreibhandlungen kommt es darauf an, jene Metaphern zu verwenden, die treffend Eigenschaften und Elemente eines anderen semantischen Feldes auf das Schreiben übertragen. Der *rote Faden* ist eine solche Metapher. Sprachliche Bilder wie „es läuft, es fließt“ (ebd.: 64) hingegen sind laut Keseling, soweit sie das Formulieren betreffen, nicht hilfreich. Sie verbinden nämlich gelingendes Formulieren mit einem Gefühl von Schnelligkeit und Leichtigkeit, obwohl sie keinen notwendigen Indikator darstellt, um die Beherrschung der Tätigkeit zu kennzeichnen. Lehrende und Beratende sollten ein Bewusstsein für treffende Metaphern entwickeln, um sie als Wahrnehmungs- und Erkenntnismittel, das sie konzeptionell darstellen, gezielt und produktiv einsetzen zu können.

Metaphorisch sprechen in Lehre und Beratung

Die Verwendung von Metaphern in Lehr- und Beratungssituationen ist etwa in schulbezogenen Fachdidaktiken, der Pädagogik und Psychologie untersucht worden (vgl. Calvert 2000, Mahlmann 2010). Einen Überblick ermöglichen die folgende Tabellen, die sich auf Alexandra Guskis Darstellung (2007: 21ff.) der Funktionen und Gefahren von Metaphern im Bildungsbereich beziehen.

Tabelle 1

Funktionen von Metaphern

Funktionen
<i>Kommunikativ</i> M. unterstützen die Kommunikation über Lernen, Lerninhalte und -konzepte unter Expert*innen, mit Lernenden und in der Öffentlichkeitsarbeit.
<i>Hermeneutisch</i> M. helfen, „abstrakte Sachverhalte plastisch zu veranschaulichen“ (23).
<i>Heuristisch</i> In induktiven Lernsituationen können Lernende „forschend und problemlösungsorientiert über Metaphern zu neuen Erkenntnissen gelangen“ (23).
<i>Appellativ-argumentativ</i> M. helfen, „eingespielte Denkmuster bewusst zu machen und ein so genanntes ‚Reframing‘ vorzunehmen, durch das die Betroffenen zu neuen Wahrnehmungen eines Sachverhaltes gelangen, eingefahrene Handlungsmuster erkennen und in die Lage versetzt werden, dieselben umzugestalten“ (25).

Tabelle 2

Gefahren von Metaphern

Gefahren
<i>Verunklaren</i> M. können Sachverhalte nicht nur verdeutlichen, sondern auch zu einer „groben Vereinfachung des Gegenstandes [beitragen], bei der Details verwischt und Zusammenhänge verunklart werden“ (26). Dies kann bspw. erfolgen, indem unzutreffende Bilder entwickelt oder M. wörtlich aufgefasst werden.
<i>Entleeren</i> Kontextloser und inflationärer Gebrauch kann dazu führen, dass M. zu „Leerformen oder Slogans“ (28) werden, zu „stereotypen Bildern erstarren, die fixierte Reaktionen hervorrufen und gegen Widerspruch immun werden“ (28).
<i>Verfremden</i> Insbesondere wenn Ursprungs- und Zielbereich sich auf entfernte Bezugspunkte beziehen, „kann es innerhalb der M. zu einer Überlagerung von inkohärenten Implikationen kommen“ (29).

Die Übersicht zeigt, dass Metaphern in Lehr- und Beratungskontexten kein bloßes sprachästhetisches Mittel darstellen (vgl. Katthage 2006: 4). Bei zielgerichtetem Einsatz, der die drei Gefahren vermeidet, erfüllen sie laut Guski vier Funktionen, die zentral dazu beitragen können, Verstehens- und Lernprozesse zu initiieren.

Wie Metaphern in schreibdidaktischen Kontexten gezielt eingesetzt werden können, ist bisher nicht untersucht worden. Die fachliche und strukturelle Nähe der bestehenden Studien legt jedoch eine Übertragbarkeit nahe. Ein Ansatz, Metaphern im Rahmen von Schreibprozessreflexionen zu entwickeln und erkenntnisleitend einzusetzen, wird im Folgenden exemplarisch dargestellt.

