

Ausgabe 11 | Juni 2016

# JoSch

Journal der Schreibberatung



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

## Connecting Collaborations with Theory

### Schreiben eine Stimme geben

Über die Beziehung von lautem Sprechen und Schreiben im Schreibprozess

### Schreibberatung als Profession?

Ein handlungslogischer Verortungsversuch

### Schreibberatung: Verbesserung von Teilhabechancen oder Eliteförderung?

Empirische Analyse zur Inanspruchnahme eines Schreibberatungsangebots

### Schreibberatung zwischen Wissenschaft und Praxis

**Kritisches akademisches Schreiben** – ein Workshop am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder)

**Gemeinsam (beraten) lernen:** Die Ausbildung zum/zur Schreibberater\*in in Österreich – der Weg von der Theorie in die Praxis

### Fachliche und sprachliche Inhalte mit dem Schreiben konzeptionell verbinden

**Writing for Peace** – Interkulturelle Schreibgruppen als Dialogprojekt

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



# Inhalt

Vorwort .....	5
<b>Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung</b>	
<i>Dennis Fassing &amp; Birte Stark</i>	
Connecting Collaborations with Theory .....	7
<i>Yvonne Lohmeier &amp; Andrea Karsten</i>	
Schreiben eine Stimme geben. Über die Beziehung von lautem Sprechen und Schreiben im Schreibprozess .....	13
<i>Frank Meyhöfer</i>	
Schreibberatung als Profession? Ein handlungslogischer Verortungsversuch	25
<i>Dominik Röding</i>	
Schreibberatung: Verbesserung von Teilhabechancen oder Eliteförderung? Empirische Analyse zur Inanspruchnahme eines Schreibberatungsangebots	31
<b>Erfahrungsberichte/Austausch</b>	
<i>Regina Fenzl &amp; Katrin Miglar</i>	
Schreibberatung zwischen Wissenschaft und Praxis .....	39
<i>Claire Horst</i>	
Kritisches akademisches Schreiben – ein Workshop am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) .....	47
<i>Kerstin Lindner &amp; Lisa Kazianka</i>	
Gemeinsam (beraten) lernen: Die Ausbildung zum/zur Schreibberater*in in Österreich – der Weg von der Theorie in die Praxis .....	55
<i>Nadine Marth &amp; Jürgen Apfelbeck</i>	
Fachliche und sprachliche Inhalte mit dem Schreiben konzeptionell verbinden .....	61
<i>Joana Osman</i>	
Writing for Peace – Interkulturelle Schreibgruppen als Dialogprojekt .....	69

## Rezensionen und Buchempfehlungen

*David Kreitz*

Einladung zur dichten Beschreibung. Rezension zu Braun, Peter (2015):  
Objektbiographie. Ein Arbeitsbuch. .... 77

*Tobias Seidl*

Rezension zu Rebhorn, Angelika (2015): Brückenkurs Wissenschaftliches  
Arbeiten. Was Sie vor Vorlesungsbeginn wissen sollten. Stuttgart: utb. .... 83

Konferenzen & Tagungen ..... 85

# Vorwort

Liebe Leser\*innen,

mit Freude stellen wir fest, dass unsere Fachgemeinschaft immer weiter wächst: In den vergangenen sieben Jahren sind etwa 50 neue Einrichtungen zur Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden und Promovierenden an deutschsprachigen Hochschulen entstanden. Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung verzeichnet mittlerweile über 160 Mitglieder. Anhand der Mitglieder wird deutlich, dass die Zahl der Personen, die sich mit dem akademischen und beruflichen Schreiben auseinandersetzen, gestiegen ist und auch viele Angebote entstanden, die nicht an einer Hochschule verankert sind.

Darüber hinaus erscheinen fortwährend Publikationen zu Themen wie Schreibberatung, Schreibvermittlung und Studien zur Schreibdidaktik. Und doch ist dieses Fachgebiet immer noch jung im deutschsprachigen Raum, viele Forschungsfragen sind unbeantwortet und noch nicht alle Erfahrungen in der Gemeinschaft geteilt. JoSch bietet daher allen, die sich bereits seit Jahren mit dem Schreiben beschäftigen, ebenso wie allen, die neu in der Gemeinschaft sind, die Möglichkeit, sich mit der Schreibforschung und Schreibdidaktik auseinanderzusetzen. So können bekannte Themengebiete neu betrachtet, spannende Erfahrungen diskutiert und ertragreiche Forschungsgebiete erschlossen werden.

Die Rubrik „Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung“ eröffnen in dieser Ausgabe Dennis Fassing und Birte Stark, die mit ihrem Beitrag an den bereits in JoSch 9 erschienen Artikel „A Story on (International) Collaboration among Peer Tutors“ anknüpfen. Sie untersuchen, ob das vorgestellte Projekt mit Theorien der „Communities of Practice“ und dem „Connectivism“ in Verbindung gebracht werden kann. Yvonne Lohmeier und Andrea Karsten haben sich mit der Beziehung von Sprechen und Schreiben im Schreibprozess beschäftigt und stellen dar, inwiefern das Aussprechen von Gedanken das Schreiben positiv beeinflussen kann. Frank Meyhöfer geht der Frage nach, ob die Schreibberatung als professionelles Tätigkeitsfeld bezeichnet werden kann. Dafür wird aus professionssoziologischer Perspektive der Blick auf das Handeln von Schreibberater\*innen gerichtet. Auch Dominik Rödings Beitrag geht einer soziologischen Betrachtung nach: Unter Bezug auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu fragt er, inwiefern in Schreibberatungen habitussensibel agiert werden sollte und zeigt anhand von Evaluationsergebnissen, welche Studierenden mit welchem sozialen Hintergrund die Schreibberatung an der FH Bielefeld annehmen.

In der Rubrik „Erfahrungsberichte/Austausch“ zeigen Regina Fenzl und Katrin Miglar am Beispiel der Fachhochschule Wien der Wiener Wirtschaftskammer für Management und Kommunikation (FHWien der WKW), wie die Schreibberatung an Fachhochschulen eine Brücke zwischen wissenschaftlichem Schreiben und berufsorientiertem Studieren bilden kann. Das Studienangebot, der Lehrplan sowie die Bedürfnisse der Studierenden

lassen spezielle Anforderungen an die Schreibberatung erkennen, die sich von konventionellen Universitäten unterscheiden. Claire Horst lässt uns an ihren Erfahrungen teilhaben, die sie im Rahmen eines Workshops zum kritischen Schreiben am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina gewonnen hat. Ihr Konzept basiert auf Thesen von Kruse (2013), die er in „Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen“ formulierte. Ziel war die Vermittlung kritischer Schreibkompetenz im Sinne der Fertigkeit, eine eigene wissenschaftliche Fragestellung zu verfolgen und sich zu diesem Ziel mit Fachtexten auseinanderzusetzen.

Mittlerweile werden an vielen Hochschulen studentische Schreibberater\*innen ausgebildet und auch die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung beschäftigt sich mit den Kriterien einer guten Ausbildung zum/zur studentischen Schreibberater\*in. Daher ist es immer lohnenswert, andere Ausbildungssysteme zu betrachten und das eigene zu reflektieren. So berichten Kerstin Lindner und Lisa Kazianka von der Ausbildung zum/zur Schreibberater\*in am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kooperation mit dem Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz. Viele Schreibzentren oder ähnliche Einrichtungen bieten ihren Studierenden vielfältige Möglichkeiten, um ihre Schreibkompetenzen zu entwickeln – in MINT-Fächern und geisteswissenschaftlichen gleichermaßen. Nadine Marth und Jürgen Apfelbeck stellen uns in ihrem Artikel „Fachliche und sprachliche Inhalte mit dem Schreiben konzeptionell verbinden – Erfahrungsberichte aus der Studierwerkstatt Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus“ ein Konzept vor, welches die Entwicklung der Schreib- und Sprachkompetenz von Studierenden der Ingenieurwissenschaften unterstützt.

Schreiben ist ein wunderbares Mittel zur Verständigung, dies wird im Bericht von Joana Osman deutlich: „Writing for Peace – Interkulturelle Schreibgruppen als Dialogprojekt“. Im Oktober 2015 hielt sie erstmals zwei kreative Schreibworkshops in Tel Aviv und im Westjordanland ab, bei denen sich Israelis und Palästinenser\*innen beim gemeinsamen kreativen Schreiben näher kamen.

In dieser Ausgabe werden die zwei Bücher „Objektbiographie – ein Arbeitsbuch“ und „Brückenkurs Wissenschaftliches Arbeiten. Was Sie vor Vorlesungsbeginn wissen sollten“ besprochen. David Kreitz folgt der Einladung, sich mit der Textsorte „Objektbiographie“ zu beschäftigen und möchte herausfinden, inwiefern sich das Arbeitsbuch von Peter Braun als Arbeitshilfe für schreibintensive Seminare eignet. Tobias Seidl nimmt den Brückenkurs von Angelika Rebhorn kritisch unter die Lupe und schaut, ob Studienanfänger\*innen mit diesem Buch wirklich Schlüsselwissen für ihr Studium vermittelt wird.

Zum Schluss möchten wir uns bei all unseren Autor\*innen und Reviewer\*innen herzlich bedanken, die zu dieser sehr facettenreichen Ausgabe beigetragen haben.

# Connecting Collaborations with Theory

*Dennis Fassing & Birte Stark*

In the article *A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutors* (Dalessandro u.a. 2015), we discussed several cases of collaboration between peer writing tutors of different locations over the last two years. Collaborative efforts like video chats grew naturally and without any guidelines based on theory. In this follow-up-article, we take up a theoretical perspective to further examine the resulting communities. We want to know in which way learning and network theories can help us to understand the dynamics of the communities and guide our efforts of creating a successful and thriving peer writing tutor community. Therefore, we use the learning theories of *Communities of Practice* (Lave/Wenger 1991) and *Connectivism* (Downes 2012) as a framework for our discussion.

First we will introduce the concept of communities of practice with the focus on legitimate peripheral participation as Lave and Wenger claim this as a form of learning in communities of practice. Following, we will look closely at the learning theory of Connectivism (cf. *ibid.* 1991: 31). Afterwards we will discuss how these theories do or do not apply to our community. Following this analysis, we will draw a conclusion for the prospective approach to our collaborative efforts.

## Communities of Practice

The theory of Communities of Practice (CoP) is a social learning theory (cf. Wenger 1998). Lave and Wenger (1991) developed the concept of CoP out of the concept of apprenticeship which was used as a synonym to the term of situated learning (cf. *ibid.*: 32).

Every learner participates in a community of practitioners (cf. *ibid.*). They gain access to this community through legitimate peripheral participation. Lave and Wenger explain that the concept of legitimate peripheral participation

*“provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which the newcomers become part of a community of practice.”*  
(Lave/Wenger 1991: 29)

They characterise legitimate peripheral participation as a way of learning in a community of practice. Whereas the word “peripheral” does not indicate that there is a core of the community. Legitimate peripheral participation, the learning through participation in a CoP, is a way of becoming an experienced member. Members can be recognized by their participation in the community (cf. Wenger 1998: 73 f.).

Wenger describes four important parts to look at when the theory of CoP is used as an analysing tool: community, identity, meaning and practice. In the center he places learning (ibid.: 5). As a fundamental aspect Wenger describes a duality between “reification” and “participation” (ibid.: 65). If one of these aspects is locked out, it can lead to a lack of meaning (cf. ibid.: 67). Additionally he defines three dimensions of CoPs: mutual engagement, a joint enterprise and a shared repertoire (cf. ibid.: 73). In the communities it comes to practice, because people “are engaged in actions” (cf. ibid.).

The perspective opened by this concept enables a focus on the social aspect of learning (Lave/Wenger 1991: 34). The social practice becomes the important thing to look at. Lea claims that meanings, the way of constructing them and the unfamiliar interaction can exclude people (cf. Lea 2005: 188).

## Connectivism

The theory of Connectivism explains how learning happens in networks. The foundation of this view is that knowledge is constructed in connections between entities, so called *nodes* in networks. People learn through interaction, by receiving and sending items and reassuring their knowledge using the reactions of their recipients. Connectivism is about context. Without it, individuals in the network would not know what is regarded to be right or wrong. Context can only be constructed in a network of connections in between nodes, such as the Peer Tutoring communities.

Downes marks four qualities for a good network. These qualities are *openness*, *diversity*, *autonomy* and *interactivity* (cf. Downes 2012: 95–109). A network has to be *open* to new members, ideas and forms of presentations to create new knowledge. A closed network is “isolated” (ibid.: 97). *Diversity* is needed for different points of view on every item brought into the network. Comparison and discourse between the differing views of the nodes increase the learning effect of the network. The third criteria, *autonomy*, points out that every member of the network has its own motives. Connections between people are formed naturally if they can help each other with achieving their goals. The more autonomy a node has in its decisions of how and with whom to connect, the more variety is in the network. A good network is also *interactive*; knowledge is constructed through exchange of all its members. This way, knowledge becomes inherently dialogical.

These four qualities are dependent on each other. For example, if the factor of openness is limited and just a certain type of members is included in a network, the quality of diversity is automatically reduced, too. If there is no need to discuss critically, the amount of interactivity in the community will decrease. Autonomy is also reduced because with all members of the network sharing the same idea, it will become more likely that the same ways of thinking about the idea will be mandatory.

The key part of this learning theory is the activeness of every individual node in the network. Activity not only creates new knowledge items, it also creates response, dialogue

and criticism. Without activeness of its nodes, a network dies in a short time. Autonomy as a quality of the network hence becomes an obligation for the people in it. As they are free to work as they please, they should feel a reliability to do so. To feel this way, the community has to be regarded useful for one's personal goals.

## From theory to practice

With the theories of Communities of Practice and Connectivism, we are able to think about the dynamics in our communities. Both theories contain useful elements that could be transferred into the projects. An analysis will show which elements already have been applied and which would qualify for further utilization.

The idea of the Peer Tutoring *Google+ Communities* was to gather writing center members interested in peer writing tutoring and provide them with a place to share and work on ideas. In certain ways, we wanted to have a free discussion: Not forced from an employer as worktime and not overseen by higher ranked persons of the institutions. With this focus, we tried to create non-hierarchical communities which can be seen as communities of practice. We wanted to practice our ideas which formed through our work and our training in an autonomous and open environment. There was no suppression from the writing centers. On the contrary, the idea for the community also started through the encouragement and open-mindedness of the institutions (cf. Dalessandro u.a. 2015). The interest in peer writing tutoring and the common background of writing center work are shared resources.

There were specific ideas of what could be done in a community of peer writing tutors, what topics could be discussed and what projects could be realized. Through this the above mentioned three dimensions of CoPs were brought into the group. The specific ideas and the potential are a joint enterprise, the shared resources are the common background of the participants as members of writing centers. At the beginning a group of people from different writing centers engaged with each other. It was a small CoP which brought together people with different statuses and experience. The founders of the community acted as hosts, starting discussions and calls to action, they organized the CoP through this encouragement (cf. Wenger 1998: 251). One example for the mentioned joined enterprise is the *Academic Text Talk*. This project also is an example for the duality of reification and practice which states Wenger as important for creating meaning within CoPs (cf. *ibid.*: 63–71).

Similarly, the members of the communities wanted to participate in the discourse of the writing center work and also create their own part of it. In this way, they worked together in a collaborative way and achieved many of the qualities necessary for a community of practice.

The active people within the communities are mostly experienced tutors and writing center leaders. Peer tutors who are less experienced often start with reading posts.

Through participation they would become members of the community. Crucial here is the mentioned criticism of Lea (2005) who sees a danger in excluding people from CoPs through the construction of meanings and unfamiliar interactions. Such unfamiliar interactions could be the acting of peer writing tutors and writing center leaders in a non-institutional and informal way. This might also create the impression that the communities are exclusive elite groups. The communities could also be seen as bridges, build from the student community to the scientific community. Wenger (1998) mentions the importance of people acting in different CoPs (multimembership) who can therefore break boundaries.

In joining *G+-Communities*, we decide for a collaborative approach on entering new CoPs. In joining together to work with each other, we experience new forms of learning. In terms of Bruffee, this is the practice of “reacculturation” (Bruffee 1999: 7), the entrance into a new knowledge community. For Bruffee, reacculturation “is probably next to impossible to accomplish individually [...]” (ibid.: 7), but gets easier by working together and “join a larger, more inclusive community of knowledgeable peers” (ibid.: 12).

Applying the theory of Connectivism, four qualities are constitutional of networks. *Diversity* comes through different peer writing tutors, working in different writing centers and therefore having different theoretical and practical background. They come from different cities and countries and combine various cultural and regional behaviours. As an outcome, *openness* comes into the projects gradually. Under the impression of the *EWCA 14* conference we experienced the benefit of connecting not only internationally, but also on a professional level with everyone interested in peer tutoring, no matter of that individual’s status. Important for the openness of our networks and projects is, that everyone is willing to talk on a peer-to-peer level.

From a connectivist view, our efforts preliminary did not achieve the needed qualities. The constraint for both of this qualities is the limited number of active members, who mostly know each other from conferences and past projects. The qualities of *autonomy* and *interactivity* are connected to the restrictions mentioned above. Everyone in the communities should participate because they want to do so. Granting this autonomy in a community with just a few active members could prevent interactivity. Those who engage get a lot out of it and profit in ways of connections, ideas and information. The problem remains, that people have to be encouraged to interact first.

Focusing on the dynamics of the *G+-Communities*, the question arises, if they work as a group or rather a network:

*“Collaboration belongs to groups, while cooperation is typical of a network. The significant difference is that, in the former, the individual is subsumed under the whole, and becomes a part of the whole, which is created by conjoining a collection of largely identical members, while in the latter, the individual retains his or her individuality, while the whole is an emergent property of the collection of individuals.” (Downes 2012: 485)*

Using the theories of Downes, Lave, Wenger and Bruffee, we can summarize that the *G+ Communities* and the projects mentioned above are indeed collaborative groups and not cooperative networks. They contain certain qualities of networks, which are not yet fully implemented.

## Chances and challenges of boosting collaborations

There is a low number of members in the communities of peer writing tutors acting across the borders of their writing centers. This means that there is a thin pool of people to win for collaborations to begin with. As stated, we want to connect with individuals who are interested in the topic and our ways of communication. As mentioned above, the peer writing tutoring communities are groups and not networks. This is useful for collaborations, because they naturally work better in a group environment, but it could interfere with the growth of the community.

Through the generation of content, guidance from more experienced tutors and maintained projects like the Academic Text Talk, a set of tools for collaborative work is provided. Using a theoretical foundation, this group can be a place for legitimate peripheral participation and reacculturation into the knowledge communities of peer writing tutoring and scientific research. These communities, if they stay active and establish themselves, could be a starting node into a full-fledged cooperative learning network. The interaction of individuals engaging in different knowledge communities and the diversity of their statuses is a way of keeping the group active and simultaneously establishing such a network.

## Literature

- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative Learning*. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Second Edition. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Dalessandro, Leonardo/Dieter, Sascha/Fassing, Dennis/Hardy, Brandon/Poloubotko, Anja/Stark, Birte (2015): A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutors. In: *Journal der Schreibberatung* 9, 1, p. 54–63.
- Downes, Stephen (2012): Collaboration and Cooperation. In: Downes, Stephen (Hrsg.): *Connectivism and Connective Knowledge*. Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada, p. 485–486. URL: [http://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf) (Last access: 21.02.16).
- Downes, Stephen (2012): Connectivism and Transculturality. In: Downes, Stephen (Hrsg.): *Connectivism and Connective Knowledge*. Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada, p. 95–109. URL: [http://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf) (Last access: 21.02.16).
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. (Learning in doing).

Lea, Mary R. (2005): "Communities of Practice" in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model. In: Barton, David/Tusting, Karin (Hrsg.): *Beyond communities of practice*. Language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press (Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives), p. 180–197.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice*. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press (Learning in doing).

## Angaben zu den Personen

**Dennis Fassing** arbeitet nach seinem Magisterabschluss an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schreiblabor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und bereitet aktuell seine Promotion vor.

**Birte Stark** studiert Erziehungswissenschaft (M.A.) an der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2015 arbeitete sie als studentische Hilfskraft und Peer Tutorin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit.