Schreibprozessmetaphern entwickeln

Schreiberater*innenausbildungen und schreibdidaktischen Seminaren im Lehramtsstudium ist gemeinsam, dass sie den Lernenden ein Verständnis vom Schreiben als Prozess vermitteln müssen, da diese Perspektive eine der Grundlagen für Beratung und Förderung bildet. Prozesshaftigkeit lässt sich etwa durch Selbstreflexion des eigenen Schreibhandelns verständlich machen, wie sie die nachfolgende Übung anleitet.¹

1. Die Teilnehmenden schreiben einen Text aus der Perspektive ihres Schreibtisches, der darin ihr Vorgehen bei dem letzten umfangreicheren Schreibvorhaben (Fach-, Hausarbeit, Praktikumsbericht, ...) darstellt.

¹ Schritt I entstammt einer Übung von Gerd Bräuer (2006/07).

2. Die Teilnehmenden tauschen sich in Kleingruppen über ihre Texte aus und entwerfen gemeinsam eine Grafik, die alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schreibhandels visualisiert.
3. Die Teilnehmenden stellen die Grafiken im Plenum vor, vergleichen sie untereinander und/oder mit einem empirischen Schreibprozessmodell, überarbeiten und ergänzen sie.

Mithilfe des kreativen, kollaborativen Ansatzes erarbeiten die Studierenden in der Übung erstens, was Schreiben als Prozess bedeutet. Zweitens lernen sie durch die gemeinsame Arbeit an der Grafik unterschiedliche, mehr oder weniger erfolgreiche Strategien und Wege durch den Schreibprozess kennen.

Auffällig ist mit Blick auf die Gruppenarbeit, dass bedingt durch die grafische Darstellung vielfach auf Metaphern zurückgegriffen wird. Aus Schreibprozessen werden Berge, die es zu besteigen gilt, kurvige Wege durch unwirtliche Landschaften oder Häuser. Diese Metaphern werden in den Gruppengesprächen und im Plenum aufgegriffen, weiterentwickelt und ausgebaut. Wie auch im Folgenden veranschaulicht wird, ermöglichen Metaphern auf diese Weise neue Erkenntnisse über das Schreiben.

Schreibend durch das Haus Nr. 15

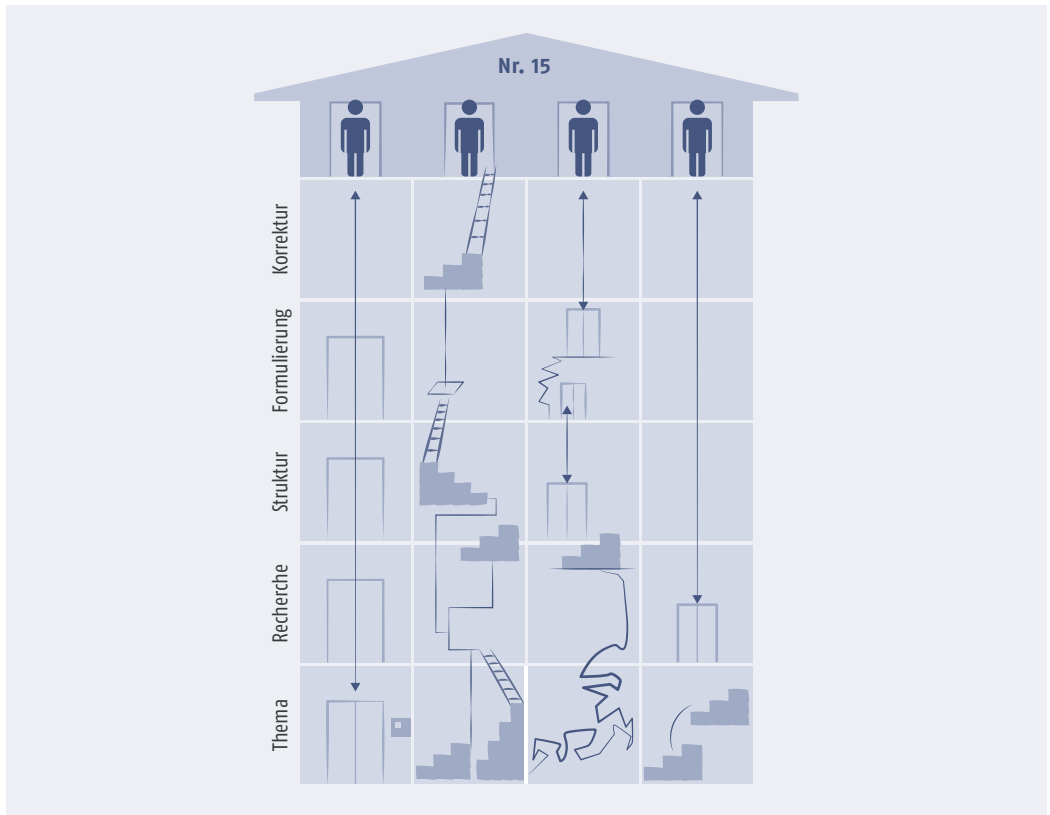
Im Rahmen der Schreibberater*innenausbildung 2015 an der Universität Kassel 2015 entstand in der dargestellten Übung als gemeinsames Plakat das »Haus Nr.15«. Die Entstehung des Hauses soll exemplarisch die erkenntnistiftende Funktion von Metaphern bei Schreibprozessreflexionen illustrieren.