# Schreiben eine Stimme geben. Über die Beziehung von lautem Sprechen und Schreiben im Schreibprozess

*Yvonne Lohmeier & Andrea Karsten*

## Einleitung

In vielen Ratgebern zum Schreiben findet sich die Aufforderung, über Schreibprojekte zu sprechen (z. B. Kruse 2007, Frank/Haacke/Lahm 2013). Einflussreiche Autor\*innen wie Elbow (1998) oder Bruffee (2006) betonen, wie hilfreich es ist, (Peer-)Feedback auch schon für frühe Textentwürfe zu bekommen. Was steckt hinter dieser offensichtlich grundlegenden Annahme der Schreibdidaktik und Schreibberatung, dass Sprechen über Schreiben für das Schreiben hilfreich ist? Wir beschäftigen uns in diesem Artikel mit der Rolle von Sprechen im Schreibprozess. Dabei beschränken wir uns auf das „Sprechen-über-Schreiben“, wie es in Schreibgruppen, Schreibworkshops oder Alltagssituationen vorkommt, und klammern fachdidaktische Settings aus, etwa Sprechstunden mit der Betreuungsperson.

Insbesondere soziokulturelle Schreibforschungsansätze betonen, dass Schreibprozesse eng mit anderen sprachlichen Tätigkeiten verwoben sind (z. B. Prior 2004, Prior/Shipka 2003). Dabei scheint schreibbegleitendes, oft lautlos stattfindendes Sprechen mit sich selbst ein wesentlicher Faktor zu sein (Karsten 2014a, b). Diese Beobachtungen weiterführend gehen wir hier der Frage nach, welche Rolle lautes Sprechen-über-Schreiben – klassisch im Dialog (z. B. in Feedbackgesprächen) oder im Selbstgespräch (vgl. Fiehler 1994) – im Schreibprozess spielt. Grundlage für diesen Artikel ist die empirische Studie von Lohmeier (2015) im Rahmen eines Workshops für Abschlussarbeiten am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn, die wir hier vorstellen möchten. Für die Studie wurden Interviews mit drei Workshop-Teilnehmerinnen zum Sprechen-über-Schreiben durchgeführt. Diese wurden anhand theoretischer Referenzrahmen zu Sprechen und Denken einerseits und zu Modellen des Schreibprozesses andererseits mithilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

## Sprechen und Denken

Um die Rolle des Sprechens im Schreibprozess zu untersuchen, ist zunächst die Frage wesentlich, wie Sprechen und Denken interagieren. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ist seit jeher Thema sprachwissenschaftlicher, sprachphilosophischer und

psychologischer Diskurse. Es gibt zwei Pole der Konzeption dieses Zusammenhangs, eine sprachinstrumentalistische Position einerseits und eine sprachrelativistische bzw. -deterministische andererseits. Vertreter des ersten Pols schreiben Sprache eine rein kommunikative Funktion zu und gehen davon aus, dass „Sprache als Werkzeug entstanden ist, dessen Funktion darin besteht, Gedanken mitzuteilen“ (Anderson 2007: 432). Sprache benennt in dieser Sichtweise abstrakte Vorstellungen nachträglich und übt keinen Einfluss auf das Denken aus. Demgegenüber betonen sprachrelativistische Vertreter die enge Verbindung zwischen Sprache und Denken bzw. im Falle einer deterministischen Position die Abhängigkeit des Denkens von der Sprache.<sup>1</sup>

Sprachrelativistische und -deterministische Ansätze beschäftigen sich meist mit dem grundsätzlichen Einfluss von Sprache (im Sinne eines Systems sprachlicher Strukturen) auf das Denken. Es gibt verhältnismäßig wenig Forschung, die sich auf situativer Ebene mit der Funktion des Sprechens beim Denken auseinandersetzt. Ertragreich ist hier vor allem die Problemlöseforschung, die sich mit dem Ablauf von Denkprozessen beschäftigt. Sprechen „an sich“ hat den Ergebnissen der Forschung zu Sprechen und Problemlösen keinen eindeutig positiven oder negativen Einfluss auf das Denken. Es kann sich, je nach Sprechstil und -qualität, förderlich oder hemmend auf den Problemlöseprozess auswirken (Werani 2011, Bartl/Dörner 1998). Es konnte gezeigt werden, dass Sprechen im Problemlöseprozess verschiedene Funktionen erfüllt. Hussy (1987) unterscheidet zwischen der Kodierungs- und der Steuerungsfunktion. Unter die Kodierungsfunktion fällt das Benennen problemrelevanter Vorstellungen, wodurch diese abstrahiert und stabilisiert werden. Mit Steuerungsfunktion ist gemeint, dass der Problemlösevorgang sprachlich gelenkt und kontrolliert wird.

Die Ansicht, dass auch Schreiben ein Problemlöseprozess ist, hat spätestens mit dem Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980) Einzug in die Schreibforschung gehalten (vgl. Molitor-Lübbert 1995). Die in der Problemlöseforschung einschlägige Methode des lauten Denkens wurde hier sprachinstrumentalistisch interpretiert: Sprechen sollte Einblick in die Denkprozesse von Schreiber\*innen liefern – es diene als Mittel zum Zweck. Aus unserer Sicht ist, ausgehend von der neueren Problemlöseforschung, die Wechselwirkung zwischen Sprechen, Schreiben und Denken jedoch komplexer. Dabei ist interessant, was, worüber und wie beim Sprechen-über-Schreiben gesprochen wird und welche Funktionen das Sprechen im Schreibprozess hat.

## Schreibprozessmodelle

An drei Modellen aus der Schreibprozessforschung gehen wir den Funktionen von Sprechen im Schreibprozess nach: dem Modell des kognitiven Schreibprozesses von Hayes/

---

1. Als einflussreichster Vertreter ist Benjamin Lee Whorf zu nennen, der 1956 das linguistische Relativitätsprinzip formulierte (vgl. Whorf 2003).

Flower (1980), dem „writers-for-writers“-Modell von Haas (2009) und dem Stufenmodell beim wissenschaftlichen Schreiben nach Girgensohn/Sennewald (2012). Mit der Wahl dieser Modelle werden drei Perspektiven, nämlich eine Labor-, eine Schreibenden- und eine Beratendensicht, auf den Schreibprozess ermöglicht.

Das Modell von Hayes/Flower sieht Schreiben als Problemlösung, die unterschiedliche Schritte in unterschiedlicher Reihenfolge nötig macht. Es unterscheidet drei Bereiche: die Aufgabenumgebung (alles außerhalb des Körpers der Schreibenden), das Langzeitgedächtnis (beinhaltet das vorhandene Wissen) und den Schreibprozess. Der Schreibprozess gliedert sich auf in Planung (Generieren, Organisieren und Zielsetzung), Übersetzung (Gedanke zu Text), Überprüfung (Lesen und Überarbeiten) und Monitor (Beobachtung und Reflexion des Arbeitsprozesses). Problematisch ist, wie schon erwähnt, die dem Modell inhärente sprachinstrumentalistische Position. Sprechen spielt für die Methode des lauten Denkens eine wesentliche Rolle in der Datengewinnung, nicht jedoch in der Modellbildung.

Das „writers-for-writers“-Modell wurde von Haas (2009) mit Masterstudierenden entwickelt und umfasst fünf Phasen: Erforschen (*exploring*), Strukturieren (*structuring*), Polieren und Veröffentlichen (*polishing and publishing*), Entleeren (*unloading*) und Brüten (*incubating*). Erforschen und Strukturieren umfassen die Recherche, Themeneingrenzung und Sortierung. Polieren und Veröffentlichen meint erste Formatierungsschritte und Ausgabe an Lesende. Entleeren meint die unsortierte und unzensierte Freisetzung der Gedanken durch Plappern (*babbling*) und Kritzeln (*scribbling*). Beim Brüten erlaubt das Grübeln (*ruminating*) Gedanken an das Schreiben, ohne etwas zu Papier zu bringen, während beim Versenken (*steeping*) das Projekt aus dem gedanklichen Blick geschoben und nicht weiter bearbeitet wird. Das soll mit frischem Blick eine konstruktive Weiterarbeit ermöglichen. Jede\*r Schreibende durchläuft die Phasen in unterschiedlicher Dauer und Reihenfolge. Dem Sprechen über das Schreiben wird im Modell explizit nur in der Phase des Plapperns Raum gegeben. Haas' Beschreibung zeigt jedoch, dass Sprechen-über-Schreiben teilweise auch in anderen Phasen, etwa beim Erforschen zum Zweck der Themenfindung, eine Rolle spielt.

Das Stufenmodell beim wissenschaftlichen Schreiben nach Girgensohn/Sennewald (2012: 101ff.) nimmt für jede Stufe (Orientierung und Planung, Strukturieren, Rohfassung, Feedback und Überarbeiten, Korrigieren) eine explizite Spur auf, die das „Reden“ als festen Teil des Schreibens fasst. Die Gesprächsthemen für die unterschiedlichen Phasen sind die Eingrenzung der Fragestellung in der ersten Phase, der Gliederungsentwurf in der zweiten, der Schreibprozess in der dritten und Feedback in der vierten und fünften Phase. Kritisch zu bemerken ist, dass für die Reden-Spur keine positiven Effekte oder Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie die Schreibenden von den Gesprächen profitieren können. Zudem umfasst das Modell keinen Monitoring-Prozess wie in den anderen beiden Modellen, der dazu beiträgt, das eigene Schreibverhalten zu erkennen und zu optimieren. Zwar gibt es reflexive Momente in der Schreiben-, nicht aber in der Reden-Spur, die nur Formen des Gesprächs umfasst und kein Sprechen mit sich selbst.

## Herangehensweise

Die vorgestellten theoretischen Überlegungen dienten als Referenzrahmen zur Herleitung von Analysekatégorien für die empirische Studie. Für die Materialsammlung wurde zunächst ein fokussiertes Interview nach Merton/Kendall<sup>2</sup> mit drei Studentinnen der Universität Paderborn durchgeführt, die an einem Workshop für Abschlussarbeiten des Kompetenzzentrums Schreiben teilnahmen. Katharina, Maike und Tanja<sup>3</sup> hatten aufgrund unterschiedlicher Studiengänge verschiedene Erfahrungen mit universitären Schreibprojekten. Die Interviews wurden einzeln nach einer gemeinsamen Gruppenarbeitsphase durchgeführt, in der es um die Entwicklung einer Fragestellung für das Abschlussprojekt ging.

Die sechs Interviewfragen bezogen sich auf Vorerfahrungen, die Stimulussituation und das daraus für die Zukunft Mitgenommene. Ausgewertet wurde das transkribierte Material nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015). Es wurde die deduktive Kategorienanwendung gewählt, indem das Material nach vorher aus der Theorie hergeleiteten Kategorien untersucht und eingeteilt wurde, um eine Struktur sichtbar zu machen. Die Funktionen des Sprechens für das Problemlösen nach Hussy (Kodierung und Steuerung), die von allen drei Schreibprozessmodellen thematisierten Phasen des Schreibprozesses (Planen und Strukturieren, Schreiben, Überarbeiten) (Hayes/Flower 1980, Haas 2009, Girgensohn/Sennewald 2012, vgl. Lohmeier 2015) sowie als offene Kategorie die Frage, ob das Sprechen-über-Schreiben als hilfreich empfunden wird, dienten als Basis für die Formulierung der Analysekatégorien. Tabelle 1 verdeutlicht die Kategorien mit ihren Ausprägungen sowie deren Definition und Kodierregeln im Kodierleitfaden:

---

2 Für Details s. Hopf (2013) und Merton/Kendall (1993).

3 Namen geändert.

Tabelle 1

## Kodierleitfaden mit Analysekategorien und Ausprägungen

Kategorie	Ausprägung	Definition	Kodierregel
Funktion (nach Hussy 1987)	Kodierungs-funktion	Die Darstellung des aktuellen Schreibprojekts in einfachen Worten fördert Erkenntnisse.	Durch Erläuterungen werden Schwachstellen oder gute Inhalte deutlich, die vorher unbekannt waren.
	Steuerungs-funktion	Das laute Aussprechen zeigt weitere, mögliche Schritte auf.	Es muss deutlich werden, welche Aufgaben noch zu erledigen sind.
Phase (kompatibel mit allen vorgestellten Modellen)	Planen/ Strukturieren	Lautes Sprechen findet während der Themenklärung, Fragestellungsentwicklung oder Strukturierung statt.	Dient zu Findung erster Erkenntnisse, zum Aufbau der Arbeit oder zum Inhalt.
	Schreiben	Lautes Sprechen findet während der Schreibphase statt (Rohtexte).	Probleme werden entdeckt und die Schreibmotivation wird gefördert.
	Überarbeiten	Lautes Sprechen findet während des Überarbeitens und Korrigierens statt.	Es dient zum Verbessern der Arbeit (sprachlich und inhaltlich).
Empfinden	Positiv	Lautes Sprechen führt zu einer als positiv empfundenen Motivation.	Nach der Verbalisierung entwickelt sich der Schreibprozess nach vorne.
	Negativ	Lautes Sprechen hemmt den Schreibprozess.	Für den Schreibprozess tun sich weitere Unklarheiten auf.
	Neutral	Lautes Sprechen bringt den Schreibprozess nicht weiter, hemmt ihn aber auch nicht.	Das Sprechen führt nicht zu neuen Erkenntnissen, wird aber nicht als negative Aktion wahrgenommen.

## Analyse nach Ausprägungen

## Kodierungsfunktion

Die Schreiberinnen geben an, dass sie feststehende Vorstellungen umdenken müssen, wenn sie (für andere) ausgesprochen werden. Oder ihnen wird deutlich, dass bisher nur in eine Richtung gedacht wurde, während andere Möglichkeiten außerhalb des Sichtfeldes bleiben. Das Projekt bekommt durch die ausgesprochenen Worte eine Verbindlichkeit, die auch zeigen kann, dass bereits viel Gutes enthalten ist.

[...] mit den (--) beispielen hab ich äh irgendwie noch garnich so auf dem schirm gehabt (Kat 34)<sup>4</sup>

kann ich das so erklären dass fachfremde leute es verstehen  
(Tan 30)

### Steuerungsfunktion

Das Aussprechen zeigt konkreten Handlungsbedarf, z.B. bei Wissens- oder Recherche-  
lücken oder anstehenden Aufgaben. Es hilft bei der Themeneingrenzung ebenso wie bei  
der Strukturierung.

weil (-) ähm ich dann auch noch so punkte sehe ok da muss ich  
vielleicht nochma recherchieren oder °h (Kat 30)

### Planungs- und Strukturierungsphase

Die Interviews bieten nur wenige Hinweise auf einen Austausch in dieser Phase. Über das  
Sprechen beim Planen und Strukturieren äußern sich die Studentinnen, wenn überhaupt,  
eher allgemein.

vor allem weil ich im bezug auf die fragestellung heute relativ  
unsicher war (Mai 21)

immer sone phase äh wo ich mit <<betont> irgendwem> darüber rede  
(Kat 97)

### Schreibphase

Auch diese zweite Phase wird von den Teilnehmerinnen kaum erwähnt. Während des  
Schreibens wird das laute Sprechen nicht praktiziert, und im gesamten Material findet  
sich nur ein Beispiel, das hier eingeordnet werden kann. Maika hat während der Gruppen-  
arbeit Probleme, ihre Fragestellung zu formulieren, sieht aber die Möglichkeit zum Aus-  
tausch darüber im weiteren Verlauf ihres Schreibens.

also wenn man vielleicht schon ähm ein bisschen fortgeschritten  
ist in der arbeit sich auszutauschen mit anderen studierenden  
die gerade schreiben (Mai 95 f.)

### Überarbeitungsphase

Belege für diese Ausprägung finden sich, im Vergleich zu den anderen beiden Teilen der  
Kategorie, häufig. Beim Überarbeiten ist es üblich, sich den Text vorzulesen und so Über-  
arbeitungsbedarf zu erkennen.

---

4 Alle Interviews sind nach den Regeln von GAT 2 als Minimaltranskript verschriftlicht (Selting u. a. 2009).

ja bei übera(.) textüberarbeitung mache ich das schon dass ich das auch mal laut lese und (---)gerade dann <<leicht stockend> irgendwie fallen einem nochma sachen auf> die sich doch nich so gut (-) anhören (Mai 141f.)

**Katharina nutzt diese Phase auch zum inhaltlichen Austausch bzw., um sich von Druck zu befreien.**

da hatte ich nochma gegen <<betont> ende> auch nochma das bedürfnis eigentlich <<hektisch betont> °h alles nochma runterzurattern> °h (Kat 107)

### Positiv

Die Ausprägungen dieser Kategorie waren teils sehr stark in den Transkripten zu spüren und wurden so in die Auswertung aufgenommen. Sprechen-über-Schreiben wird als hilfreich,

also mir hilft das auch immer wenn ich darüber spreche (Kat 29)

produktivitätsfördernd,

komm dann auf <<betont> eigene> ideen währenddessen ich dann mit (-) denen rede (Kat 32)

sinnvoll,

also ich find es glaub ich auch sinnvoll ähm (1.3) <<höher werdende stimme> zwischendurch> [(.) ] (Mai 93)

kognitiv entlastend und

°h ja also mir tut das auch immer gut wenn ich die sachen auch nochma ausspreche weil ähm (1.6) (Kat 73)

teilweise, mit Bezug auf die vorherige Gruppensituation, sogar als unabdingbar für eine gute Arbeit angesehen.

also das f\_finde ich ähm wichtig und auch (--) ja f\_für ne gute arbeit glaub ich ähm (--)unumgänglich (Tan 81)

### Negativ

Hier wird besonders auf das Gegenüber und den Zeitpunkt eingegangen. Ein erzwungenes Gespräch, das zu früh stattfindet, kann das Schreiben eher hemmen.

weshalb ich selbst nich weiß wie ich die frage formulieren  
<<ansteigend> soll> (.) wenn das thema noch nich so ganz  
abgesteckt is (Mai 43)

Auch bei der Person, mit der gesprochen wird, werden Unterschiede festgestellt. Bei Katharina betrifft dies besonders das als wenig angenehm empfundene Gespräch mit der oder dem Betreuenden.

ähm (---) weil ich mag das immer nich wenn also ich mag zum  
beispiel auch nich in dieser (---) sprechstunde zu kommen weil  
es immer sone geforderte situation is (Kat 50-52)

### Neutral

Besonders Maike, die noch sehr unsicher mit ihrer Examensarbeit war, äußert sich eher neutral.

weshalb ich selbst nich weiß wie ich die frage formulieren  
<<ansteigend> soll> (.) wenn das thema noch nich so ganz  
abgesteckt is (Mai 43)

Sie empfindet den Austausch selber jedoch nicht als unangenehm, sondern zu dem Zeitpunkt nicht förderlich. Es fehlen, wie erwähnt, die Absprachen mit ihrer Dozentin. Was sie auch zu der folgenden Aussage veranlasst:

aso ich (2.0) kann jetzt nich sagen dadurch das ichs jetzt nochma  
vorgetragen hab °hhh is mir nochma was ganz anderes aufgefallen  
oder klargeworden (Mai 68)

Auffällig ist die Pause bei den Antworten der drei, als die Sprache auf das Gespräch mit sich selbst kommt. Sie lesen sich alle zur Überarbeitung ihre Arbeit vor oder sprechen mit anderen darüber, aber alleine laut zu sprechen ruft Unbehagen hervor. Die Schreiberinnen versuchen, die Frage auf eine für sie vertretbare Situation zu beziehen, entweder durch die Betonung des Sprechens als Vorlesen oder als Übungszwecken dienend.

also quasi das <<tiefere stimmelage, als etwas gegenständliches darstellend> ich trage mir jetzt vorm spiegel äh mein referat vor> (Tan 91)

## Ergebnisse und Ausblick

Die Analyse hat gezeigt, dass Sprechen-über-Schreiben tatsächlich eine Kodierungs- und Stabilisierungsfunktion hat. Außerdem kann es konkreten Handlungsbedarf aufzeigen und dient somit der Steuerung des Schreibprozesses. In der Forschung zum Sprechen und Problemlösen wird angenommen, dass Selbstreflexion eine weitere Funktion von Sprache sein kann, die auf der Kodierungs- und Steuerungsfunktion aufbaut (vgl. Werani 2011, Dörner 2006). Deshalb liegt es nahe, Selbstreflexionsprozesse beim Schreiben genauer zu untersuchen und die Rolle nachzuvollziehen, die das Sprechen hier spielt.

Hinsichtlich der Arbeitsphasen im Schreibprozess hat sich ergeben, dass lautes Sprechen bei der Planung des Texts und dem Schreiben im engeren Sinne weniger wichtig bzw. den Studentinnen wenig bewusst ist. Erst in der Phase des Überarbeitens tritt es verstärkt auf. Hier lassen sich zudem größere Unterschiede zwischen den untersuchten Schreiberinnen erkennen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass auch das Sprechen beim Schreiben ähnlich individuell gestaltet wird wie das Schreiben. So, wie es bereits unterschiedliche Schreibtypen gibt, können möglicherweise auch Sprechtypen eingeteilt werden. Insbesondere in Kombination mit den unterschiedlichen Funktionen und Qualitäten, die Sprechen haben kann, wäre es interessant, Varianten des Sprechens-beim-Schreiben näher zu untersuchen.

Grundsätzlich wird das Sprechen über ihr Schreiben von den Schreiberinnen als hilfreich und positiv empfunden. Allerdings muss auch hier auf individuelle Unterschiede geachtet werden. Da Schreiben unterschiedlich umgesetzt wird, wird auch das Sprechen-über-Schreiben anders empfunden. Dies hängt auch davon ab, ob das Sprechen über das eigene Schreiben freiwillig geschieht, ob der soziale Rahmen als angenehm empfunden wird und ob das Sprechen zu einem angemessenen Moment im Schreibprozess geschieht.

Für die Schreibberatung und Schreibdidaktik liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass der Austausch über Schreiben gefördert werden sollte, z. B. durch Schreibgruppen und Feedback. Auch die Möglichkeit des Sprechens mit sich selbst für das Schreiben kann angeregt und z. B. durch Schreibberatung in eine förderliche Form gelenkt werden. Dabei kann es hilfreich sein, die Funktionen von Sprechen für das Schreiben aufzuzeigen und auszubauen. In jedem Fall ist es nötig zu reflektieren, welche Rolle(n) die unterschiedlichen Gesprächspartner\*innen (Berater\*innen, Peers, Betreuungspersonen etc.) beim Sprechen-über-Schreiben spielen und welchen Anteil ihr Sprechen und Zuhören an den untersuchten Prozessen hat.

## Literatur

- Anderson, John R. (2007): *Kognitive Psychologie* (6. Aufl.). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bartl, Christina/Dörner, Dietrich (1998): Sprachlos beim Denken. In: *Sprache & Kognition* (17). 224–230.
- Bruffee, Kenneth (2006): *A short course in writing: Composition, collaborative learning, and constructive reading* (4. Aufl.). New York u. a.: Longman.
- Dörner, Dietrich (2006): Sprache und Denken. In: Funke, Joachim (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II: Kognition. Band 8: Denken und Problemlösen. Göttingen: Hogrefe. 619–646.
- Elbow, Peter (1998): *Writing with power. Techniques for mastering the writing process* (2. Aufl.). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Fiehler, Reinhard (1994): Formen des Sprechens mit sich selbst. In: Brüner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag. 179–198.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schreiben in Studium und Beruf* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Haas, Sarah (2009): Writers' groups for MA ESOL students: collaboratively constructing a model of the writing process. In: *English Language Teacher Education and Development*. Vol. 12/No. 2. 23–30.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 3–30.
- Hopf, Chistel (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 349–360.
- Hussy, Walter (1987): Zur Steuerfunktion der Sprache beim Problemlösen. In: *Sprache & Kognition* (1), 14–22.
- Karsten, Andrea (2014a): *Schreiben im Blick*. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive. Berlin: Lehmanns Media.
- Karsten, Andrea (2014b): Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum, schreibbegleitenden' Sprechen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung* (8). 46–57.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Lohmeier, Yvonne (2015): *Schreiben hat auch eine Stimme*. Eine explorative Untersuchung über die Beziehung zwischen lautem Sprechen und Schreiben. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Universität Paderborn.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Merton, Robert K./Kendall, Patricia L. (1993): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta. 171–204.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1995): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10,2). Berlin/New York: Walter de Gruyter. 1005–1027.
- Prior, Paul (2004): Tracing Process: How Texts Come Into Being. In: Bazerman, Charles/Prior, Paul (Hrsg.): *What writing does and how it does it*. An introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. 167–200.
- Prior, Paul/Shipka, Jody (2003): Chronotopic lamination. Tracing the contours of literate activity. In: Bazerman, Charles/Russell, David (Hrsg.): *Writing selves/writing societies*. Research from activity perspectives. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. 180–238.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), 353–402.
- Werani, Anke (2011): *Inneres Sprechen*. Ergebnisse einer Indiziensuche. Berlin: Lehmanns Media.
- Whorf, Benjamin L. (2003): *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

## Angaben zu den Personen

**Yvonne Lohmeier** verfasste ihre Abschlussarbeit im Sommersemester 2015 im Rahmen ihres Bachelorstudiums der Linguistik an der Universität Paderborn. Sie war dort 2,5 Jahre Mitarbeiterin der studentischen Schreibberatung. Derzeit setzt sie ihr Studium im Studiengang Linguistik (M. A.) an der Universität Bielefeld fort und ist seit Januar 2016 bei skript.um tätig.

**Andrea Karsten**, Dr. phil. in Allgemeiner Sprachwissenschaft und M. A. in Psycholinguistik, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn. Ihre Forschung befasst sich mit der Beziehung von Sprechen, Schreiben und Denken aus soziokultureller Perspektive. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit führt sie seit 2007 Seminare rund um das Wissenschaftliche Schreiben für Studierende, Promovierende und Lehrende durch.



# Schreibberatung als Profession? Ein handlungslogischer Verortungsversuch

*Frank Meyhöfer*

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, ob die Schreibberatung als professionelle Tätigkeit beschrieben werden kann und inwiefern sie sich von anderen Professionen unterscheidet. Hierfür sollen Handlungsfeld und Praxisvollzug der Schreibberatung aus professionssoziologischer Perspektive analysiert werden: So lässt sich nicht nur ein dem Diskurs der Schreibdidaktik externer Blick auf die Schreibberatungspraxis erproben, sondern es sollen dadurch besonders die widersprüchlichen Anforderungsstrukturen und zahlreichen Handlungsparadoxien, denen die Schreibberatung unterworfen ist, schärfer hervortreten. Den Beitrag verstehe ich somit hauptsächlich als Anregung zur weiteren Diskussion darüber, ob die aufgezeigten Merkmale des Schreibberatungshandelns in der Selbstreflexion der Schreiber\*innen sowie in den praxisinternen Supervisionsmaßnahmen und Ausbildungsprozessen ausreichend thematisiert werden. Andererseits möchte ich die Frage aufwerfen, ob der Vergleich mit anderen professionellen Tätigkeitsfeldern eine Möglichkeit darstellt, die Institutionalisierung der Schreibberatung innerhalb des universitären Kontexts zu verstärken.

Die klassische Professionssoziologie leitet Kriterien aus den traditionellen Professionen wie Ärzt\*innen und Jurist\*innen ab und wendet sie vergleichend auf andere Berufsfelder an. Im Gegensatz dazu setzt die handlungslogisch-interaktionistische Professionssoziologie bei den strukturellen Bedingungen der Interaktionssituation zwischen Professionellen und Klient\*innen an, von denen aus sich professionelle Praxis überhaupt erst konstituieren kann. Professionelles Handeln kennzeichnet so die Bewältigung mehrerer Handlungsparadoxien, die sich aus strukturellen Widersprüchen und konfligierenden Erwartungshaltungen innerhalb der Interaktion zwischen Professionellen und deren Klient\*innen ergeben. Im Folgenden möchte ich zuerst die Interaktionssituation zwischen Schreibberater\*innen und Ratsuchenden näher in den Blick nehmen, um dann Schreibberatungshandeln als durch Sonderwissen ermöglichten fallrekonstruktiven Problemlösungsprozess zu beschreiben, in dem Problem und Lösung in der Interaktion ausgehandelt werden. Beides lässt zuletzt zu, die für professionelles Handeln typische Unsicherheit und potenzielle Krisenhaftigkeit des Handelns auch für die Schreibberatung feststellen zu können.

## Schreibberatung als symmetrisierte Interaktionsform

Zur Interaktionssituation zwischen Schreibberater\*innen und Ratsuchenden: Grundle­gend soll durch das Konzept der Begegnung auf Augenhöhe ein im universitären Kontext ansonsten übliches Hierarchiegefälle zwischen Ratsuchenden und Berater\*innen vermieden werden. In der Ausbildung und Handlungspraxis von Berater\*innen wird deshalb Wert darauf gelegt, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herzustellen. Das soll Ratsuchende dazu ermutigen, im Seminarkontext oder während Gesprächen mit Dozent\*innen zurückgehaltene Fragen in die Beratung einzubringen. Die Ratsuchenden stehen mit ihren eigenen Anliegen im Zentrum der Beratung (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 91 f., Grieshammer u.a. 2012: 98). Als eine Form der personenbezogenen Dienstleistung gefasst, zeichnet sich die Schreibberatung durch eine Face-to-Face-Interaktion zwischen Professionellen und Klient\*innen sowie die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumtion der Dienstleistung in physischer Präsenz von Produzent\*innen und Konsument\*innen aus (vgl. Pfadenhauer 2003: 143). Schreibberater\*innen versuchen die Beratungssituation zwar symmetrisch zu gestalten, stehen aber in der Praxis asymmetrischen Erwartungshaltungen und strukturellen Paradoxien gegenüber: Einerseits wird von ihnen „ein Experten- oder Sonderwissen in Bezug auf den Schreibprozess, Prozeduren und Produkte erwartet“ (Kruse/Ruhmann 2014: 27). Andererseits stellt sich die Frage, ob Schreibberater\*innen nicht immer auch Repräsentant\*innen der Institution „Hochschule“ sind; in dieser Vertretungsfunktion wären sie gerade nicht gleichgestellt mit Studierenden (vgl. Girgensohn 2014: 379).

Die strukturelle Widersprüchlichkeit zwischen einer möglichst symmetrisch zu gestaltenden Beratungssituation und einer asymmetrischen Verteilung von Wissensbeständen und institutionellen Positionen wird von Schreibberater\*innen in ihrer Schreibberatungspraxis selbst aufgelöst: Sie sind in der Beratungsinteraktion zwar Expert\*innen für Schreibprozesse und Anforderungsstrukturen von Textformen, betrachten Ratsuchende aber als Expert\*innen für deren inhaltliche Thematik und die konkrete Textgestaltung (vgl. ebd.). Im Unterschied zu anderen Interaktionssituationen zwischen Professionellen und Klient\*innen bringt der Handlungsvollzug kein asymmetrisches Komplementärverhältnis nach dem Muster „Expert\*in – Lai\*in“ hervor (vgl. Pfadenhauer 2003: 137). Stattdessen symmetrisiert Schreibberatungshandlung kontinuierlich eine eigentlich asymmetrische Beziehung. Schreibberater\*innen stehen in jeder Beratung vor einer neuen und individuellen Gesprächssituation, die sie an den Ratsuchenden orientiert mittels nicht direktiver Gesprächstechniken zu steuern versuchen. Ähnlich anderen Formen professionellen Handelns entscheidet so vorwiegend der Interaktionsverlauf darüber, ob eine vertrauensvolle Situation zwischen den Beteiligten entsteht (vgl. Di Luzio 2005: 79).

## Schreibberatung als fallrekonstruktiver Problemlösungsprozess

Für die handlungslogische Professionssoziologie zeichnen sich Professionen durch ihren problemlösenden Charakter aus: Das in der Ausbildung erworbene Sonderwissen versetzt Professionelle in die Lage, „angemessen für und mit ihren Klientinnen [...] problemlösend zu handeln“ (Becker-Lenz 2005: 88). In der Interaktion mit Klient\*innen nutzen Professionelle ihr Sonderwissen, um sich mithilfe der ausgetauschten Informationen den individuell vorliegenden „Fall“ zu erschließen. Eine Profession zeichnet sich also aus durch die „Fähigkeit [...], die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem jeweiligen Kern professioneller Wissensbestände her zu redefinieren und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen“ (Stichweh 1992: 38).

Wird die Praxis Schreibberatender als fallrekonstruktives Problemlösungshandeln<sup>1</sup> gefasst, lassen sich weitere Widersprüche und Handlungsparadoxien freilegen.

Da Schreibprozesse als rekursiv-iterative Problemlösungsprozesse gefasst werden können, helfen Schreibberater\*innen Ratsuchenden dabei, diese dem Schreiben inhärenten Problemlagen bewusst wahrzunehmen. Problemsituationen, die für Ratsuchende keine klare Entscheidung in Aussicht stellen, werden so in einen entscheidungsfähigen Zustand überführt (vgl. Kruse/Ruhmann 2014: 17). Schreibprozesse sind komplex, da sie aus zahlreichen Arbeitsschritten und diffusen Erwartungs- und Anforderungsstrukturen bestehen. Sie sind dabei stets kontingent, da jeder Handlungsschritt eine Entscheidung darstellt, die auch anders möglich gewesen wäre (oder in Anbetracht der Non-Linearität und Überarbeitungsmöglichkeit erneut anders möglich sein wird). Schreibberater\*innen zeigen unter Rückgriff auf ihr Sonderwissen Ratsuchenden diese Komplexität und Kontingenz des Schreibprozesses auf (vgl. Grieshammer u. a. 2012: 85). Dabei bemühen sie sich mit Ratsuchenden um eine gemeinsame Feststellung individueller Handlungsprobleme, um dann Handlungsalternativen auszuloten (vgl. Bräuer 2014: 268–270). Dafür klären sie bei Beratungsbeginn das Anliegen der Ratsuchenden und bestimmen ein (vorläufiges) Ziel der Beratungsinteraktion (vgl. Girsensohn/Sennwald 2012: 91). In Einklang mit der Handlungslogik professionellen Handelns verläuft dieser Problemlösungsprozess ausgehend von einer Fallrekonstruktion (vgl. Maiwald 2004: 46): Schreibberater\*innen und Ratsuchende spannen dialogisch einen schreibprojektbezogenen Handlungsraum in der Beratungssituation auf. Der individuelle „Fall“ ist „Ergebnis eines interaktiven Konstruktionsprozesses. Die Rekonstruktion dessen, was der Fall ist, bringt folglich den Fall erst hervor“ (Pfadenhauer 2003: 48).

Wenn Schreibberatungshandeln als fallrekonstruktiv-problemlösend verstanden werden kann, ergeben sich daraus verschiedene Handlungsparadoxien: Die Fallrekonstruk-

<sup>1</sup> Der Begriff „Problem“ soll im diesen Zusammenhang nicht negativ konnotiert und als Defizit Ratsuchender verstanden werden. Vielmehr sind Situationslagen gemeint, die von Ratsuchenden als unklar hinsichtlich diffuser Erwartungskonstellationen und unsicher bezüglich zu treffender Entscheidungen wahrgenommen werden.

tion soll eine diffuse Ausgangslage in differenzierte, bearbeitbare Situationen übersetzen. Schreibberater\*innen können jedoch die Informationen, die sie von Ratsuchenden durch die Anwendung von Gesprächsführungstechniken erlangen, nicht einfach gemäß ihres Sonderwissensbestandes standardisiert kategorisieren – dafür sind die disziplinären Hintergründe der Ratsuchenden mit ihren eigenen Ausdrucksweisen, Genres, Anforderungen an verschiedene Textsorten und sogar Epistemologien zu divers (vgl. Kruse/Chitez 2012: 61). Die Kooperation mit den Ratsuchenden spielt hier eine entscheidende Rolle, da nur so die heterogenen Anforderungsstrukturen in der Fallrekonstruktion erhoben werden können. Im Gegensatz zu Ärzt\*innen oder Jurist\*innen gehen Schreibberater\*innen nicht ausschließlich diagnostisch vor, indem die Schilderungen der Klient\*innen Symptome oder Fakten darstellen, die dann innerhalb des professionellen Sonderwissens reformuliert werden. Sie lassen sich eher als professionelle „Lösungsverwalter“ (Pfadenhauer 2003: 139) bezeichnen, insofern ihre Ausbildung und Praxiserfahrung es ihnen ermöglicht, mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftauchende Problemkonstellationen zu erkennen. Dies haben Schreibberater\*innen mit Vertreter\*innen der traditionellen Professionen gemein: „experts see constellations“ (Mieg 2001).

### Sinnadäquanz der Schreibberatungspraxis als Quelle für Unsicherheit und Krisenanfälligkeit

Schreibberatungshandeln lässt sich als professionell bezeichnen, da dialogische Fallkonstruktion und Problemlösungserarbeitung in keinem linearen, kausalen Verhältnis zueinander stehen: Das Verhältnis von Problem und Lösung suggeriert für gewöhnlich, dass für jedes Problem eine Lösung gefunden werden kann und die Anwendung der Lösung selbst dann wiederum unproblematisch verläuft. Jeder Fall bietet in der konkreten Praxis jedoch zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, jedes Problem kann auch anders beschrieben und vor allem auf mehreren Wegen gelöst werden. Anstatt ihr Sonderwissen und Repertoire an Strategien wie ein Rezeptwissen auf jeden Fall gleich anzuwenden, um die einzig richtige Lösung den Ratsuchenden vorzugeben, handeln Schreibberater\*innen wie andere Professionelle primär „sinnadäquat“ (Kurtz 2005: 247). Sie begegnen jedem Fall im Sinne einer hermeneutischen Grundhaltung, mit der sie den Fall der Ratsuchenden aus deren Perspektive nachvollziehen. Handlungslogisch konstitutiv ist damit eine irreduzible Unsicherheit und potenzielle Krisenhaftigkeit des Schreibberatungshandelns: Ausgehend von der strukturell bedingten Komplexität und Kontingenz, sowohl des Schreibprozesses der Ratsuchenden als auch der in der Schreibberatung ablaufenden Fallkonstruktion und Problemlösungsfindung, lässt sich zu keinem Zeitpunkt in der Beratungssituation ein Erfolg oder Misserfolg der Beratung bzw. der gemeinsam erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten prognostizieren (vgl. Kurtz 2005: 247).

Zusätzlich lässt sich nie mit Sicherheit sagen, ob für den spezifischen Fall Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden können oder ob es überhaupt zur gemeinsamen Situ-

ationsdefinition zwischen Ratsuchenden und Schreibberater\*innen kommt. Vorschläge können immer auch abgelehnt, Kompetenzen können bezweifelt und nicht-direktive Kooperation kann verweigert werden (vgl. Pfadenhauer 2003: 141–150). Unter dieser konstitutiven Unsicherheit und Krisenanfälligkeit der Beratungstätigkeit wenden Schreibberater\*innen – wie andere professionell Handelnde – bestimmte Strategien an, um die Wahrscheinlichkeit einer gelungenen Beratung zu erhöhen: Wissensbestände werden kontinuierlich erweitert und auf Grundlage protokollierten Praxisvollzugs in Form von kollegialer Supervision erfolgt interne „Praxisselbsthilfe“ (Schütze 1984: 312). Schreibberater\*innen sind – aus der ihrer Tätigkeit zugrunde liegenden, widerspruchsbelasteten Handlungslogik heraus betrachtet – professionelle Krisenmanager\*innen.

## Fazit

Im Beitrag habe ich versucht, mithilfe eines professionssoziologischen Vokabulars die Handlungspraxis von Schreibberater\*innen zu beschreiben. Die Schreibberatung teilt mit anderen Professionen die Herstellung einer symmetrischen Interaktionssituation, in der individuelle dialogisch-fallrekonstruktive Problemlösungsprozesse ansetzen. Zudem ergibt sich aus der Sinnadäquanz der Beratung eine konstitutive Unsicherheit und Krisenhaftigkeit der Beratungspraxis. Es lässt sich darüber diskutieren, ob diese Merkmale in Supervisionsmaßnahmen und Ausbildungsprozessen ausreichend thematisiert werden. Zudem lässt sich darüber nachdenken, ob sich ausgehend von den Gemeinsamkeiten zwischen Schreibberatungshandeln und anderen professionellen Tätigkeiten gute Gründe dafür finden lassen, die Institutionalisierung der Schreibberatung als eigenständiges professionelles Feld im universitären Kontext voranzutreiben.

## Literatur

- Becker-Lenz, Roland (2005): Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 87–104.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 257–282.
- Di Luzio, Gaia (2005): Professionalismus – eine Frage des Vertrauens? In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 69–85.
- Girgensohn, Katrin (2014): Kollaboration und Autonomie. Wie Peer Tutor\*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 377–391.

- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 15–34.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Lang. 57–83.
- Kurtz, Thomas (2005): Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 243–252.
- Maiwald, Kai-Olaf (2004): *Professionalisierung im modernen Berufssystem*. Das Beispiel der Familienmediation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mieg, Harald (2001): *The Social Psychology of Expertise*. Mahwah/New Jersey: Erlbaum.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): *Professionalität*. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, Fritz (1984): Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. In: Lippenmeier, Norbert (Hrsg.): *Beiträge zur Supervision*. Band 3. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek. 262–389.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Willfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich. 36–48.

## Angaben zur Person

**Frank Meyhöfer** (B. A.) ist Peer Tutor für Schreibberatung und Writing Fellow am Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main. Aktuell beschäftigt er sich mit dem Stellenwert des Krisenbegriffs innerhalb neuerer soziologischer Theoriebildung.