Nach Abschluss der ersten Aufgabe stellen die beteiligten vier Studierenden fest, dass sie unterschiedlich schreiben. In einer spontan angefertigten Skizze folgt der eine einer geraden Linie, andere einer spiralförmigen. Gemeinsam sind ihnen das Ziel, einen Text fertigzustellen, und die grobe Abfolge der Teilprozesse. Ein Pfeil als Grundlage der Grafik soll dies veranschaulichen. Dessen Umriss gleicht auf dem Papierbogen allerdings so sehr einem Haus, dass ab jetzt in Hausmetaphern gedacht wird.

Das Haus erhält die Nummer 15, weil eine Benotung mit 15 Punkten für die bestmögliche Hausarbeit steht. Fünf Stockwerke müssen zu diesem Ziel überwunden werden: Thema, Recherche, Struktur, Formulierung, Korrektur. Diese Stockwerke lassen sich laut den Studierenden in zwei Strategien meistern: per Fahrstuhl, d.h. gut strukturiert und störungsfrei, oder per Treppe, das heißt ungeplanter und stör anfälliger, denn von Treppen kann man, wie eingezeichnet wird, herunterfallen. Auf diese Weise werden rekursive und iterative Strategien auf das eigene Schreiben bezogen. Dabei wird die kommunikative und hermeneutische Funktion von Metaphern beim Sprechen über Schreibprozesse deutlich. Weil nicht berücksichtigt wird, dass Fahrstühle steckenbleiben können, besteht allerdings die Gefahr einer Verunklarung, die den weiteren Verstehensprozess stören könnte.

Abbildung 1

Haus Nr. 15



Nacheinander stellen die Studierenden ihre Wege durch das Haus vor. Dabei fällt auf, dass in drei von vier Wegen sowohl Fahrstühle als auch Treppen zum Einsatz kommen. Die Studierenden zeigen also, dass sie nicht entweder strukturiert oder unstrukturiert arbeiten, sondern sich ihr Vorgehen je nach Teilprozessen ändern kann.

Eine Reflexion der Fahrstuhlmetapher führt zu einer Überarbeitung der Grafik. Fahrstuhlfahren bedeutet nicht, an allen Stockwerken vorbei zu rauschen. Deshalb ergänzen die Studierenden das Bild so, dass sie in jedem Stockwerk, das sie passieren, aus dem Fahrstuhl aussteigen und die Fahrtrichtung ändern können. Die Fahrstuhlmetapher ermöglicht damit die Abbildung rekursiven, iterativen Schreibens auch für strukturierte Arbeitsphasen. Außerdem sind Fahrstuhlfahrende nun in der Lage, durch Aussteigen die Strategie zu wechseln. So wird die Grafik nicht nur komplexer, sondern es steigt metaphorisch auch das Verständnis von der Vielfalt prozesshaften Schreibhandelns. Die Gefahr einer Verunklarung ist damit abgeschwächt und es zeigt sich die heuristische Funktion von Metaphern.