# Schreibberatung: Verbesserung von Teilhabechancen oder Eliteförderung? Empirische Analyse zur Inanspruchnahme eines Schreibberatungsangebots

*Dominik Röding*

## Einleitung

An deutschen Hochschulen wurden in jüngerer Zeit immer häufiger Schreibberatungsangebote implementiert. Die Fachhochschule Bielefeld hat vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft (z. B. Bildungsabschlüsse, kulturelle und soziale Herkunft) ebenfalls einen Bedarf an solchen Angeboten für sich festgestellt. Seit 2013 sind dort an allen Fachbereichen Schreibberatungsangebote implementiert. Erste Erfahrungen ließen vermuten, dass diese Angebote seltener von Studierenden mit geringen als von Studierenden mit überdurchschnittlichen literalen Kompetenzen in Anspruch genommen werden. Zugespitzt könnte man sagen, dass die Angebote ihr Ziel einer Verbesserung von Teilhabechancen verfehlen und stattdessen eine Maßnahme zur Eliteförderung darstellen.<sup>1</sup> Im Austausch mit Schreibberater\*innen an anderen Hochschulen erhärtet sich der Verdacht, dass dies ein verbreitetes Problem gängiger Schreibberatungskonzepte darstellt. Dieser Praxisbefund schließt an einen Problemkomplex an, der innerhalb der Ungleichheitsforschung in einer langen Traditionslinie (Bildungsungleichheiten) untersucht wird (Abschnitt 2).

An der Lehrsicherheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld wurde diesem Problem mit einer „habitussensiblen Schreibberatung“ begegnet (Abschnitt 3). Die hier vorliegende Evaluationsstudie zu diesem Schreibberatungsangebot geht der Frage nach, ob die mit dem Konzept anvisierten Zielgruppen effektiv angesprochen werden (Abschnitt 4). Damit soll ein Beitrag für die sogenannte „Schreibzentrumsforschung“ (vgl. Girgensohn/Peters 2012: 1 ff.) geleistet werden.

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit baut auf Diskussionen mit Kolleg\*innen aus dem Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz (insbesondere mit Jan Weisberg) auf.

## Problemdarstellung

Wer das oben skizzierte Problem lösen möchte, muss zuvor die dahinter stehenden Mechanismen verstehen. Eine Teilerklärung können hier Ungleichheitstheoretische Ansätze liefern. Aus dieser Perspektive werden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster (kurz: Habitus) als Verinnerlichung lebenslagen-spezifischer Alltagserfahrungen begriffen (vgl. Bourdieu 1987: 98 f. und 1982: 277 f.). Betrachtet man die von uns als literale Kompetenz bezeichneten habituellen Praxen aus dieser Perspektive, wird verständlich, dass die Chancen für eine Aneignung literaler Kompetenz sozial ungleich verteilt sind. Dies ist mittlerweile durch großangelegte Studien wie PISA, IGLU und Level-One Studie empirisch gut belegt. Demnach sind ein niedriger sozialer Status, niedriger sozialer Status der Eltern, männliches Geschlecht und Deutsch als Fremdsprache mit unterdurchschnittlichen oder defizitären literalen Kompetenzen assoziiert (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011: 5 ff., Schwantner/Schreiner 2010: 40 ff., Bos u. a. 2012: 175 ff. und 191 ff.).

Analysiert man die Literatur zu den theoretischen und konzeptionell-methodischen Grundlagen hochschulischer Schreibberatung (z. B. Grieshammer u. a. 2013) fällt auf, dass diese Grundlagen vor allem psychologischer Natur sind und die Sozialität des Schreibens und Beratens weitgehend ausblenden. Zwischen literal kompetenten Schreibberater\*innen und einem Großteil der „Schreibberatungsbedürftigen“ besteht allerdings eine den Beratungsprozess störende soziale Distanz (vgl. Sander 2014: 9 ff.). Ohne einen theoretisch fundierten Blick auf die Sozialität einer Schreibberatung führt diese Distanz typischerweise zu einer für Berater\*innen unbewussten irrationalen Pädagogik mit teils gewaltgeladener oder zumindest herrschaftlicher Kommunikation (vgl. Emmerich/Schmidt 2014: 307 ff.). Dies antizipieren die potenziell Betroffenen aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Beratungs-/Bildungsangeboten sowie der von den Schreibberater\*innen gewählten Kommunikationsstrategie (Werbung für das Angebot etc.) und meiden deshalb diese Angebote.

## Konzept einer habitussensiblen Schreibberatung

Konzeptionell baut das hier vorgestellte Angebot auf den theoretisch-methodischen Grundlagen hochschulischer Schreibberatung auf, wie sie z. B. in Grieshammer u. a. (2013) vorgestellt werden. Der inhaltliche Fokus liegt auf „Higher Order Concerns“ studentischer Haus-/Abschlussarbeiten. Die Beratungspraxis erfolgt „klientenzentriert“ nach Rogers (2014) und je nach Fall „schreibprozess-“, (vgl. Kruse 2007: 38 ff.) oder „schreibentwicklungsorientiert“ (vgl. Pohl 2007: 485 ff. und Steinhoff 2007: 130 ff.).

Als „habitussensibel“ wird das Angebot bezeichnet, weil es das Ziel verfolgt, die soziale Distanz zwischen Berater\*in und Klient\*innen zu überbrücken (vgl. Sander 2014: 9 ff.). Dazu stellen Berater\*innen den „Habitus“ der Klient\*innen in das Zentrum der be-

raterischen Praxis.<sup>2</sup> Dies setzt voraus, dass Berater\*innen über ein abgesichertes Wissen zu Sozialität, Alltagskultur und Habitus verfügen, das handlungsprägend wirkt und zu bestimmten Handlungsroutinen in der Beratungspraxis führt (vgl. Sander 2014: 18 ff.). Eine solche Wissensgrundlage bildet z. B. die sogenannte „Habitushermeneutik“ (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 159 ff. und Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 93 ff.). Mit dieser können distinktive soziale Praxen im Professionellen-Klient\*innen-Verhältnis offengelegt werden. Dadurch kann es Berater\*innen gelingen, „die eigenen routinehaften (Vor-)Urteile darüber, wie der Klient das scheinbar objektive Problem auf Basis seiner anderen fachlichen und alltagsweltlichen Grundlage wahrnimmt, so weit als möglich zu externalisieren [...] [und damit] mögliche lebensweltliche Störer des Arbeitsbündnisses zumindest potenziell bearbeitungsfähig gemacht werden“ (Sander 2014: 22).

Das im Folgenden untersuchte Angebot wurde im Laufe des Evaluationszeitraums bezüglich seiner Kommunikationsstrategie und Beratungspraxis immer weiter auf die Lebenswelten und Lebenslagen der sozialen Gruppen zugeschnitten, die hinsichtlich des Erwerbs „literaler Kompetenzen“ in unserem Kulturkreis typischerweise benachteiligt sind (vgl. Abschnitt 2). Ein wesentliches mit diesem Konzept verbundenes Ziel ist es, eine rationale Pädagogik umzusetzen und gewaltfrei/-reduziert zu kommunizieren (vgl. Emmerich/Schmidt 2014: 307 ff.). Ein weiteres Ziel dieses Angebots ist es, sozialen Ungleichheiten im tertiären Bildungssystem entgegenzuwirken (vgl. Emmerich/Schmidt 2014: 306).

## Daten und Methoden

Für die hier vorliegende Untersuchung wurden zum einen Daten im Rahmen des Schreibberatungsangebots erhoben. Hierzu wurden alle Klient\*innen beim ersten persönlichen Kontakt, i. d. R. zu Beginn der Beratungssituation, über Ziel und Zweck des Evaluationsvorhabens aufgeklärt. Klient\*innen, die sich ausschließlich per E-Mail beraten lassen haben, wurden im Januar 2015 per E-Mail über das Evaluationsvorhaben informiert und um Teilnahme gebeten. Die Teilnahmebereitschaft lag bei 100%. Nahezu alle Klient\*innen haben zu sämtlichen Fragen des Evaluationsbogens Angaben gemacht. Im Einzelnen wurden erhoben: der Studiengang (nominal), das Studiensemester (numerisch), die Muttersprache (nominal), das Alter (numerisch), das Geschlecht (binär) sowie einerseits der höchste Bildungsabschluss der Ratsuchenden und andererseits der ihrer Eltern (ordinal).

Zum anderen wurden deskriptive Statistiken recherchiert, die Aufschluss über die Verteilung vergleichbarer soziodemografischer Merkmale in der Studierendenschaft der Lehrinheit Pflege und Gesundheit geben. Hierzu wurde 1) auf hochschulintern veröffentlichte Kennziffern auf Basis der Daten des Immatrikulationsamtes zurückgegriffen, 2) auf

---

2 Mit „Habitus“ wird das Phänomen bezeichnet, dass Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster durch die lebenslagenspezifischen Erfahrungen der Menschen strukturiert werden (strukturierte Struktur) und andererseits diese psychischen Dispositionen als strukturierende Struktur wirken, indem sie zur Reproduktion und Festigung sozialer Verhältnisse beitragen (vgl. Bourdieu 1987: 98 f. und 1982: 277 f.).

Zahlen einer zum WS 2010/2011 an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit durchgeführten Erstsemesterbefragung (vgl. v. d. Heyden u. a. 2012) und 3) auf Zahlen zu FH-Studierende in NRW auf Datenbasis der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. HIS-Institut für Hochschulforschung 2013). Letztere bieten freilich allenfalls eine grobe Annäherung an eine valide soziodemografische Charakterisierung der Studierendenschaft der Lehreinheit.

## Ergebnisse zur Inanspruchnahme des Schreibberatungsangebots

In dem Evaluationszeitraum haben 21 Studierende das Angebot aufgesucht. Die absolute Mehrheit dieser Klient\*innen hat das Angebot mehrmals in Anspruch genommen. Geht man von einem in diesem Zeitraum durchschnittlichen Umfang der anvisierten Studierendenschaft von 230 Studierenden aus, dann haben etwas weniger als 10% der Studierenden das Angebot in Anspruch genommen.

Es zeigt sich, dass männliche Studierende eine geringere Chance als weibliche Studierende haben, das Angebot in Anspruch zu nehmen. Der Männeranteil in der Studierendenschaft liegt bei rund 20%, hingegen der der Schreibberatungsklienten bei 5% (Tabelle 1).

**Tabelle 1**

Geschlechterverteilung: Studierendenschaft vs. Schreibberatungsklient\*innen [%]

Geschlecht	Immatrikulationsamt Vollerhebung	Erstsemesterbefragung n = 70	Schreibberatung N = 21
Männlich	19	23	5
Weiblich	81	77	95

Es zeigt sich ferner, dass die Verteilung der Schulbildungsabschlüsse innerhalb der Studierendenschaft der innerhalb der Schreibberatungsklienten weitgehend gleicht. Rund 56% der Studierenden wie auch der Klient\*innen haben ein Abitur (Allgemeine Hochschulreife). Der Anteil mit Fachhochschulreife lag jeweils bei rund 38% und der Anteil der Studierenden, die weder ein Abitur noch ein Fachabitur hatte, lag bei jeweils rund 6% (Tabelle 2).

Tabelle 3 stellt die Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern der Studierendenschaft der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern der Schreibberatungsklienten gegenüber. Dabei wird zwischen Schulabschlüssen und beruflichen Ausbildungsabschlüssen unterschieden. Auf der Ebene der Schulbildungsabschlüsse fällt auf, dass die Eltern der Klient\*innen im Vergleich zu denen der Studierendenschaft über 2,5-mal häufiger der Kategorie „Hauptschulabschluss, keinen Abschluss oder einen anderen

bzw. unbekanntem Abschluss“ zugeordnet sind. Demgegenüber ist der Anteil an Eltern der Klient\*innen mit „Mittlerer Reife“ nur ein Sechstel so groß wie unter den Eltern der Studierendenschaft.

**Tabelle 2**

Schulbildungsabschlüsse: Studierendenschaft vs. Schreibberatungsklient\*innen [%]

Höchster Schulabschluss des Ratsuchenden	Erstsemesterbefragung n = 63	Schreibberatung N = 20
Abitur	56	56
Fachhochschulreife	38	38
Zugang für beruflich Qualifizierte	6	6

**Tabelle 3**

Bildungsabschluss der Eltern: Studierendenschaft vs. Schreibberatungsklient\*innen [%]

	FH-Studierende in NRW n = 924	Schreibberatung N = 19
<b>Schulbildungsabschluss</b>		
Hauptschule, kein Abschluss oder unbekannt	19	53
Mittlere Reife	31	6
Hochschulreife	50	41
<b>Berufsbildungsabschluss</b>		
Kein hochschulischer Abschluss	66	71
Fachhochschulabschluss	12	6
Universitätsabschluss	22	24

Legende: Die Datenbasis für die FH-Studierenden in NRW ist die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Das N zu den Schreibberatungsklienten beträgt hier 19 statt 21, da nicht alle Klienten Angaben zu den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern machen konnten. Ferner weicht die Spaltensumme aufgrund kaufmännischer Rundung von 100 ab.

## Diskussion und Fazit

Das Schreibberatungsangebot wurde von knapp 10% der Studierendenschaft in Anspruch genommen. Dies steht in einem gewissen Einklang mit den Ergebnissen zweier Studien, die im Falle der Studie von v. d. Heyden u. a. (2012) mittels Selbsteinschätzungen und im Falle der Studie von Sturm (2011) mittels Kompetenztest bei etwas über 10% aller untersuchten Studienanfänger\*innen ein für ein Hochschulstudium problematisches Niveau literaler Kompetenzen festgestellt haben. Die Quote von 10% ist in etwa auch vergleichbar

mit der Inanspruchnahme der Schreibberatungsangebote in anderen Fachbereichen der Fachhochschule Bielefeld.

Obwohl der Männeranteil in der Studierendenschaft rund 20% beträgt, lag der Männeranteil unter den Schreibberatungsklient\*innen bei nur 5%. Dies ist bemerkenswert, da die Befundlage zu literalen Kompetenzen nahe legt, dass Männer einen erhöhten Förderbedarf im Bereich literaler Kompetenzen haben (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011: 5 ff., Schwantner/Schreiner 2010: 40 ff., Bos u. a. 2012: 175 ff. und 191 ff.). Der Befund deckt sich allerdings mit Erfahrungen von Ruhmann (1995: 86), wonach überwiegend weibliche Studierende Schreibberatung in Anspruch nehmen. Ruhmann erklärt dieses Phänomen dadurch, dass es Frauen wohl leichter als Männern falle, sich mit Problemen jemandem anzuvertrauen.

Die Verteilung der Bildungsabschlüsse unter den Klient\*innen entspricht weitgehend der in der Studierendenschaft. Wenn man davon ausgeht, dass nach aktueller Befundlage der Förderbedarf im Bereich literaler Kompetenzen umso größer ist, je niedriger der Bildungsabschluss der Studierenden ist, hätten unter den Schreibberatungsklienten mehr Studierende ohne Abitur (allgemeiner Hochschulreife) sein sollen als dies nach unseren Ergebnissen der Fall war. Dieser Befund ist daher zunächst ein weiteres Indiz dafür, dass mit dem Konzept unterprivilegierte „Beratungsbedürftige“ noch nicht effektiv erreicht werden.

Das Ergebnis, dass die Klient\*innen der Schreibberatung im Vergleich zur Studierendenschaft überproportional häufig aus einer „bildungsfernen“ Herkunftsfamilie stammen, spricht hingegen dafür, dass mit dem Konzept unterprivilegierte „Beratungsbedürftige“ effektiv erreicht werden können. Da die zu dieser Frage zur Verfügung stehenden Vergleichsdaten aber allenfalls als bestmögliche Annäherung eines belastbaren Vergleichs verstanden werden können, ist hinsichtlich der diesbezüglichen Schlussfolgerungen eine gewisse Zurückhaltung geboten.

Resümierend soll festgehalten werden, dass das Konzept der Habitussensibilität hilfreich erscheint, um für sozial Benachteiligte den Zugang zu Schreibberatungsangeboten zu verbessern. Die hier vorgestellten Ergebnisse sprechen außerdem für die Notwendigkeit einer stärkeren Gendersensibilität bei der Konzeption von Schreibberatungsangeboten.

## Literatur

- Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): *IGLU 2011*. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „HabitusHermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim: Juventa. 93–129.
- Emmerich, Johannes/Schmidt, Martin (2014): Die Beratung von Studierenden im Projekt ‚MyStudy‘: Habitussensibilität als professionelles Kernwissen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): *Habitussensibilität*. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 303–318.
- Girgensohn, Katrin/Peters, Nora (2012): «At University nothing speaks louder than research». Plädoyer für Schreibzentrumsforschung. In: *Zeitschrift Schreiben*. Online im WWW. URL: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com\\_content&task=view&id=86&Itemid=32](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com_content&task=view&id=86&Itemid=32) (Zugriff: 28.01.2016).
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Grotluschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): *leo. – Level-One Studie*. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg. Online im WWW. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (Zugriff: 15.02.2015).
- Von der Heyden, Renate/Lettau, Wolf-Dieter/Nauerth, Annette (2012): Befragung der Erstsemester zum Übergang in das Studium. In: Nauerth, Annette/Walkenhorst, Ursula/von der Heyden, Renate (Hrsg.): *Hochschuldidaktik in pflegerischen und therapeutischen Studiengängen*. Berlin: Lit. 151–198.
- HIS-Institut für Hochschulforschung (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. Grundauszählung zur 20. Sozialerhebung für das Land Nordrhein-Westfalen. Online im WWW. URL: [http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20\\_Ga\\_Land\\_Nordrhein-Westfalen.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Ga_Land_Nordrhein-Westfalen.pdf) (Zugriff: 15.02.2015).
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa. 159–187.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Rogers, Carl (2014): *Die nicht-direktive Beratung* (14. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben*. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 85–106.
- Sander, Tobias (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: Sander, Tobias (Hrsg.): *Habitussensibilität*. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 9–36.

Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): *PISA 2009*. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Tübingen: Niemeyer.

Sturm, Afra (2011): Maturandinnen und Maturanden als Novizen im wissenschaftlichen Schreiben. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL (Hrsg.): *Deutschblätter 2011*. Grossgeschrieben und kleiner geredet? Erstsprache Deutsch im Spannungsfeld zwischen Gymnasium und Hochschule. Weinfelden: KMTG. 119–132.

## Angaben zur Person

**Dominik Röding**, M. Sc., ist Teil des Netzwerks Informations- und Schreibkompetenz der Fachhochschule Bielefeld; Promotion in Soziologie.

# Schreibberatung zwischen Wissenschaft und Praxis

## Ein Erfahrungsbericht des Schreibzentrums der Fachhochschule Wien der Wiener Wirtschaftskammer (FHWien der WKW)

*Regina Fenzl & Katrin Miglar*

Die Schreibberatung an Fachhochschulen ist mit speziellen Ansprüchen verbunden. Diese Anforderungen ergeben sich aus der Schnittstelle, die Fachhochschulen als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Wirtschaft einnehmen. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Bedingungen für die Schreibberatung an Fachhochschulen am Beispiel der Fachhochschule Wien der Wiener Wirtschaftskammer für Management und Kommunikation (FHWien der WKW). An der FHWien der WKW wurde 2012 das erste Schreibzentrum an einer österreichischen Fachhochschule eingerichtet, das Workshops, Veranstaltungen und Beratungen zum wissenschaftlichen Schreiben für Studierende anbietet.

In diesem Artikel werden zunächst die Besonderheiten eines FH-Studiums unter dem Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens dargelegt. Anschließend wird auf das Studienangebot, den Lehrplan und den Lehrbetrieb der FHWien der WKW eingegangen. Auch die Studierenden als Zielgruppe der Schreibberatungen werden näher bestimmt. Es wird gezeigt, dass eine sensibilisierte Schreibberatung den Zeitdruck von berufsbegleitenden Studierenden, die heterogenen Schreibbiografien und die disziplinären Rahmenbedingungen von FH-Studierenden berücksichtigen muss, woraus sich spezielle Herausforderungen an das Konzept „Schreibberatung an Fachhochschulen“ ableiten lassen. Das Ziel des Beitrags besteht darin, Fachhochschulen als Bildungsinstitutionen in die Diskussion rund um Schreibberatungen und in die Schreibforschung einzubringen.

### Fachhochschulen – Bindeglied zwischen Wissenschaft und Wirtschaft

In Österreich werden Fachhochschulen seit den 1990er-Jahren gegründet, um ein breites Angebot im Bildungsbereich zu schaffen und das bestehende Bildungsangebot der Universitäten zu erweitern (vgl. Wilhelmer 2001: 19–39). Die Lehrangebote an Fachhochschulen folgen dem Grundsatz, wissenschaftsbasierte und zugleich praxisorientierte Studiengänge anzubieten (vgl. Jungwirth 2014: 17–21). Im Sinne des lebenslangen Lernens und der Praxisorientierung bieten Fachhochschulen dementsprechend auch berufsbegleitende Studien an, die anwendungsbezogen und für Berufstätige geeignet sind (vgl. Feucht/Friesl 2014: 75–84). Fachhochschulen stehen in einem Nahverhältnis zum Arbeitsmarkt und den beruflichen Praxisfeldern (vgl. Schmid 2014: 93–98).

**Regina Fenzl & Katrin Miglar**

Dieser Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Wirtschaft führt zu neuen Studienbedingungen, denn das Lehrangebot wurde weiterentwickelt und auf die Weiterbildungsbedürfnisse von Berufstätigen ausgerichtet. An der FHWien der WKW wählen rund 60% der inskribierten Studierenden berufsbegleitende Studienvarianten. Den Studierenden stehen neun Bachelor- und acht darauf aufbauende Masterstudiengänge zur Verfügung. Der Fokus des Studienangebots liegt auf den Wirtschaftswissenschaften und betriebswirtschaftlichen Subdisziplinen, welche die Interessenlage des Eigentümers, der Wiener Wirtschaftskammer, widerspiegeln. Zwei Bachelorstudiengänge und alle Masterstudiengänge sind in der berufsbegleitenden Variante organisiert und der Studiengang Kommunikationswirtschaft wird für Berufstätige in der Bachelorphase sogar in einer geblockten Form angeboten.

Berufsbegleitende Studiengänge sind einer straffen Studienorganisation unterworfen, die zwischen fachlich-inhaltlichen Lehrveranstaltungen mit hohem Praxisbezug und Einführungen ins wissenschaftliche Arbeiten angesiedelt sind. In diesem Lehrkontext fühlen sich die Betreuer\*innen in erster Linie den fachlichen Inhalten verpflichtet: Schreibfähigkeiten müssen im Lehrbetrieb schlichtweg vorausgesetzt werden; für individuelle Fragen zum Schreiben oder für ein Textfeedback bleibt keine Zeit. Auch mangelnde sprachliche Fähigkeiten oder Deutschkenntnisse von Erstsprachler\*innen bzw. von Studierenden, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache gelernt haben, können in den Lehrveranstaltungen nur schwer berücksichtigt werden. Zudem sind die Studienprogramme so angelegt, dass die vorgesehene Studiendauer nicht überschritten werden sollte (vgl. Jungwirth 2014: 17–21). Die Techniken und Konventionen des wissenschaftlichen Arbeitens müssen die Studierenden unter großem (Zeit-)Druck erlernen.

Darüber hinaus sind die Fachrichtungen selbst zu berücksichtigen: An der FHWien der WKW werden praxisrelevante Studiengänge im Bereich Kommunikation und Management angeboten. Im Gegensatz zu Universitäten handelt es sich dabei um neue akademische Fächer wie „Immobilienwirtschaft“, „Personalmanagement“, „Journalismus“ usw. Diese Studiendisziplinen sind heterogen und weisen zudem unterschiedliche Ansprüche und Qualitätsstandards an das wissenschaftliche Arbeiten auf.

Neben den Studienbedingungen und dem Lehrplan stellen die Studierenden an Fachhochschulen als Zielgruppe für die Schreibberatungen eine weitere Herausforderung dar. Die Studienstruktur an Fachhochschulen ist für Berufstätige attraktiv, weil die Studiendauer sowie der finanzielle Aufwand des Studiums gut abgeschätzt werden können. In der Folge gibt es an Fachhochschulen eine breite soziale Durchmischung, die z.B. Studierende mit nicht traditionellem Hochschulzugang oder ältere (d.h. länger erwerbstätige) Studierende einschließt. Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden, die aus Arbeitnehmer\*innenhaushalten stammen, ist an Fachhochschulen höher als an Universitäten. Die Ursache dafür liegt darin, dass FHs direkt an den Berufsalltag anknüpfen: Nicht nur Berufstätige kommen leichter vom Erwerbsleben ins Studium, sondern auch Absolvent\*innen finden leichter in den Beruf. Daraus ergibt sich, dass die Bildungswege sowie der So-

zialstatus der Studierenden stark unterschiedlich sind (vgl. Schmid 2014: 93–98). Diese soziale Durchmischung muss in Korrelation zur Schreibbiografie berücksichtigt werden.

## Berufsorientiert studieren und schreiben – Herausforderung für die Schreibberatung

Um die Qualität der Forschung und Lehre zu gewährleisten, gibt es an der FHWien der WKW für Studierende die Möglichkeit, kostenfrei Schreibberatungen in Anspruch zu nehmen. Seit das Schreibzentrum der FHWien der WKW (ein von der Stadt Wien gefördertes Projekt<sup>1</sup>) 2012 gegründet wurde, bietet es neben Workshops und Veranstaltungen auch die Möglichkeit zu einem persönlichen Vieraugengespräch. Der Fokus liegt dabei auf dem Schreibprozess, dem aktuellen Schreibauftrag und den Strategien des jeweiligen Schreibtyps. Es gibt keine pauschale, sondern nur eine individuelle Beratung. Jede Schreibberatung orientiert sich an den konkreten Erfahrungen und Kenntnissen der ratsuchenden Person: Dabei werden vorhandene Schreibstrategien abgerufen, um die eigene Schreibkompetenz zu mobilisieren. Im Beratungsgespräch stehen die Stärken – nicht die Schwächen – der ratsuchenden Personen im Fokus. Das Ziel liegt darin, die ratsuchende Person intrinsisch zu motivieren und zur selbstständigen Reflexion über den eigenen Schreibprozess anzuleiten. So werden die Studierenden längerfristig positiv motiviert (vgl. Bräuer 2014: 257–282).

Als Schreibberater\*innen orientieren wir uns dabei an dem deutschen Schreibforscher Gerd Bräuer, der eine Schreibberatung als „gemeinsame Feststellung des eigentlichen Handlungsproblems“ (Bräuer 2014: 270) definiert. Die Schreibberatung unterstützt und begleitet die Schreibentwicklung der ratsuchenden Person: seien es Fragen zur Arbeits- und Zeitplanung, Themenfindung, zum Formulieren einer Forschungsfrage/Hypothese, zur Literaturrecherche, zur Struktur und Gliederung, zum wissenschaftlichen Stil oder zur Rechtschreibung. Mit den passenden Übungen oder auch kreativen Schreibmethoden gehen wir als Schreibberater\*innen auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden ein. In der Schreibberatung konzentrieren wir uns aber nicht auf die Schreibdefizite, sondern fördern die Entwicklung und den Fortschritt im individuellen Schreibhandeln. Deshalb behält die ratsuchende Person die Kontrolle über das Beratungsgespräch und erzählt in erster Linie von ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Schreiben. Im Schreibzentrum der FHWien der WKW folgen unsere Schreibberatungen den Ansätzen der nicht-direktiven (personenzentrierten) Schreibberatung (vgl. Bräuer 2014: 257–282, Grieshammer u. a. 2013).

Um Schreibende an Fachhochschulen erfolgreich zu beraten, müssen die schreibdidaktischen Angebote in erster Linie dem Zeitfaktor für berufsbegleitend Studierende ge-

---

<sup>1</sup> Das Schreibzentrum der FHWien der WKW wird von der Stadt Wien von der Magistratsabteilung 23 (MA 23) für Wirtschaft, Arbeit und Statistik gefördert.

recht werden. Neben persönlichen Beratungen stellen deshalb Onlineberatungen per E-Mail eine Möglichkeit dar, Studierende zu unterstützen, sofern es die Fragestellung zulässt (z. B. eine Frage zur Zitation oder bei Fragen zu formalen Aspekten). Nachdem die Kenntnisse über das Schreibhandeln bei Studierenden an Fachhochschulen sehr heterogen sind, ist eine individuelle Beratung notwendig, um den jeweiligen Bedürfnissen gerecht zu werden. Insbesondere Studierende, die nach vielen Jahren der Berufserfahrung ein Studium aufnehmen, sind mit größeren und komplexen Schreibaufgaben länger nicht mehr konfrontiert worden. Allerdings sind erfahrungsgemäß die berufstätigen Studierenden, was das selbstständige Projektmanagement betrifft, den Vollzeit-Studierenden häufig überlegen. Man muss sich also darüber bewusst werden, dass Schreibende mit höchst unterschiedlichen Wissens- und Erkenntnisständen sowie spezifischen Ängsten und Schreibproblemen in die Schreibberatung kommen. Die Schreibberatung bietet dann nicht nur Zeit, sondern auch einen Ort, um über die eigenen Fähigkeiten zu reflektieren, diese zu bestärken und zugleich produktiv an den Schwierigkeiten und Problemen zu arbeiten.

Neben der individuellen Betreuung der Studierenden erscheint es in der Schreibberatung besonders wichtig, auf die neuen Studienrichtungen an Fachhochschulen als Wissensgebiete, Diskurs- und Fachgemeinschaften hinzuweisen. Die Einordnung in einen gewachsenen Diskurs innerhalb einer Fachgemeinschaft soll dazu beitragen, dass die Studierenden eine eigene Stimme und Autor\*innenschaft in der akademischen Diskussion entwickeln. Schreiben wird als soziale Handlung verstanden, um die Studierenden zu befähigen, selbst am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess teilzunehmen (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 15–34). Es ist essenziell, Wissen über Textsorten und Techniken des Verweizens sowie Zitierens zu vermitteln. Die Studierenden erfahren dadurch, was einen wissenschaftlichen Text und wissenschaftliche Sprache auszeichnet und welche Qualitätsstandards zu beachten sind.

## Die Schreibberatungen in Zahlen

Abschließend soll die Nutzung der Schreibberatungen im Schreibzentrum der FHWien der WKW Aufschluss darüber geben, welche Bedürfnisse für FH-Studierende im Vordergrund stehen. Die Evaluation der Angebote hat für das vergangene Projektjahr (September 2014–August 2015) ergeben, dass 88% der Studierenden, die eine Schreibberatung in Anspruch nehmen, ein berufsbegleitendes Studium absolvieren. Von den ungefähr 2.500 Studierenden der FHWien haben 137 Personen in 223 Schreibberatungen das Angebot zum individuellen Beratungsgespräch in Anspruch genommen, davon der überwiegende Teil durch berufsbegleitende Studierende. Insgesamt nutzen rund 20% aller Studierenden die Angebote des Schreibzentrums, also die Schreibberatungen, Workshops und Veranstaltungen. Von den 223 Schreibberatungen sind wiederum 54% persönliche Beratungen, 43% online per E-Mail und 3% telefonische Beratungen (s. Abbildung 1). Die Onlinekom-

munikation wird von berufsbegleitend Studierenden aufgrund ihrer knappen zeitlichen Ressourcen besonders geschätzt.

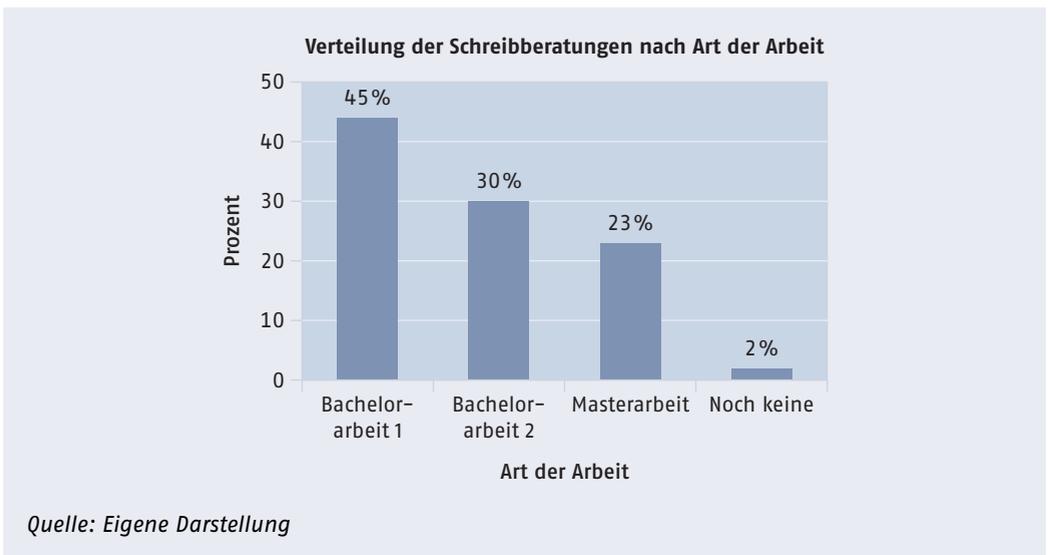
### Abbildung 1

Verteilung der Ratsuchenden nach Beratungsmethode



### Abbildung 2

Verteilung der Schreibberatungen nach Art der Arbeit



Die meisten Studierenden, die in die Schreibberatung kommen, schreiben ihre erste Bachelorarbeit. Für einen erfolgreichen Studienabschluss müssen die Studierenden an der FHWien der WKW eine theoriebasierte Bachelorarbeit I sowie eine empirische Bachelorarbeit 2 zu demselben Thema verfassen. Für die Schreibberatungen ist dabei interessant, dass 45% der ratsuchenden Personen an der Bachelorarbeit I arbeiten, gefolgt von 30%

mit der zweiten Bachelorarbeit, aber nur noch 23% mit einer Masterarbeit (s. Abbildung 2). Diese Ergebnisse legen nahe, dass beim Verfassen der ersten wissenschaftlichen Arbeit(en) – also bei Personen mit geringen Schreiberfahrungen – der Bedarf nach einer individuellen Schreibberatung besonders hoch ist.

Bei jeder Beratung werden die thematischen Schwerpunkte des Beratungsgesprächs protokolliert. Das Angebot von „Textfeedback“ wird am häufigsten in Anspruch genommen. Ein Textfeedback ist eine konkrete Rückmeldung auf einen ungefähr fünf- bis achtseitigen Text, den die Studierenden inklusive Fragen übermitteln. Beispielsweise ist ein\*e Studierende\*r besonders unsicher über den argumentativen Verlauf eines Unterkapitels der Masterarbeit. In diesem Fall bemühen sich die Schreibberater\*innen ein konstruktives und systematisches Feedback zu geben, das die Argumentation besonders berücksichtigt. Grundsätzlich gliedert sich das Feedback in eine Rückmeldung zum Inhalt (also zu Struktur, Aufbau, Argumentationsgang) sowie in der weiteren Folge zu Sprache und Stil. Unter Umständen werden auch Anmerkungen zur Rechtschreibung, Orthografie oder Grammatik gegeben, wenn beispielsweise die Kommasetzung durchgehend fehlerhaft ist.

Erfahrungsgemäß wird ein Textfeedback gelegentlich auch per E-Mail gegeben, gerade wenn die ratsuchende Person schon ein erstes oder mehrmaliges Beratungsgespräch gesucht hat oder den (berufsbegleitend) Studierenden die Zeit fehlt, persönlich in eine Beratung zu kommen. Das Textfeedback sowie die Themenschwerpunkte „Literaturrecherche und Zitieren“, die ebenfalls häufig vorkommen, können erfahrungsgemäß gut über die Onlinekommunikation geregelt werden. Demgegenüber können Fragen zur Strukturfindung oder Gliederung und Forschungsfragen besser in einem persönlichen Gespräch geklärt werden.

Die Herausforderungen für die Schreibberatung sind an Fachhochschulen keine anderen als die grundlegenden Anforderungen an eine prozessorientierte Schreibdidaktik (vgl. beispielsweise den Sammelband von Dreyfürst/Sennewald 2014). Die Zahlen zur Nutzung der Angebote im Schreibzentrum der FHWien der WKW legen aber nahe, dass gerade berufsbegleitend Studierende, die ihre erste Bachelorarbeit schreiben, verstärkt Hilfe und Rat einholen. Die Kommunikation mit dem Schreibzentrum läuft dann z.T. auch über E-Mail, um die berufsbegleitenden Studierenden effizient zu unterstützen.

Abschließend lassen sich folgende Faktoren ableiten, die besondere Ansprüche an Schreibberatungen an Fachhochschulen darstellen: Die curricularen Aspekte der berufsbegleitenden Studienvarianten an Fachhochschulen setzen Studierende unter enormen Zeitdruck, denn sie müssen die Mehrfachbelastung (Studium, Beruf und Privatleben) ausbalancieren. Der Zeitfaktor muss bei der Beratung also entsprechend berücksichtigt werden. Zudem machen die heterogenen Bildungsbiografien und Schreiberfahrungen von FH-Studierenden höchst individuelle Beratungen notwendig. Zusätzlich dienen die Beratungen dazu, die ratsuchenden Personen in den akademischen Diskurs der neu entstandenen Fächer einzugliedern. Die Nähe zum Beruf und das praxisnahe Angebot an Fachhochschulen führen zu jungen Studienrichtungen und -bedingungen, die nicht nur die Schreibberatung, sondern auch die Schreibforschung vor neue Anforderungen stellen.

## Literatur

- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 257–282.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich.
- Feucht, Gudrun/Friessl, Christian (2014): Zukunft Bildung – wirtschaftliche und gesellschaftliche Perspektiven. In: Holzinger, Helmut/Koleznik, Kurt (Hrsg.): *20 Jahre Fachhochschulen in Österreich*. Rolle und Wirkung. Wien: Facultas Verlag. 75–84.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jungwirth, Werner (2014): Wie alles begann. In: Holzinger, Helmut/Koleznik, Kurt (Hrsg.): *20 Jahre Fachhochschulen in Österreich*. Rolle und Wirkung. Wien: Facultas Verlag. 17–21.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 15–34.
- Schmid, Gabriele (2014): Naheverhältnis aus gutem Grund: Fachhochschulen und Arbeitskammer – im Interesse von Berufstätigen aktiv. In: Holzinger, Helmut/Koleznik, Kurt (Hrsg.): *20 Jahre Fachhochschulen in Österreich*. Rolle und Wirkung. Wien: Facultas Verlag. 93–98.
- Wilhelmer, Peter (2001): Fachhochschulen und Universitäten – einige (empirisch erhärtete) Bemerkungen. In: Prisching, Manfred/Lenz, Werner/Hauser, Werner (Hrsg.): *Das Verhältnis zwischen Universität und Fachhochschule*. Schriften zum Bildungsrecht und zur Bildungspolitik. Bd. 4. Wien: Verlag Österreich. 19–39.

## Angaben zu den Personen

**Regina Fenzl**, Mag., ist Klinische- und Gesundheitspsychologin, Autorin und Schreibtrainerin. Seit 2012 ist sie als Leiterin des Schreibzentrums der FHWien der WKW tätig.

**Katrin Miglar**, Mag., ist Kunsthistorikerin, Schreibberaterin und Bloggerin. Seit Jänner 2015 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der FHWien der WKW tätig.



# Kritisches akademisches Schreiben – ein Workshop am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder)

Claire Horst

## Problemdarstellung und Konzept

Der im Folgenden dargestellte zweitägige Workshop „Kritisches akademisches Schreiben“ fand am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) statt und richtete sich an Studierende aller Studiengänge. Mit dem Workshop sollte einem beobachteten Bedarf begegnet werden: Den Anstoß zur Fokussierung auf *kritisches* Schreiben gab eine Beobachtung der Leiterin des Schreibzentrums, Franziska Liebetanz. Viele Studierende seien unsicher, was von ihnen erwartet wird, wenn sie sich kritisch mit einem Thema auseinandersetzen sollen, wie und unter welchen Bedingungen sie Texte kritisieren dürfen und wie die eigene Meinung valide begründet werden kann. Die gemeinsame Beantwortung dieser Fragen war ein Ziel des Workshops.

Ein damit in Verbindung stehendes, übergeordnetes Ziel war es, die kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu erproben und gemeinsam spielerisch einen Schreibprozess zu durchlaufen, wie er auf dem Weg zu einem eigenen akademischen Text vollzogen wird. Als theoretischer Input für unsere Diskussion diente der Aufsatz „Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen“ von Kruse (2013). Aus diesem ließen sich auch konkrete Schreibübungen ableiten, die ich mit den Teilnehmenden erprobt habe.