Zunehmend wird bemerkt, dass alle Wege zum Dachgeschoss führen und unbeabsichtigt der komplizierteste der Nr.15 am nächsten kommt. Diese Beobachtung führt zu einer Diskussion der Tauglichkeit einzelner Wege. Die Erkenntnis ist: Den perfekten Weg gibt es nicht, denn er hängt von Erfahrungen und Neigungen ab, aber die Wege lassen sich verbessern. Nur weil punktuell der Weg versperrt sein mag, muss nicht das ganze Gebäude neu errichtet werden. Oft lohnt sich, minimalinvasiv und kooperativ nach der fehlenden Stufe zu suchen oder von der Treppe in den Fahrstuhl zu wechseln (oder umgekehrt). Vor allem der metaphorengeleitete Vergleich der einzelnen Schreibprozesse mit den genannten Ergebnissen deutet auch auf die appellativ-argumentative Funktion hin, die eine grundlegende Perspektive auf Schreibberatungen ermöglicht.

Mit einer abschließenden Sicherung dieses Gedankens hat die Übung eine umfassende Schreibprozessreflexion angestoßen und im besten Fall erste Grundlagen für lernerorientierte, prozesshafte Beratung und Förderung gelegt.

Resümee

Lehren und Beraten erfordern Sprachsensibilität. Wie in diesem Zusammenhang Metaphern mehr als nur ein ästhetisches Beiwerk darstellen können, ist trotz zahlreicher Untersuchungen aus anderen Beratungs- und Lehrkontexten bisher nicht ausreichend auf schreibdidaktische Fragen übertragen worden.

Die Erfahrung aus Schreibberatungen, schreibdidaktischen Seminaren und Peer-Ausbildungen zeigt, dass bildhaftes Sprechen aus Schreibprozessen Computerspiellevel, Gebirge oder Häuser machen kann. Durch die Entwicklung und den Einsatz dieser Metaphern werden Eigenschaften aus anderen semantischen Feldern auf die oft abstrakten Anforderungen, Herausforderungen und Tätigkeiten des Schreibens übertragen. Die metaphorinduzierte Vorstellung macht so Schreibprozesse reflektier- und greifbar.

Der vorliegende Artikel kann auf die positiven Effekte einer funktionalen Metaphernverwendung lediglich hinweisen und dazu anregen, bildhaftes Sprechen sowohl gezielt in schreibdidaktischen Veranstaltungen einzusetzen als auch Schreibberater*innen darin zu schulen. Die vorgestellte Methode ist ein möglicher Weg dorthin.

Literatur

- Bräuer, Gerd (2006/07): *Material aus der Lehrveranstaltung: Schreibend Lernen. Schreibprozesse- und Lernstilforschung*. Baustein 1 des Zusatzstudiums „Schreibberater/in“. Berufsfeldorientiertes Zertifikat des Freiburger Schreibzentrums (PH Freiburg).
- Calvert, Christina (2000): *Mit Metaphern philosophieren. Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. München: KoPäd.
- Guski, Alexandra (2007): *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang.

- Katthage, Gerd (2006): *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*. Hohengehren: Schneider.
- Keseling, Gisbert (2011): Zum Gebrauch von Metaphern beim Sprechen über Schreibprozesse. In: Berning, Johannes (Hrsg.): *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: Lit. 47–68.
- Lakoff, Georg/Johnson, Mark (2003): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Mahlmann, Regina (2010): *Sprachbilder, Metaphern & Co. Einsatz von bildlicher Sprache in Coaching, Beratung und Training*. Weinheim: Beltz.

Angaben zur Person

Felix Woitkowski M. A. ist an der Universität Kassel als Sprachdidakt am Institut für Germanistik und Schreibberater(ausbilder) im Projekt »KoDeWiS – Kompetenzbereich deutsche Wissenschaftssprache« tätig. An der WWU Münster organisiert er die »Woche der Last-minute-Hausarbeiten«. Als Organisator der Storyolympiade fördert er junge Autorinnen und Autoren und ist selbst als freier Autor tätig.

felixwoitkowski.wordpress.com

Nur Mut: Praktische Tipps und Tricks für den Umgang mit Fachtexten

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

Parvin Latifa Djahani

Ein Dozent von mir sagte einmal, dass das Studium und das damit verbundene wissenschaftliche Arbeiten letztendlich nichts anderes bedeuten als Literaturbewältigung. Damit hatte er wohl Recht.

Auch das Buch *Fachtexte. Lesen – verstehen – wiedergeben* wird dieser Annahme gerecht. Denn der 2013 im UTB-Verlag erschiene Ratgeber der Reihe *UNI Tipps* zeigt ermutigende Perspektiven für den Umgang mit Fachtexten auf. Als Autorin dieses fünf Kapitel langen Buches setzt sich die Bochumer Dozentin und Schreibberaterin Ulrike Lange mit dem Kernthema wissenschaftlichen Arbeitens auseinander: Dem geeigneten Umgang mit Fachliteratur.