Geplant war der folgende Ablauf (hier gekürzt), dessen Umsetzung ich im Anschluss detailliert darstelle:

### Tabelle 1

Tag 1, 10.00–16.00 Uhr: Definition „kritisches Schreiben“, Lektüre: Kruse „Schreiben und kritisches Denken“

Inhalt	Ablauf	Sozialform	Material
Vorstellung und Erwartungsabfrage	Aus im Kreis ausgelegten Postkarten je eine wählen, zu zweit über Vorerfahrungen und Erwartungen sprechen – Vorstellung im Plenum	Partnerarbeit/ Plenum	Postkarten, Arbeitsblatt mit Fragestellung
Thematischer Einstieg: Kritisches Schreiben	Auswahl von Definitionen kritischen Schreibens lesen und auf Flipchart darstellen – ausgehend davon eigene Definition erarbeiten und vorstellen	Kleingruppen	Kopien der Definitionen Flipchart-Papier

(Fortsetzung Tabelle 1)

Inhalt	Ablauf	Sozialform	Material
Textarbeit: Kruse	In zwei Gruppen ersten und zweiten Abschnitt des Aufsatzes lesen und diskutieren	Kleingruppen	Text Kruse
Zusammenfassen in Alltagssprache	Brief an eine selbstgewählte Person: „Liebe ...“, mitteilen, worum es in dem Brief geht und was euch daran interessiert/gewundert/geärgert... hat	Einzelarbeit/ Plenum	
Textarbeit: Kruse	In zwei Gruppen die folgenden beiden Kapitel lesen und diskutieren Zentrale Aussagen und Fragen zum Text sammeln + Präsentation der Ergebnisse	Kleingruppen	Text Kruse

**Tabelle 2**

Tag 2, 10.00–16.00 Uhr: Reflexives Denken, Argumentation entwickeln, Textwiedergabe, Überarbeitung

Ziel	Ablauf	Sozialform	Material
Rekapitulation, Klärung des eigenen Wissensstandes	Aufstellen zu inhaltlichen Fragen: Wo stehe ich jetzt zu dem Thema?	Plenum	Klebestrich auf dem Boden: Barometer 0–10, Liste mit Fragen
Warm-up	Freewriting: „Gestern habe ich noch länger nachgedacht über ...“		
Argumentation aus eigenen Thesen entwickeln	Übung nach Kruse (2013: 53–56)  Eine kurze These auf Zettel schreiben („Ich behaupte, dass ...“)  (These kann alltägliches Thema oder Fachthema betreffen, nur ein Satz ohne Nebensätze)  Im Kreis stehen, eine Person liest einen der Zettel vor, gegenüberstehende Person muss paraphrasieren und spontan ein Gegenargument finden  Thesen und Gegenthesen werden zu einem ein- bis zweiseitigen Text verarbeitet und zu zweit diskutiert		Zettel
	Übung nach Kruse: Berichtende und nichtberichtende Textwiedergabe (2013: 56–58)  Aufgabe: Internetrecherche zum jeweiligen Thema, einen Text wählen (Zeitungsartikel, Fachtext, Blogbeitrag, ...): Ergänzung des Bekannten durch eine ungewöhnliche Position		Internetzugang

(Fortsetzung Tabelle 2)

Ziel	Ablauf	Sozialform	Material
	Einen Abschnitt aus dem Text kurz zusammenfassen, dabei verschiedene Arten der Textwiedergabe verwenden		
	Übung nach Swales (in Kruse 2013: 58–61): Eingrenzung und Einordnung eines Themas Arbeit an den bereits geschriebenen Kurzesays > Einleitung schreiben mittels „Moves“ und „Steps“ nach Swales		
	Zusammenfassung, Anknüpfen an Erwartungen zu den Postkarten, Feedback auf drei Postern („Was nehme ich mit?“, „Was brauche ich noch?“, „Wie geht es weiter?“) Handout Literatur		Feedback-Poster, Handout Literaturliste

An dem Workshop nahmen sechs Personen teil, von denen – von mir nicht erwartet – fünf studentische Mitarbeitende des Schreibzentrums waren.

### „Kritisches akademisches Schreiben“ – was ist das eigentlich?

Dem Thema näherten wir uns zunächst über die Frage, was unter „kritischem Denken“ bzw. „kritischem Schreiben“ überhaupt zu verstehen ist. Die Teilnehmenden lasen in zwei Kleingruppen verschiedene Definitionen der Begriffe – darunter philosophische, psychologische, erziehungswissenschaftliche ebenso wie literaturwissenschaftliche – und erstellten daraus eigene Arbeitsdefinitionen, die sie sich gegenseitig in Posterform präsentierten.

Die erste Gruppe definierte „kritisches Schreiben“ in ihrer Präsentation als Kreisbewegung zwischen vier Elementen: 1) dem „Handwerkszeug“ (beobachten, analysieren, schlussfolgern, evaluieren), 2) der/dem kritikfähigen Schreiber\*in, 3) dem immer wieder zu hinterfragenden Erkenntnisobjekt und 4) dem Erkenntnisinteresse.

Die zweite Gruppe fokussierte auf Kritik als Haltung und Prozess: Sie begleitet alle Schreibphasen und muss im Sinne eines hermeneutischen Zirkels immer wieder neu begonnen werden, so formulierte es eine Teilnehmerin. Eine Übereinstimmung zwischen beiden Gruppen war die Feststellung, dass „kritisches Schreiben“ einerseits eine reflektierende sowie (selbst-)kritische Haltung voraussetzt und andererseits formale Kriterien einer nachvollziehbaren und begründeten Argumentation erfüllen muss.

Ziel dieser Einstiegsübung war es, zunächst einen Arbeitsbegriff zu erhalten. Die Lektüre und Diskussion der teils widersprüchlichen Definitionen sollte es ermöglichen zu

erkennen, welche Aspekte kritischen Denkens und Schreibens für die eigene Arbeit als zentral und welche als irrelevant betrachtet werden. Die Erstellung eigener, von den diskutierten abgegrenzter Definitionen stellte zudem eine erste eigene kritische Textarbeit dar.

## Vertrauen in die eigene Sprache gewinnen

Im Anschluss lasen die Teilnehmenden in zwei Gruppen kurze Abschnitte des Aufsatzes von Kruse. In Form eines persönlichen Briefes (imaginiert als Brief, etwa an eine Freundin oder den eigenen Großvater) fassten sie die zentralen Aussagen und eigenen Gedanken zum Gelesenen zusammen. Die Idee hinter dieser „Briefübung“ war die Beobachtung, dass Studierende teilweise über dem Anspruch, möglichst „wissenschaftlich“, also vermeintlich komplex und fachsprachlich, formulieren zu müssen, die eigenen Gedanken aus dem Blick verlieren. Die Formulierung in Alltagssprache sollte es ihnen ermöglichen, sich von diesem formalen Druck zu lösen und so eine wirkliche kritische Auseinandersetzung mit den zentralen Aussagen des Gelesenen ermöglichen. Zugleich erhielten wir so eine Zusammenfassung des Textes, der die Grundlage für den weiteren Ablauf des Workshops bildete.

Für die Teilnehmenden war es eine große Herausforderung, alltagssprachlich zu schreiben, da dies nicht der gewohnten universitären Praxis entspricht – eine Erfahrung, die wir im Anschluss umfassend besprachen. Aus dieser Übung entwickelte sich eine intensive Debatte zum Gebrauch des „Ich“ in wissenschaftlichen Texten. Von Teilnehmenden wurde auf zwei Texte verwiesen, die sich mit diesem Thema beschäftigen: Wolfsberger (2009) und Girgensohn (2008). Beide ermutigen Studierende dazu, das Schreiber-Ich zu nutzen und nicht als Autor\*in hinter Passivkonstruktionen zu verschwinden. Hier kamen auch die unterschiedlichen Gepflogenheiten in verschiedenen Disziplinen und Ansätze zum konstruktiven Umgang damit zur Sprache.

## Der eigene rote Faden durch den Text

Im nächsten Schritt lasen die Teilnehmenden in zwei Gruppen jeweils eine Hälfte des gesamten Textes von Kruse. Für die jeweils andere Gruppe bereiteten sie eine Präsentation ihres Textabschnitts vor. Aus den Präsentationen ging u. a. eine zentrale Aussage Kruses klar hervor: Das Verfassen von wissenschaftlichen Texten soll auch studentischen Autor\*innen dazu dienen, eine eigene These zu untersuchen. Fachtexte können also als „Trittsteine“ genutzt werden, anstatt nur das „Rohmaterial“ für eine synthetische Puzzlearbeit aus vielen Fachtexten zu bilden. Für einige Teilnehmende bedeutete dieses Plädoyer für den Mut zur eigenen Fragestellung ein Aha-Erlebnis, wie die anschließende Diskussion zeigte. Die daraus folgende Erkenntnis, dass es beim kritischen akademischen

Schreiben gilt, einen eigenen roten Faden zu finden und diesem zu folgen, begleitete uns auch am zweiten Tag.

Am zweiten Tag stiegen wir mit einer Barometer-Übung ein. Hier konnten die Teilnehmenden den eigenen aktuellen Stand zu verschiedenen Fragen einschätzen: Positionieren konnten sie sich beispielweise zu den Aussagen „Es fällt mir meistens leicht, meine eigene Meinung zu einem fremden Text zu formulieren“, „Es fällt mir meistens leicht, meine eigene Meinung zu einem fremden Text fundiert zu begründen“, „Ich nutze fremde Texte, um meine eigene Meinung zu begründen“. Ziel dieser Einstiegsübung war es zum einen, die am ersten Tag erarbeiteten Inhalte wieder abzurufen. Zum anderen sollte den Teilnehmenden ermöglicht werden, sich eigene offene Fragen und Klärungsbedarfe bewusst zu machen. Im Anschluss wurden diese kurz besprochen und für den weiteren Verlauf notiert.

Im Anschluss an ein kurzes Freewriting („Gestern habe ich noch länger nachgedacht über...“) konnten dann die Inhalte vom Vortag reaktiviert und offene Fragen geklärt werden. Die anschließenden Übungen beruhten auf Anregungen aus dem – vom Vortag bereits bekannten – Grundlagentext von Kruse.

### Entwicklung einer Argumentation zu einer eigenen These – nach Kruse (2013: 53–55)

Jede Person schrieb eine These, bestehend aus einem einfachen Hauptsatz, auf ein Blatt Papier. Vorgegeben war der Satzanfang „Ich behaupte, dass ...“. Die Thesen sollten sich auf Alltagswissen, eigene Erfahrungen etc. beziehen, also nicht bereits wissenschaftlichen Kriterien entsprechen. Ein Beispiel war die These „Nüsse sind gut für die Gehirnleistung“ – sie ergab sich einfach daraus, dass ein Teilnehmer gerade Nüsse aß. Dass die teilweise zunächst etwas absurd scheinenden Thesen zum Lachen anregten, war ein positiver Nebeneffekt – es half dabei, die Freude am Schreiben (wieder) zu finden und sich von der eigenen Erwartung zu lösen, von Anfang an fachsprachlich zu schreiben. In einem zweiten Schritt wurde eine Begründung für die eigene These formuliert, die mit „weil ...“ anschloss. Im genannten Beispiel war das etwa der Satz „... weil sie Spurenelemente enthalten, die der Verkalkung entgegenwirken“.

Nun stellten sich alle Teilnehmenden im Kreis auf. Eine Person las ihre These vor, die gegenüberstehende Person paraphrasierte und antwortete mit einer spontan formulierten Gegenthese. Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, die gehörten Gegenargumente in ihre weitere Arbeit einzubeziehen. Aus dem Text von Kruse wurden die weiteren Schritte abgeleitet: „Welche Gegenargumente/Gegenmeinungen zu deiner These gibt es? Wie kannst du sie widerlegen? Schränken die Gegenthesen deine These ein? Formuliere abschließend deine These so, dass sie präzise ist und Einschränkungen aufnimmt.“ Am Schluss sollte ein kurzer Text stehen, der die These erläutert und ausführt.

Die in diesen Arbeitsschritten entstandenen Texte wurden vorgelesen und kritisch besprochen. Leitfragen für die mündliche Diskussion waren: „Ist die These gut begründet? Werden Gegenargumente überzeugend widerlegt? Ist der Text flüssig aufgebaut?“ Die teilweise kontroverse Debatte zu den gewählten Thesen zeigte deutlich, wozu dieses Vorgehen dient – denn wenn sich eine These nicht überzeugend begründen lässt, ist sie nicht haltbar und muss eingeschränkt, umformuliert oder sogar aufgegeben werden.

### Zwei Formen der Textwiedergabe nach Kruse (2013: 56): Berichtende und einfache Wiedergabe

Die folgende Übung wurde ebenfalls aus dem Grundlagentext abgeleitet. Die Teilnehmenden suchten im Internet einen Aufsatz oder Artikel (der explizit nicht wissenschaftlich fundiert sein musste) zu ihrem gewählten Thema. Anhand der beiden von Kruse genannten Formen der Wiedergabe ergänzten sie ihren Text mit einem Zitat aus dem Artikel. Als „einfache Wiedergabe“ bezeichnet Kruse ein Zitat, das nur den Inhalt des Gesagten umfasst. Die berichtende Wiedergabe umfasst auch die Intention des Autors bzw. seine Sprechhandlung. Ziel dieser Übung war es zum einen, verschiedene Möglichkeiten der Textwiedergabe zu erproben und Unterschiede zu erkennen. Zum anderen konnte so ein weiterer Schritt von der Leitthese hin zum Text gegangen werden: die Untermuerung mit Sekundärtexten. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Der Teilnehmer fand einen populärwissenschaftlichen Artikel, der sich aus hirnpfysiologischer Perspektive mit der Wirkung bestimmter Nährstoffe auf die Hirnleistung auseinandersetzte. In seinem Text nutzte er die einfache Wiedergabe („... so die Autoren der Studie“) ebenso wie die berichtende („Die Autoren schreiben Nüssen eine umfassende Auswirkung auf die Hirnleistung zu ...“).

### Themeneingrenzung und Verortung im Forschungsfeld nach Kruse (2013: 58 f.)

Die noch geplante Übung zur Einordnung des eigenen Themas in den wissenschaftlichen Kontext konnte aus Zeitmangel nicht mehr durchgeführt werden. Geplant war es, anhand der von Kruse genannten „Moves“ und „Steps“ der Textarbeit eine Verortung und Bezugnahme auf den Forschungskontext herzustellen. Kruse bezieht sich dazu auf John Swales' (2004) Typologie verschiedener rhetorischer Figuren in Forschungsartikeln („Territorium abstecken“, „[e]ine Nische etablieren“, „[d]ie Nische besetzen“, Kruse 2013: 59).

### Fazit

Der zugrunde gelegte Text von Kruse erwies sich als produktive Basis für den Workshop – nicht nur, weil er eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit Elementen kriti-

schen Schreibens bietet. Er lädt auch ein zur Diskussion über persönliche Schreiberfahrungen und ermöglicht damit ein Anknüpfen an das Vorwissen und die Kompetenzen der Teilnehmenden. Zudem bietet er sehr konkrete Übungsmöglichkeiten, von denen wir nur einige erproben konnten. Als Grundlage für weitere Workshops ist der Text zu empfehlen.

Eine für mich überraschende Erkenntnis aus den teils theoretisch interessierten, teils sehr persönlichen Diskussionsbeiträgen war, dass Studierende es teilweise kaum wagen, eine eigene Fragestellung zu verfolgen. Der Respekt vor fremden Texten und mangelndes Vertrauen in die eigene Kompetenz können dazu führen, dass der eigentliche Zweck des Schreibens akademischer Texte, nämlich die eigenständige Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen bzw. eigener Thesen, in den Hintergrund gerät. Das zentrale Ergebnis des Workshop-Experimentes scheint mir deshalb die Notwendigkeit, Studierende immer wieder zu ermutigen, eigene Fragen zu stellen, den eigenen roten Faden nicht aus den Augen zu verlieren und Fachtexte als Orientierungshilfen zu verstehen – nicht als kanonisiertes Wissen, das es nachzubeten gilt. Die Förderung eigenständigen Denkens, so meine ich, sollte Workshops zum akademischen Schreiben als implizites Ziel begleiten.

Aufgrund der Expertise der Teilnehmenden, die zum großen Teil selbst Schreibberatung durchführen, gestaltete sich der Workshop – anders als geplant – als Erfahrungsaustausch und hatte damit Werkstattcharakter. Spannend wäre es, den gleichen Workshop noch einmal mit Studierenden ohne eigene aktive Beratungserfahrung durchzuführen. Zu überprüfen wäre dann, ob er tatsächlich den Effekt hat, Studierende zur argumentativen Darlegung eigener Sichtweisen zu ermutigen, statt sich hinter fremden Texten zu verstecken. Wenn das der Fall ist, könnte er eine sinnvolle Ergänzung für bestehende Angebote zur Einführung ins wissenschaftliche Schreiben bieten. Sinnvoll wäre es auch – das ergab sich aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden – einen weiteren Tag anzuschließen, an dem reale eigene Texte bearbeitet werden.

## Literatur

- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu*. Stilerfahrung nach der Rhetorik. Berlin [u. a.]: Lit Verlag. 195–211.
- Kruse, Otto (2013): Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In: Doleschal, Ursula/Mertlitsch, Carmen/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (Hrsg.): *Writing across the Curriculum at Work*. Theorie, Praxis und Analyse. Berlin [u. a.]: Lit Verlag. 40–64.
- Swales, John M. (2004): *Genre analysis*. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Wolfsberger, Judith (2009): *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (2. Aufl.). Stuttgart: Böhlau Verlag.

## Angaben zur Person

**Claire Horst**, Mag. Neuere deutsche Literatur, Philosophie, Englische Philologie, ist derzeit im berufsbegleitenden Masterstudiengang „Biografisches und kreatives Schreiben“ an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. Sie ist als Dozentin, Journalistin und Lektorin tätig. Blog: <https://clairehorst.wordpress.com/>

# Gemeinsam (beraten) lernen: Die Ausbildung zum/zur Schreibberater\*in in Österreich – der Weg von der Theorie in die Praxis

*Kerstin Lindner & Lisa Kazianka*

Im Oktober 2014 startete an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) eine neu konzipierte Ausbildung zum/zur Schreibberater\*in, organisiert vom SchreibCenter der AAU und dem Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz (KFU). In diesem Erfahrungsbericht möchten wir als Teilnehmerinnen jene Aspekte des Lehrgangs aufgreifen, die unsere Entwicklung als Schreiberinnen und Beraterinnen besonders geprägt haben. Dazu zählen das Aneignen von Wissen über den Schreibprozess, die Selbsterfahrung als Schreibende, die praxisorientierte Vermittlung von Methoden und die reflexive Praxis. Wir reflektieren darüber, wie sich der Wissenszuwachs und unsere Erfahrungen auf unsere Tätigkeit als Schreibberaterinnen an den Schreibzentren der KFU und der AAU auswirken. Zunächst möchten wir kurz auf die Organisation und Ziele der Ausbildung eingehen.

Im deutschsprachigen Raum finden seit den 1990er-Jahren schreibdidaktische Fort- und Weiterbildungen statt. Das SchreibCenter der AAU bot erstmals im Jahr 2007 unter der Leitung von Carmen Mertlitsch und Ursula Doleschal eine Ausbildung zum/zur Schreibberater\*in für Studierende an (vgl. dazu auch Mertlitsch/Doleschal 2010). Das Konzept wurde 2014 überarbeitet und zu einem viersemestrigen Durchgang (Oktober 2014–Juni 2016) erweitert. Die Ausbildung ist nun für eine breitere Zielgruppe offen. So können neben Studierenden auch (Hochschul-)Lehrer\*innen und andere Interessierte den Lehrgang berufsbegleitend besuchen. Eine weitere Neuerung ist auch die universitätsübergreifende Kooperation mit dem Schreibzentrum der KFU mit Doris Pany-Habsa und Christoph De Marinis, koordiniert von Katharina Perschak an der AAU. Von den über 50 Bewerber\*innen nehmen 24 an den Ausbildungsveranstaltungen teil, welche als Wochenendseminare alle zwei Monate abgehalten werden. Ziel der Ausbildung ist, den Teilnehmer\*innen schreibwissenschaftliche und schreibdidaktische Ansätze sowie Techniken für die Beratung zu vermitteln, sodass sie Ratsuchende bei ihren Schreibprojekten kompetent begleiten können. Aufgrund des großzügig angelegten Zeitrahmens kann eine Vielfalt an schreibbezogenen Themen bearbeitet werden, wobei der Fokus auf dem wissenschaftlichen Schreiben liegt (s. Abbildung 1, S. 59). Durch die jeweiligen Spezialisierungsfächer können auch in anderen Bereichen vertiefende Kenntnisse erlangt werden.

## Das Schreiben als Prozess verstehen

Das vielfältige Angebot des Schreiblehrgangs und qualifizierte Lehrende ermöglichten es uns, in den Theorieeinheiten eine breite Palette an Konzepten, Theorien und Modellen zum Schreiben kennenzulernen. Dabei setzten wir uns intensiv mit unterschiedlichen Stilformen, Genretheorien und den sprachlichen Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens auseinander. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf dem Schreibprozess. In einem Bildungssystem sozialisiert, in dem das Produkt im Vordergrund steht, eröffnete uns dieser Schwerpunkt eine vollkommen neue Sichtweise auf das Schreiben. Im Laufe der Zeit eigneten wir uns ein fundiertes Wissen über den Schreibprozess an, das auch unsere eigene Arbeitsweise verbesserte. So gehen wir nun zum Beispiel an unsere Schreibprojekte viel organisierter heran und können auftretende Probleme sowie Blockaden schneller detektieren und überwinden. In der Schreibberatung ist es unser Ziel, auch die Ratsuchenden für die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu sensibilisieren und ihnen die verschiedenen Einflussfaktoren auf das Schreiben bewusst zu machen. Ein Schwerpunkt liegt darin, ihnen dabei zu helfen, den meist überfordernden Arbeitsauftrag in bewältigbare Arbeitsschritte zu unterteilen, um dann gemeinsam Strategien für die Bearbeitung dieser zu finden. Dabei erweist sich unser nun sehr breites Theorie- und Praxiswissen als wertvolle Quelle, auf die wir immer wieder zurückgreifen können.

## Selbsterfahrung als Schreibende

Neben den Theorie- und Methodeneinheiten wurde uns insbesondere im ersten Semester in Form dreier intensiver Schreibmonate Raum für die Beobachtung und Weiterentwicklung des eigenen Schreibens gegeben. In dieser Zeit erforschten wir unsere Erfahrungen mit dem Schreiben, unsere Routinen und Schreibprobleme. Als Einstieg verfassten wir an einem Wochenende im Oktober eine Schreibbiografie nach Bräuer (2003: 42 f.), in der wir unsere positiven sowie negativen Schreiberfahrungen, unser gegenwärtiges Schreibverhalten und unsere Schreibziele reflektierten. Angeleitet wurden wir dabei mit Fragen wie „Woher komme ich als Schreiber\*in?“ oder „Wo stehe ich gerade?“. Diese regten uns dazu an, bisherige Erfahrungen aufzuarbeiten und diese mit unserem derzeitigen Schreibverhalten in Beziehung zu setzen. Gerade bei der Auseinandersetzung mit unserer Schreibbiografie wurde uns bewusst, welch hohen Stellenwert das Schreiben in unserem Leben eingenommen hatte. Dies bewirkte eine noch stärkere Identifikation als Schreibende. Zusätzlich half uns die Frage „Wohin möchte ich als Schreiberin?“, uns über unsere persönlichen Ziele als Schreiberinnen und Beraterinnen bewusst zu werden und einzelne Schritte zur Erreichung dieser zu planen.

Aufbauend auf diese Form der Selbstreflexion regten uns die jeweiligen Aufgaben im November und Dezember zum regelmäßigen Schreiben an. Dabei lernten wir zwei unter-

schiedliche methodische Zugänge kennen: das Schreiben nach Seitenanzahl und das Schreiben nach Zeit. Während wir im November jede Woche fünf Seiten verfassen sollten, wobei die Schreibzeiten und -routinen frei wählbar waren, wurden wir im Dezember dazu angeleitet, jeden Tag mindestens zehn Minuten zu einer von uns im Vorhinein festgelegten Zeit zu schreiben. Dieses teils selbstbestimmte, teils kontrollierte Format des explorativen Schreibens bot uns einen idealen Rahmen für das Austesten unterschiedlicher Schreibmethoden, um unsere Schreibstrategien besser kennenzulernen und persönliche Routinen zu entwickeln. Zusätzlich stärkte uns diese Aufgabe darin, aktiv weiterzuschreiben und an uns zu arbeiten, da wir schon in dieser kurzen, intensiven Zeit in verschiedenen Bereichen, wie etwa auf sprachlicher Ebene oder beim Organisieren von Schreibprojekten, Fortschritte bemerken konnten. Diese Erfahrung wirkt sich nun auch positiv auf unsere Beratungstätigkeit aus. Da wir selbst kontinuierlich an unserer Schreibkompetenz arbeiten, können wir uns besser mit dem Gegenstand unserer Arbeit identifizieren. Dadurch treten wir in der Beratung authentisch als aktive Schreiberinnen auf, die wie die Ratsuchenden mit den Herausforderungen des Schreibprozesses zu kämpfen haben.

## Methodenkompetenz

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Ausbildung war das Kennenlernen von Methoden und Übungen zu den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses sowie Strategien der Schreibberatung. Speziell im Modul „Methoden der Schreibberatung“ erarbeiteten und reflektierten wir, beginnend im ersten Ausbildungssemester, die Grundlagen der Beratung. Eingeführt in diese Thematik wurden wir zunächst durch theoretische Inputs und auch praktisch in Form von Beispielberatungen, die von den Veranstaltungsleiterinnen mit Teilnehmer\*innen des Lehrgangs in der Rolle der Ratsuchenden durchgeführt wurden. Daran anschließend agierten wir selbst als Beratende in Rollenspielen, in denen wir die erlernten Methoden austesteten. Zu diesen zählten u. a. die non-direktive Beratung, Ressourcenorientierung in der Beratung, das aktive Zuhören, sowie Gesprächstechniken, wie z. B. Fragetechniken, Zusammenfassen, Paraphrasieren, Ko-Lektorieren (vgl. dazu u. a. Mertlitsch/Struger 2007, Ryan/Zimmerelli 2010: 22 ff., Grieshammer u. a. 2012: 97 ff.). In diesen Simulationen wurden wir als Beratende auch mit unterschiedlichen Charaktertypen und Ausnahmesituationen konfrontiert. Den Abschluss der praktischen Übungen bildete immer eine Analyse der Angemessenheit der angewandten Methoden und des Verhaltens der Berater\*innen. Einen weiteren, schon realitätsnäheren Einblick in die Methodik der Schreibberatung erhielten wir beim Hospitieren von Beratungen und Workshops erfahrener Schreibberater\*innen.

Uns wurde im Lehrgang ermöglicht, Schritt für Schritt in die Praxis der Schreibberatung hineinzuwachsen. Die didaktische Vorgehensweise passte sich unserem Entwicklungstempo an, wodurch wir uns nie unter- oder überfordert fühlten. Dies schuf eine entspannte und positive Lernatmosphäre. So empfanden wir die Simulationen und Rol-

lenspiele z. B. als geschützte Handlungsspielräume, in denen wir nicht nur neue Methoden, sondern auch uns selbst in der Rolle als Beratende austesten konnten. Da wir in unserer Entwicklung unterstützt wurden und uns genügend Zeit zum Hineinwachsen in die Rolle als Schreibberaterin gegeben wurde, bauten wir gleichermaßen Selbstbewusstsein und Kompetenz auf. So können wir auch jetzt bei unserer Arbeit auf unsere Fähigkeiten als Schreibberaterinnen vertrauen und scheuen uns nicht vor neuen Herausforderungen. Durch die Hospitationen hatten die Simulationen und Rollenspiele von Beginn an einen Praxisbezug, da wir unsere Erfahrungen und getesteten Methoden mit der Realität der Schreibberatung abgleichen konnten. Dabei konnten wir die Umsetzbarkeit einzelner Methoden und Strategien abwägen und von erfahrenen Schreibberater\*innen lernen. Durch die Kombination aus eigenem Ausprobieren und Beobachten erhielten wir ein perspektivenreiches Bild der Schreibdidaktik und können nun in der Beratung auf einen vielfältigen Methodenpool zurückgreifen.

## Reflexive Praxis

Das Reflektieren unserer Erfahrungen wurde als zentrale Lernmethode in der Ausbildung eingesetzt. Ziel dabei war es, sich seiner Stärken und Schwächen beim Schreiben und Beraten bewusst zu werden. Bräuer schreibt diesem Bewusstwerden „reflexive[r] Bestandteile im Handeln“ ein großes „Lernpotential“ (2003: 11) zu, das dazu veranlassen kann, Handlungsmuster oder Konzepte zu durchbrechen und neue zu erlernen (vgl. Bräuer 2008: 93). Dieses Potenzial wurde im Schreiblehrgang durch den vielfältigen Einsatz der reflexiven Praxis und der themenzentrierten Interaktion in den zuvor beschriebenen schreibintensiven Monaten, aber auch innerhalb der Ausbildungseinheiten gefördert. Zusätzlich arbeiteten wir unsere Erlebnisse in kleinen reflexiven Schreibgruppen außerhalb der Präsenzzeiten auf, die lehrgangsbegleitend eingerichtet wurden. Im Zentrum unserer Reflexion standen das eigene Schreiben, die Umsetzung von Methoden und das Agieren in Beratungssituationen. Insbesondere bei letzterer war die gemeinsame Reflexion in der Gruppe hilfreich, da wir erst durch das Feedback anderer z. B. unbewusste Floskeln oder Reaktionen, die sich negativ auf das Verhältnis zu den Ratsuchenden auswirken könnten, bemerkten. Nach der kritischen Beobachtung und Reflexion unserer Handlungsmuster erarbeiteten wir, meist im Gespräch mit unseren Kolleg\*innen, Strategien, um diese aufzubrechen und zu optimieren.

Das Reflektieren haben wir als Lerninstrument so sehr verinnerlicht, dass wir es auch in unserer Tätigkeit als Schreibberaterinnen einsetzen. Nach jedem Gespräch mit Ratsuchenden halten wir schriftlich fest, wie wir die Beratungssituation erlebt haben und tauschen uns anschließend mündlich mit unseren Kolleg\*innen aus. Durch diese Verknüpfung von Innen- und Außenperspektive erfahren wir als Beraterinnen den größten Lernfortschritt. Doch das Reflektieren ist nicht nur für uns selbst von Bedeutung; wir arbeiten auch in der Beratung und in Workshops regelmäßig mit der reflexiven Praxis und

regen Ratsuchende zum Reflektieren ihres Schreibverhaltens bzw. zur Auseinandersetzung mit ihrer Schreibbiografie an.

## Fazit

Die in diesem Erfahrungsbericht reflektierten Aspekte des Schreiblehrgangs der AAU waren unserer Meinung nach entscheidend für unsere Entwicklung als Schreiberinnen und Beraterinnen. Der großzügige Zeitrahmen der Ausbildung ermöglichte es, dass wir uns methodisches und schreibdidaktisches Wissen nicht nur aneigneten, sondern im geschützten Rahmen auch selbst ausprobierten. Dadurch bauten wir uns ein wertvolles Metawissen im Hinblick auf den Schreibprozess und die Methoden der Schreibberatung auf, von dem wir nun in unserer Tätigkeit als Schreibberaterinnen profitieren.

Abbildung 1

Ausbildung zum/zur Schreibberater*in am SchreibCenter der AAU Klagenfurt in Kooperation mit dem Schreibzentrum der KFU Graz: Übersicht der Module und Anzahl der jeweiligen Präsenztage		
Grundlagen der Sprachwissenschaft (1)	Kognitive Schreibtheorien, Schreibprozess, Schreibbiographie (2)	Lerntheorien, Grundlagen der Psychologie und der systematischen Beratung (2)
Textsorten und Genretheorien (2)	Methoden der Schreibwerkstatt (4)	Methoden der Schreibberatung (2)
Schreibzentrumsarbeit, Literacy Management (2)	Schreibwissenschaft: Schreibforschung und Schreibdidaktikforschung (2)	<i>Vertiefung: Wissenschaftliches Schreiben</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellungsformen, Sprache, Stil und Intertextualität (2)</li> <li>• Traditionen, Normen des wissenschaftlichen Schreibens (1)</li> <li>• Schreiben in den Domänen/ Disziplinen/Fächern (2)</li> <li>• Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten (1)</li> </ul>
<i>Spezialisierungsfach</i> (4) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Writing in English</li> <li>• Wissenschaftliche Schreibwerkstatt</li> <li>• Creative Writing</li> <li>• Schreibkulturen im schulischen Kontext</li> </ul>	Erstellung eines Ausbildungsportfolios <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semesterreflexion (2)</li> <li>• Praktikumsbegleitung (2)</li> </ul>	Abschlusskolloquium (2)

Die reflexive Praxis war dabei im gesamten Prozess ein zentrales Lerninstrument, das den Wissenserwerb und das eigene Schreiben unterstützte und heute in die eigene Beratungspraxis einfließt. Wir konnten uns im Rahmen der Ausbildung als Schreibende und als Beratende gleichermaßen entwickeln und fühlen uns nun den Herausforderungen der Schreibberatung gewachsen.

## Literatur

- Bräuer, Gerd (2003): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Bräuer, Gerd (2008): Reflexive Praxis – bildungspolitischer Papiertiger, Zankapfel im Berufsfeld oder didaktische Herausforderung? In: Stadler-Altman, Ulrike/Schindele, Jürgen/Schraut, Alban (Hrsg.): *Neue Lernkultur, neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt. 90–107.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mertlitsch, Carmen/Struger, Jürgen (2007): Außeruniversitäres Schreibcoaching von DiplomandInnen und DissertantInnen. In: Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen „Mainstreams“*. Frankfurt am Main, Wien [u. a.]: Peter Lang. 193–215.
- Mertlitsch, Carmen/Doleschal, Ursula (2010): Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen. Zum »Peer-Tutoring« am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In: Saxalber-Tetter, Annemarie/Esterl, Ursula (Hrsg.): *Schreibprozesse begleiten*. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck, Wien [u. a.]: StudienVerlag. 215228.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2010): *The Bedford Guide for Writing Tutors* (5<sup>th</sup> edition). Boston/New York: Bedford/St. Martin's.

## Angaben zu den Personen

**Kerstin Lindner** ist Peer Tutorin am Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität in Graz. Sie absolviert ihr Studium im Bereich Lehramt für Deutsch und Englisch.

**Lisa Kazianka**, M. A. Anglistik/Amerikanistik, ist Peer Tutorin am Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität in Graz und Schreibberaterin am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt, wo sie auch schreibbezogene Lehrveranstaltungen in deutscher und englischer Sprache abhält.

# Fachliche und sprachliche Inhalte mit dem Schreiben konzeptionell verbinden

## Erfahrungsberichte aus der Studierwerkstatt Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus

*Nadine Marth & Jürgen Apfelbeck*

### Einleitung

Die Prognose über den Studienerfolg von Studierenden in MINT-Fächern wird häufig an ihre Prüfungsleistungen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Veranstaltungen geknüpft. Die Relevanz von sprachlichen Kompetenzen, insbesondere der Textrezeption und -produktion, für Studium und Berufstätigkeit, gerade auch in ingenieurwissenschaftlichen Betätigungsfeldern, wird sowohl von den Studierenden als auch von Dozent\*innen nicht erkannt oder zurückgestellt. Beide Seiten haben in technischen Studiengängen ein größeres Interesse an fachlichen Aspekten. Aufseiten der Dozent\*innen bedarf es Engagements, um gut verfasste Texte einzufordern. Entsprechend schwer fällt es Studierenden mit fachbezogenen Texten umzugehen, sie zu verstehen und zu verfassen. Eine Anleitung der Studierenden zur Textarbeit in wichtigen Studienphasen (z. B. Studienbeginn, Prüfungsvorbereitung, Studienabschluss) muss daher multidimensional und -temporal angelegt sein und die Studierenden müssen zur Beschäftigung mit Texten motiviert werden.

### Konzept der Studierwerkstatt EMT

Neben der verbreiteten allgemeinen Schreibberatung, oft „Schreibwerkstatt“ genannt, existieren auch Angebote, die fachspezifische und fachübergreifende Konzepte verbinden. An der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg wird u. a. im Fachbereich EMT (Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus) die sogenannte „Studierwerkstatt“ angeboten, die neben der Vermittlung von Fachinhalten auch Unterstützung bei der Textarbeit leistet.<sup>1</sup> Studierende kommen mit vielfältigen mathematischen und elektrotechnischen Fragen in die Studierwerkstatt. Konkrete Anlässe können z. B. Schwierigkeiten bei der Erstellung von Protokollen und Berichten sein. Die Studierwerkstatt folgt dem Konzept der freien begleiteten Übungszeit, d. h., dass Studierenden ein Ort zur Vor- und Nachbereitung von Veran-

<sup>1</sup> Die Studierwerkstatt EMT wird ermöglicht durch die Kooperation zweier Projekte des Fachbereichs: ProMINT-us, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01 PL 11067), und StartGut, gefördert vom Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und der Heinz Nixdorf Stiftung.

staltungen und Prüfungen angeboten wird. Dort können sie, bei Bedarf gemeinsam mit Kommiliton\*innen, studentischen Mentor\*innen oder Dozent\*innen, Fragen klären. Die Studierenden erhalten über die Möglichkeit zur Aneignung fachspezifischer Kompetenzen in ihren Studienfächern hinaus auch Gelegenheit, Kontakte zu Kommiliton\*innen aufzubauen, die eigene Leistung zu evaluieren, von den Erfahrungen anderer zu profitieren und Selbstverantwortung für das Gelingen des Studiums zu übernehmen.

## Beobachtungen aus der Studierwerkstatt EMT

Das offene Konzept der begleiteten freien Übungszeit in der Studierwerkstatt erlaubt einen Blick darauf, welche Lern- und Schreibstrategien die einzelnen Studierenden bei verschiedenen Aufgaben anwenden. Es zeigen sich Unterschiede bezüglich

- ihrer Motivation, Arbeits- und Denkweise,
- ihrer Kompetenzen und
- ihrer persönlichen Entwicklungsaufgaben.

Daraus können ihre Aufgaben in der Studierwerkstatt abgeleitet werden. Diese Aufgaben trennen die Studierenden in einen fachlich-mathematischen sowie einen sprachlichen Teil auf. Dementsprechend werden beide Teile im Schreibprozess nicht gemeinsam, sondern nacheinander bearbeitet. Die Studierenden erkennen kaum, dass beide Teile in Fachtexten konsequenterweise verknüpft werden müssen.

Die Studierwerkstatt EMT ist ein Ort, der auch zur Gruppenarbeit genutzt wird. Die Anwesenheit der Mentor\*innen und Dozent\*innen wird oftmals von den Studierenden solange ausgeblendet, bis sie punktuell um Unterstützung gebeten werden<sup>2</sup>:

*Konzentriert blicken Niklas, Joe und Vincent auf den Monitor des Laptops. Dort entsteht das Protokoll zu einer Versuchsreihe. Orientierung bietet der Leitfaden des Dozenten, doch der Text wächst nur langsam. Die Rückmeldung des Dozenten zum letzten Text war durchwachsen: Inhaltliche Ungenauigkeiten hatte er bemängelt, ebenso Zeichensetzung und Rechtschreibung. Niklas' Blick schweift ab, er spielt mit den Stiften auf dem Tisch, seine Hand wandert zum Smartphone: „Können wir das nicht irgendwie anders machen? In Stichworten vielleicht? Da steht nicht, dass das nicht in Stichworten geht!“ Joe blickt auf und meint: „Pass auf, Meister. Mich nervt es auch, dass ich in der Praxis weiß, wie's geht, und hier jetzt jeden Schritt erklären muss. Son Zauber haben wir im Job nicht gemacht, da hast du gar keine Zeit für. Aber jetzt will ich hier durchkommen, und wenn der Dozent das so will, ...“ „Ich glaub', ich habe es jetzt soweit“, unterbricht Vincent, „kann jemand gegenlesen und ergänzen?“*

<sup>2</sup> Die nachfolgende Szene kombiniert verdichtend typische Verhaltensweisen und Dialoge aus der Studierwerkstatt. Alle Namen von Studierenden wurden geändert. Aktuell (Wintersemester 2015/2016) sind etwa 10% der Elektrotechnik- und Maschinenbaustudierenden weiblich.

## Typisierung

Methodisch folgt das Vorgehen dem Forschungsansatz der von Oevermann und Soeffner begründeten objektiven Hermeneutik (Oevermann 1993, Soeffner 2006): Das Verhalten der Akteure und ihre dokumentierten Äußerungen werden offen kodiert und Kategorien gebildet (Reichertz 2009, Salzborn 2014). Aus den sich daraus ergebenden Mustern, den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Individuen werden eine Typisierung abgeleitet und Aussagen von größerer Reichweite getroffen. Die Diskursanalyse ermöglicht dabei die Unterscheidung zwischen ihren um-zu- und weil-Motiven (Schütz 1993).

In obiger Momentaufnahme können exemplarisch bereits drei unterschiedliche Lern- und Schreibtypen identifiziert werden. Aus zahlreichen weiteren Einzelbeobachtungen ergibt sich eine Typisierung der Teilnehmer, die in Abstraktion vom Einzelfall für die konzeptionelle Ausrichtung des Programms genutzt werden kann. Augenfällig werden dabei Diskrepanzen und Parallelen zwischen Schreibprozess und Studienverständnis.