Mit diesem Buch wagt sich Lange somit an ein komplexes Thema innerhalb der Schreibforschung. Denn sie versucht die letztendlich parallel ablaufenden Prozesse Lesen, Verstehen und Wiedergeben ganzheitlich und umfassend darzustellen. Dazu schreibt Lange in der Einleitung zu Kapitel 3: „Wissenschaftliche Texte verstehen, Inhalt und Argumentation kritisch überprüfen und diese im eigenen Text weiterentwickeln sind Tätigkeiten, die eng zusammenhängen. So werden Sie möglicherweise, um einen Text zu verstehen, dessen Argumentation analysieren oder im Prozess des Verstehens eigene Gedanken entwickeln. Sie finden im Folgenden dennoch getrennte Kapitel zu diesen gedanklichen Tätigkeiten, um sie möglichst klar darzustellen und um Sie anzuregen, sich immer zu überlegen, was gerade Ihre Hauptaufgabe bei der Auseinandersetzung mit einem Text ist.“ (Lange 2013: 63). Auf diese Art schafft sie es, den*die Leser*in in die einzelnen Phasen hineinblicken zu lassen, ohne sie aber aus ihrem Gesamtkontext zu lösen.

Zu Beginn als eine Art ‚Fahrplan‘ gedacht, gibt Lange den Leser*innen ihres Buches eine „Gebrauchsanleitung“ (Lange 2013: 10) mit auf den Weg. Dabei betont sie, dass ihr Ratgeber für unterschiedliche Zwecke und auf unterschiedliche Weise gelesen werden kann – unter anderem abhängig davon, in welcher Phase man sich gerade im Schreibprozess befindet und welche Intention die Leser*innen mit der Lektüre des Buches verfolgen. Je nach individuellem Fall kann es somit sinnvoll sein, es vollständig, aber auch selektiv zu lesen, es als Arbeitsbuch zu betrachten oder als Nachschlagewerk zu Lehrzwecken usw. Damit werden nicht – wie es vielleicht zunächst den Anschein erwecken mag – allein Studierende angesprochen, sondern eine große und breite Leserschaft: Lehrende und Studie-

rende, ‚Experten‘ und ‚Laien‘, erfahrene und weniger erfahrene Schreiber*innen (vgl. Lange 2013: 9f. und Bohle 2014: 139).

Bereits im ersten Kapitel legt Lange den Leser*innen das Führen eines sogenannten Lektürejournal nahe, das während des gesamten Schreibprozesses als Notiz und Arbeitsbuch dienen kann. Anschließend erklärt sie den Leseprozess: Literaturrecherche, Lese-techniken/-methoden, -tempo, -notizen, um nur einige Schlagwörter zu nennen (vgl. Lange 2013: Kap. 2). Dabei merkt sie an, wie zentral es im Studienalltag beim Lesen wissenschaftlicher Texte ist, das Leseziel und damit auch die Fragestellung immer vor Augen zu haben. Auch Techniken zum Notieren des Gelesenen kommen an dieser Stelle nicht zu kurz und reichen vom effektiven Unterstreichen bis hin zum Exzerpieren. Die Autorin verliert sich dabei nicht etwa in Lobeshymnen an bestimmte Methoden, sondern legt neben dem Zweck derselben ebenso deren Grenzen offen. Die Leseabsicht betrachtet sie hierbei als die Grundvoraussetzung für das Lesen und Verstehen von Texten.

Daran anknüpfend geht sie einen Schritt weiter und fragt in Kapitel 3 nach Möglichkeiten, Fachtexte zu erschließen. Hier hebt sie besonders einen Punkt hervor, der ansonsten im Studienalltag weniger Beachtung findet: Der Umgang mit fremdsprachlichen Texten. Und für schwierige Texte generell rät sie: „Hilfreich für das Verstehen schwieriger Texte ist, sich bewusst zu machen, dass das Verständnis unterschiedliche Ebenen betrifft: Inhalt, Struktur, sprachliche Gestaltung“ (Lange 2013: 65). Auch das Modell einer Lese- bzw. Schreibgruppe sieht Lange als Möglichkeit an, schwierige Texte besser zu erschließen. Dabei kommt einem unwiderruflich das Schlagwort kollaboratives Lernen in den Sinn. Lange gibt konkrete Anleitungen zum Inhalt und zur Organisation solcher Lese- und Schreibgruppen, d.h. wie man schrittweise im Austausch über gelesene Texte zu einem besseren Textverständnis gelangen kann (vgl. Lange 2013: 86).

In welcher Form nun das Gelesene im eigenen Text wiedergegeben werden kann und sollte, ist der nächste Baustein. Gegenstand sind hierbei unter anderem Quellenwiedergabe und Plagiatsvermeidung. An dieser Stelle baut sie z.B. eine Übung ein, in deren Fall die Leser*innen einen fiktiven Brief an einen*eine Autor*in schreiben sollen, um eigene Gedanken von fremden deutlich im Text unterscheiden zu lernen (vgl. Lange 2013: 120–122).

Im letzten Kapitel schließlich widmet Lange sich mit Blick auf Fachtexte unterschiedlichen Schreibstrategien, d.h. Vorgehensweisen beim Lesen und Bearbeiten von Fachtexten (vgl. hier und nachfolgend Lange 2013: Kap. 5). Nun kann z.B. aus dem Gelesenen ein zusammengefügtter Rohtext entstehen (vgl. Mosaikverfahren) oder aber Lücken im Text nachträglich mit Material aus der Literatur geschlossen werden (vgl. Lückentextverfahren).

Lange verwendet insgesamt eine sehr klare und präzise Sprache. Sie erläutert komplizierte Vorgänge des Schreibens auf eine nachvollziehbare und verständliche Art. Sie integriert hierbei eine Vielzahl praktischer Übungen ganz nach dem Motto *Learning by doing*. Aus diesem Grund lässt sich dieses Buch zweifellos auch als Selbstlernkurs denken.

Einzelne Prozesse und Techniken des Lesens, Verstehens und Wiedergebens beschreibt Lange allerdings nur oberflächlich, wie etwa die Textsorte Exzerpt (2.6), die sie dann an späterer Stelle – anders kontextualisiert – noch einmal aufgreift (vgl. Lange 2013: Kap.3.2). Dadurch kann bei dem*der Leser*in der Eindruck entstehen, dass er*sie bestimmte Inhalte bereits in den vorherigen Kapiteln gehört hat. Dies lässt sich jedoch auch damit erklären, dass diese Prozesse unweigerlich ineinander verwoben sind.

Ulrike Bohle, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lese- und Schreibzentrum der Universität Hildesheim arbeitet (vgl. Bohle 2014: 140), hat bereits für die 8. Ausgabe des JoSch (September 2014) einen Rezensionsbeitrag zu Langes Werk geleistet. Bohle macht bei ihren Ausführungen deutlich, dass Lange die Leser*innen besonders auf theoretischer bzw. kognitiver Ebene ansprechen will. Hierbei sieht sie den Fokus Langes – im Vergleich zu den anderen in *UNI Tipps* erschienen Ratgeber – nicht bei den produktiven, sondern den rezeptiven Fertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Bohle 2014: 136).

Meines Erachtens gibt Lange in ihrem Ratgeber jedoch durchaus auch Anregungen zum produktiven Teil (dem Argumentieren und Schreiben, vgl. Lange: 2013 speziell Kap.4). So unterlegt die Autorin ihre Ausführungen mit anschaulichen Textbeispielen und Übungen, anhand derer die Leser*innen non-optimale Beispiele in ihr Gegenteil umformulieren sollen. Auf diese Weise werden sie dazu animiert, selbst produktiv zu werden und ihr Lese- und Schreibverhalten zu überprüfen bzw. zu optimieren. Diese Tipps und Beispiele eignen sich auch ungemein für schreibdidaktische Zwecke. So könnte ich mir sehr gut vorstellen, die eine oder andere Übung in meinem Tutorium einzusetzen – besonders weil es Lange gelingt, die Schreibtheorie und -praxis nicht getrennt voneinander zu betrachten. Aus dem Potpourri von Methoden und Strategien (Cluster, Mindmap, Textnetz, Concept-Map u. v. a.), Übungen und Tipps lässt sich daher ein hoher schreibdidaktischer Mehrwert herauslesen, dem ich eine noch größere Bedeutung und Bereicherung für die Lehre zusprechen würde, als Bohle dies tut (vgl. Bohle 2014: 139).

In Langes Auswahl interdisziplinärer Beispiele spiegelt sich zudem ein fächerübergreifender schreibdidaktischer Anspruch wieder. Zum Umgang mit Fachbegriffen merkt sie an: „So lässt sich z.B. in der Zusammenfassung eines psychologischen Fachtexts das Wort *Emotion* nicht durch *Gefühl* oder *Affekt* ersetzen, weil die Wörter als psychologische Fachbegriffe unterschiedliche Bedeutungen besitzen. Bei der Zusammenfassung eines literaturwissenschaftlichen Texts kann diese Wortersetzung durchaus sinnvoll sein, weil es sich nicht um Fachbegriffe der Disziplin handelt.“ (Lange 2013: 112).

In Form eines sich wiederkehrenden Mantras betont Lange stets am Ende ihrer Lese- und Schreibübungen: „Überlegen Sie auf dieser Grundlage, was Sie das nächste Mal genauso machen wollen und was anders.“ (Lange 2013, z.B. 47). Damit aktiviert sie das ‚Reflektions-Gen‘ der Leser*innen, die letztlich ihre ganz individuelle Methode und Strategie des Lesens und Schreibens finden sollten. (vgl. hierzu auch Bohle 2014: 138f.).

Fazit: Sehr ergiebig und empfehlenswert, zur Orientierung im Studium, aber auch zur eigenen schreibdidaktischen Fortbildung. Ein Buch, das zum Lesen und Schreiben ermutigt!

Literatur

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

Bohle, Ulrike (2014): *Ulrike Lange: Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn (Schöningh) 2013. In: JoSch. Ausgabe 8. September 2014. 136–140.

Angaben zur Person

Parvin Latifa Djahani B.A. (Germanistik), arbeitet am Schreibzentrum der Goethe-Universität als Tutorin für Schreibberatung und schließt derzeit ihr Zweitstudium der vergleichenden Religionswissenschaften (B.A.) ab.

Konferenzen & Tagungen

text | text | text – Zitat, Referenz, Plagiat und andere Formen der Intertextualität

10.–11. Juni 2016

Hochschule Konstanz

Kongress des Schweizer Forums Wissenschaftliches Schreiben (FWS) und dem Institut für professionelles Schreiben (IPS). Beitragsvorschläge können bis zum 17. Januar 2016 eingereicht werden.

Weitere Informationen: <http://www.htwg-konstanz.de/index.php?id=75>

International Conference on Writing Research

Writing: Processes, instruction and 'beyond'

4.–6. Juli 2016

Liverpool Hope University

Beitragsvorschläge können bis zum 15.12.15 eingereicht werden. Der Konferenz ist eine 2-tätige Veranstaltung für junge Forscherinnen und Forscher vorgeschaltet (2.–3. Juli 2016).

Weitere Informationen: <http://www.hope.ac.uk/sigwriting2016/>

EWCA – In the (He)Art of success(ful) Writing

8.–10. Juli 2016

Universität Łódź

Konferenz der European Writing Center Association

Weitere Informationen: <http://filolog.uni.lodz.pl/ewca/>

Call of papers

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Wir suchen wieder Beiträge rund um die Themen Schreibberatung/-coaching, Schreiben an Schulen, Hochschulen und im Beruf, Schreibdidaktik sowie Schreibforschung! In folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

- Methoden und Techniken der Schreibberatung
- Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung
- Erfahrungsberichte und Austausch
- Rezensionen/Buchempfehlungen

Für die 12. Ausgabe von JoSch können Sie noch bis zum 01. Mai 2016 Beiträge einreichen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

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

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Redaktions- und Herausgeberteam unter journal.der.schreibberatung@gmail.com



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und Bildungspraxis

➤ wbv-journals.de/josch

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben von **JoSch – Journal der Schreibberatung** oder im gesamten wbv-Fachzeit-schriftenprogramm. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder nur einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für zwei Jahre archiviert. So können Sie bequem vom Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.
- **Exklusiv für Abonnenten:**
Die Artikel Ihrer **JoSch-Ausgaben** stehen Ihnen durch Ihren Aktivierungscode gratis zum Download zur Verfügung. Alle weiteren Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis (bis zu 20% Rabatt).

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





wbv Open Access

Freier Zugang zu Wissenschaft und Fachinformation

➤ wbv-open-access.de