Niklas profitiert von der disziplinierenden Wirkung der Studierwerkstatt: wenig Ablenkung, Kommiliton\*innen kompensieren seine geringe Eigenmotivation und ermöglichen ihm durch ihr Vorbild im System Hochschule „anzukommen“. Die Rückmeldung seiner Gruppenmitglieder erfolgt direkter, schneller und individueller als durch Dozent\*innen und ermöglicht damit im Prozess Verhaltensänderungen. Vermeidungsstrategien und Verantwortungsabgabe werden durchschaut. Gerade Joe, dessen Hinweise Niklas eher annimmt, da er ebenso aus der Praxis an die Hochschule kam, ist für ihn glaubwürdig. Auch Joe hat in der Hochschule die Aufgabe, das Verhältnis von Theorie und Praxis für sich neu zu definieren. Die Spielregeln des Systems hat er verstanden und kann sie akzeptieren.

Vincent hat verinnerlicht, wie man ein Studium erfolversprechend angeht. Seine Fragen zeugen von fachlichem Sachverstand und Auseinandersetzung mit den Inhalten; er äußert Kritik sachlich, begründet und lösungsorientiert. Die Rolle als Student beinhaltet für ihn, Führung und Anleitung anzunehmen. In der Studierwerkstatt kann er weiterführende Fragen diskutieren und ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Dozent\*innen aufbauen. Anderen Studierenden ist er in seiner Arbeitshaltung, die das Studium an erste Stelle setzt, ein Vorbild, so wie er von ihnen lernen kann, dass ein erfülltes Leben auch Freizeit umfasst.

In der Studierwerkstatt können noch weitere Typen identifiziert werden: Omid, als junger Mann aus dem mittleren Osten nach Deutschland gekommen, profitiert gleich mehrfach von der Studierwerkstatt: Er schließt fachliche Lücken, erarbeitet sich die deutsche (Fachwissenschafts-)Sprache und findet Anschluss an die Studierendenschaft und die studentische Kultur. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten bietet erste Anknüpfungspunkte und wirkt sinn- und gemeinschaftsstiftend. Er zeigt sprachliche Unsicherheiten und verwendet eine definierte und formalisierte (Fach-)Sprache. Die persönliche und vertrauensvolle Betreuung erlaubt es ihm, das Gesicht zu wahren.

ren, gerade bei einem hohen sprachlichen Störungsbewusstsein. Ist Omid sich seiner Stärken und Schwächen bewusst und kann gezielt Hilfe einfordern, so ist Anton diese Haltung abhandengekommen. Er wagt kaum eine selbstständige Entscheidung, weder im Großen (Klausurplanung, langfristige Studienplanung) noch im Kleinen (Aufgabenbearbeitung), sondern versichert sich permanent bei Dritten. Damit überträgt er die Verantwortung seines Tuns auf andere und distanziert sich bereits im Vorfeld von möglichen Fehlern, schafft damit jedoch zugleich eine Entfremdung von eigenen Erfolgen. Durch diese Entfremdung lohnt sich sein hoher emotionaler und zeitlicher Einsatz nicht. Um dies zu überwinden, muss er mittelfristig seine Haltung zur Rolle als Student und zu (Miss-)Erfolgen ändern. Franziska lässt sich von der Vielschichtigkeit der Fachanforderungen überwältigen und flüchtet sich in eine Traumwelt, statt sich realistische Ziele zu setzen, Handlungsstrategien zu deren Erreichung zu entwickeln und diese konsequent zu verfolgen. In der Studierwerkstatt kann sie ihren Eskapismus durchbrechen und sich durch offene Auseinandersetzung mit den Aufgaben ihres Studiums vergegenwärtigen, welche Fähigkeiten sie abrufen kann. Dazu gehören auch sprachliche Kompetenzen.

## Charakterisierung der Typen

Aufgrund des Konzepts des begleitenden Selbststudiums lassen sich mittels Beobachtung und Selbstoffenbarung der Studierenden die Spalten in Tabelle 1 füllen. In Gesprächen mit anderen Studierenden, Mentor\*innen und Dozent\*innen ergeben sich Muster typischer Formulierungen (Zitate) und werden konkrete Wünsche und Ziele benannt, die vom Individuum abstrahiert werden können (Motivation). Die gemeinsame Arbeit an Aufgaben erlaubt es einen Einblick in die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Besucher\*innen (beobachtete Kompetenzen, Diagnose bei der Textproduktion) und Entwicklungsaufgaben zu bestimmen. Die Ableitung dieser Aufgaben wird durch die Teilnehmer\*innen unter Anleitung geleistet bzw. ergibt sich in den beobachtbaren Kompetenzen und Verhaltensweisen.

**Tabelle 1**

Charakterisierung der Studierendentypen in der *Studierwerkstatt EMT*

	Kategorie	Typisches Zitat	Abgeleitete Motivation	Beobachtete Kompetenzen	Diagnose bei der Textproduktion	Abgeleitete Entwicklungsaufgaben
Niklas	Der Schüler	„Warum es letztes Mal nicht gereicht hat? Weil ich nicht genug gemacht habe.“	Bedarf extrinsischer Motivation; kurzfristige Ziele, utopische Zukunftsentwürfe	Theoretische und praktische fachliche Wissensbestände vorhanden	Vermeidungsstrategien, wenig Schreibroutine, Trial-and-Error-Ansatz beim Schreiben	Eigenmotivation, Einfinden in Hochschule, Abrufen vorhandener Kompetenzen

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Kategorie	Typisches Zitat	Abgeleitete Motivation	Beobachtete Kompetenzen	Diagnose bei der Textproduktion	Abgeleitete Entwicklungsaufgaben
Joe	Der Praktiker	„In der Praxis weiß ich, was ich machen muss.“	Hohe Eigenmotivation; hohe Langzeitorientierung	Praktische Erfahrung erleichtert das Verständnis der Theorien	Fehlende Routine im wissenschaftlichen Schreiben; Abstraktion vom Einzelfall zur Regel	Neudefinition des Verhältnisses von Theorie und Praxis
Vincent	Der Erfolgreiche	„Ich weiß.“	Hohe intrinsische Motivation, klare Langzeitpläne	Starke kognitive, kommunikative und affektive Kompetenzen	Hang zum Perfektionismus; Übernahme der Gruppenarbeit; Beschränkung auf das Wesentliche schwierig	Beachtung der Work-Life-Balance
Omid	Der Zielstrebigste	„Das ist eine riesige Chance für mich. Aber leicht ist der Weg nicht.“	Hohe intrinsische Motivation, zielgerichtetes Handeln	Affektive Kompetenzen	Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache (Grammatik, Register, Rechtschreibung)	Überbrücken kultureller Unterschiede, Schluss fachlicher Lücken, Überwinden sprachlicher Unsicherheiten
Anton	Der Hilfsbedürftige	„Können Sie das mal durchsehen?“	Extrinsische Motivation, kurzfristige Ziele	Kognitive Kompetenzen, Motivation	Übergabe der Textverantwortung, mangelnde Übung	Fachlich Anschluss finden, Verantwortung für das eigene Lernen
Franziska	Die Underachieverin	„Ach, so geht das!“	Extrinsische Motivation, aus Träumen resultieren keine Pläne	Bündel von Kompetenzen mittlerer Reichweite	Abrufen von unterbewussten Kompetenzen, Schwierigkeiten, sich auf die Texterstellung zu konzentrieren	Kohärentes Lernen, Spannungsfeld der Fachanforderungen

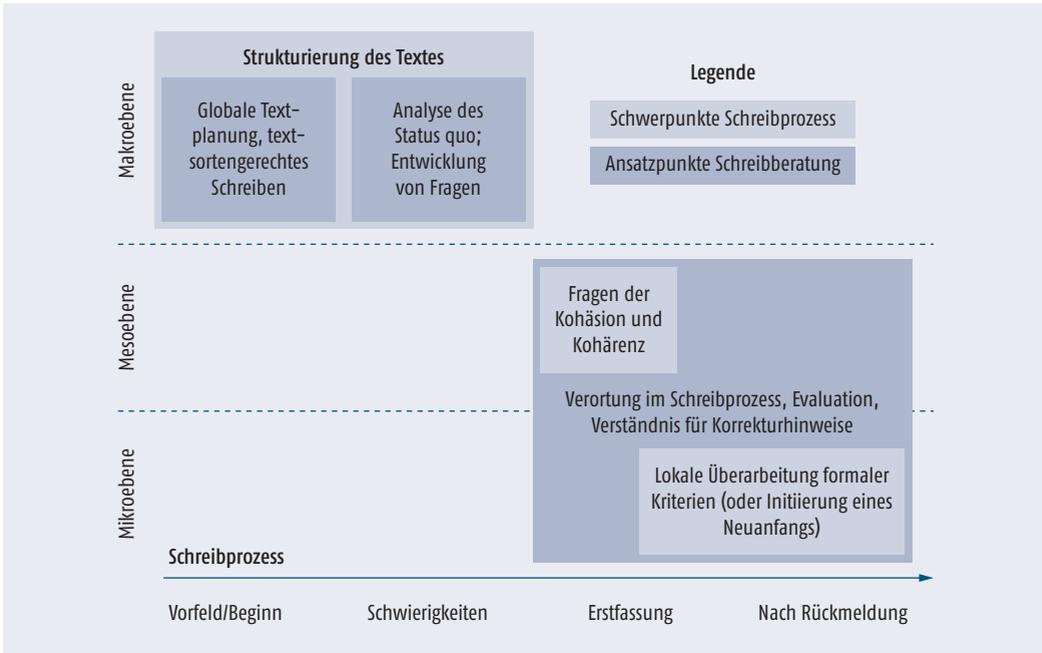
## Beobachtungen bezüglich der Textproduktion

Während in den vorhergehenden Abschnitten eine Typisierung der Studierenden in der Studierwerkstatt im Vordergrund stand, wird hier der Blick auf deren Textproduktion gelenkt. Die Studierenden besuchen die Studierwerkstatt zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Texterstellung – häufig mit einem begonnenen Text, der inhaltlich Schwierigkeiten bei der Erstellung bereitet. Hier ergibt sich die Gelegenheit zur Textarbeit oftmals erst als Nebeneffekt. Konkret zur textlichen Überarbeitung wird von den Studierenden Unterstützung nachgefragt, wenn Negativ-Feedback seitens der betreuenden Dozent\*innen gegeben wird („Rückgabe zur Überarbeitung“) bzw. wenn es als persönlich besonders relevant eingeschätzt wird, dass ein Text gelingt (Bewerbung).

Aus den Erfahrungen mit den Studierenden können vier Abschnitte bei der Textproduktion identifiziert werden, zu denen sie spezifische Unterstützung suchen. Idealtypisch verschieben sich dabei die Frageschwerpunkte von Konzepten in der Makroebene über Binnenstrukturierung zu Details in der Mikroebene (s. Abbildung 1).

### Abbildung 1

Schwerpunkte im Schreibprozess und Ansatzpunkte der Schreibberatung in der Studierwerkstatt



Je nach Fortschritt der Texterstellung ergeben sich für die Studierenden und Beratenden unterschiedliche Aufgaben. Diese sind z. T. deutlich geprägt von den fachlichen Rahmenbedingungen der Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Im Vergleich zu geisteswissenschaftlich geprägten Fächern, in denen Textrezeption sowie -produktion und der Diskurs über Texte als ein wesentliches Werkzeug zum Wissenserwerb begriffen werden, messen die EMT-Studierenden dem geschriebenen Wort einen geringeren Stellenwert bei (Schmidt-Tiedemann 1999). Außerdem werden vielfach fragmentierte, unpräzise und sprachlich wenig anspruchsvolle Texte rezipiert, z. B. bei der Suche nach Problemlösungen in Foren oder generell im Internet. Experimenten wird gegenüber der Aufbereitung und Verschriftlichung höhere Relevanz zugemessen. Aus mangelnder Übung folgt eine geringe Routine beim Schreiben und Lesen. Ein häufig zutreffendes Störungsbewusstsein in den Bereichen Rechtschreibung (Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung) und Interpunktion (Kommasetzung) führt zu Vermeidungsstrategien. Medienkompetenz wird von den Studierenden im Bereich fachspezifischer Software aus-

gebaut; Medienkompetenz zur Texterstellung (kompetenter Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen) wird punktuell, zufällig und aus konkretem Anlass erworben. Teils verhindern fehlende Grundlagen in der Terminologie den Zugriff auf Hilfe. Regeln können so nicht erkannt und angewendet werden.

Die individuelle Arbeit in der Studierwerkstatt ermöglicht die Identifikation von Fehlerschwerpunkten, eine Anleitung der Studierenden – sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch bei der oben genannten Medienkompetenz zur Texterstellung – und eine Vermittlung an spezialisierte Beratungsangebote (Schreibwerkstatt).

## Fazit

Das Lernsetting der Studierwerkstatt bietet den Studierenden insbesondere bei fälligen Überarbeitungen Unterstützung. Angestrebt werden keine kurzfristige Symptombekämpfung, sondern ein Kompetenzaufbau sowie ein Heranführen an geeignete Hilfsmittel und ein bewusster Umgang mit Sprache. Die Entwicklung einer Typologie ermöglicht eine systematischere Aufarbeitung der bisherigen Beobachtungen mit dem Ziel, eine zielgruppen-gerechte Unterstützung zu entwickeln. Aus der Kombination einer Betrachtung von Einzelfällen und der Abstraktion kann mittelfristig auf die Nutzergruppe angepasstes Material entstehen, das praxisbewährte Erklärungsansätze berücksichtigt und nachhaltig wirkt. Der vermeintliche Nachteil eines technisch geprägten Zugangs zu Problemen der Studierenden technischer Studiengänge gegenüber einer sprachlichen Annäherung erweist sich als Vorteil, wenn Studierende die Regelmäßigkeit der Sprache erkennen. Dass Sprache nach ähnlich klaren Regeln funktioniert wie Mathematik und vergleichbar formalisiert dargestellt werden kann, ist aus linguistischer Perspektive wenig, aus der Perspektive von Studierenden technischer Studiengänge mitunter sehr überraschend.

Das Konzept der Studierwerkstatt für EMT-Studierende hat sich bislang bewährt, da so auch Studierende über fachliche zu sprachlichen Fragen gelangen können und der fachliche Aspekt zur Motivation beiträgt. Der geschützte Rahmen erleichtert es den Studierenden Fragen zu stellen, von denen sie ahnen, dass sie die Antwort kennen sollten. Kenntnisse der Grammatik können so reaktiviert und in Beziehung zum Fachstudium gesetzt werden. Die Relevanz des Deutschunterrichts wird so nachträglich deutlich und weist über den Umgang mit Literatur hinaus. Dieser geschützte Rahmen, feste Bezugspersonen und eine offene und direkte Ansprache der Studierenden sind wesentliche Gelingensbedingungen für den hier beschriebenen Ansatz.

## Literatur

- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 106–189.
- Reichertz, Jo (2009): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 514–524.
- Salzborn, Samuel (2014): John R. Searle: Speech Acts. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): *Klassiker der Sozialwissenschaften*. 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 243–246.
- Schmidt-Tiedemann, Joachim (1999): Technische Hermeneutik – Wege aus der „Sprachlosigkeit der Ingenieure“? In: Duddeck, Heinz/Mittelstrass, Jürgen (Hrsg.): *Die Sprachlosigkeit der Ingenieure*. Opladen: Leske + Budrich, 39–58.
- Schütz, Alfred (1993): *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Soeffner, Hans-Georg (2006): Wissenssoziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik sozialer Sinnwelten. In: Tänzler, Dirk/Knoblach, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK, 50–78.

## Angaben zu den Personen

**Nadine Marth**, M. A., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachbereich Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Ihr Schwerpunkt „Schreibförderung“ liegt im Projekt H-BRS-StartGut als Mitarbeiterin der Studierwerkstatt EMT.

**Jürgen Apfelbeck** (Prof. Dr.-Ing.) ist Professor für Grundlagen der Elektrotechnik und Informationselektronik. Er arbeitet im Fachbereich Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg und ist Projektleiter H-BRS-StartGut sowie Mit-Initiator der Studierwerkstatt EMT.

# Writing for Peace – Interkulturelle Schreibgruppen als Dialogprojekt

Joana Osman

„Nur wenn wir das Leid des Anderen anerkennen, kann es eine Verständigung geben“, schreibt der israelische Psychologe und Konfliktforscher Dan Bar-On, der das Konzept des „Storytelling“ nutzt, um einen Dialog zwischen Konfliktpartner\*innen herzustellen. (Bar-On 2001: 211)

Im Zuge meiner Friedensarbeit bei der israelisch-palästinensisch-iranischen Graswurzelbewegung „The Peace Factory“, wurde mir die Notwendigkeit eines achtsamen und friedlich geführten Dialoges zwischen Menschen, die auf verschiedenen Seiten des Konfliktes stehen, bewusst.

Zahlreiche Dialogprojekte, gerade im Spannungsdreieck zwischen Israel, Deutschland und den Palästinensergebieten, bemühen sich bereits um einen solchen Austausch.

Bislang wird dieser Dialog jedoch ausschließlich mündlich, meist in kleineren Gruppen, NGOs, oder auch im Zuge verschiedener Programme zur Deradikalisierung, z. B. der „Muslim Jewish Conference“ oder dem „Perez Center for Peace“, geführt.

In der „Peace Factory“, einer Bewegung, die sich für Freundschaften zwischen den Menschen im Nahen Osten einsetzt, haben wir uns dagegen auf die Kommunikation via Facebook spezialisiert. Wir geben Menschen aus ganz unterschiedlichen Ländern und Kulturen die Möglichkeit, auf unseren Facebook-Seiten „Israel-loves-Iran“, „Iran-loves-Israel“, „Palestine-loves-Israel“ und „Israel-loves-Palestine“ miteinander ins Gespräch zu kommen, und beobachten immer wieder, dass gerade junge Konfliktpartner\*innen den Kontakt zur jeweils anderen Seite förmlich suchen und die Möglichkeit dankbar wahrnehmen, einander kennenzulernen. Hier findet der Austausch vorwiegend über Facebook-Kommentare und auch private Chats statt – eine gute Möglichkeit, erste Kontakte zu knüpfen.

Als Autorin und Schreibberaterin weiß ich jedoch, welche positiven Auswirkungen das gemeinsame Schreiben in einer Gruppe hat.

Abbildung 1  
Stuhlkreis



Klassische literarische Schreibgruppen und Creative-Writing-Workshops zielen darauf ab, kreatives Potenzial zu fördern, Schreibhemmungen durch gemeinsamen Austausch und Peer-to-Peer-Feedback zu überwinden und nicht zuletzt auch Techniken des kreativen Schreibens zu erlernen.

Daneben gibt es das sogenannte therapeutische Schreiben, das den Fokus weniger auf Kreativität, sondern mehr auf das Aufarbeiten von traumatischen oder belastenden Erlebnissen in der eigenen Biografie legt.

Beide Ansätze zu kombinieren stellt eine Chance dar, interkulturelle Dialogprojekte in einen nachhaltigeren Austausch zu überführen. Aus diesen Gedanken heraus entstand die Idee, interkulturelle Schreibgruppen für Menschen in Konfliktregionen anzubieten, um Konfliktpartner\*innen einander näherzubringen. Das „Wor(l)d Peace Project“ war geboren.

Diese interkulturellen Schreibworkshops, die ich als Schreibberaterin ehrenamtlich als Projekt der Graswurzelbewegung „The Peace Factory“ gebe, sollen dazu inspirieren, durch gemeinsames kreatives Schaffen Dialoge und Freundschaften zwischen Menschen unterschiedlichster Herkunft herzustellen.

## Das „Wor(l)d Peace Project“ – Schreiben, um sich kennenzulernen

Gemeinsam zu schreiben und einen Dialog auf Augenhöhe zu führen – für Israelis und Palästinenser\*innen ist das gar nicht so einfach. Neben den psychologischen Hemmnissen, die ein solch spannungsgeladener Konflikt auf persönlicher Ebene birgt, bringt ein solches Vorhaben auch rein logistische Probleme mit sich.

So gibt es nur wenige Orte innerhalb Israels und den Palästinensergebieten, an denen sich Israelis und Palästinenser\*innen legal treffen können. Ein solcher Ort ist das palästinensische Dorf Beit Jala im Westjordanland, wo regelmäßig Friedensveranstaltungen, Workshops, und interkulturelle Begegnungen stattfinden. Aufgrund der angespannten Sicherheitslage ist es jedoch nicht immer möglich, gefahrlos von Israel ins Westjordanland und umgekehrt zu reisen. Für das „Wor(l)d Peace Project“ wurde dieses Problem gelöst, indem je ein Workshop in Beit Jala und ein Workshop in Tel Aviv angeboten wurde.

**Abbildung 2**  
Schreibrunde



Palästinenser\*innen ohne Reiseerlaubnis für Israel konnten so mit Israelis in Beit Jala zusammentreffen, während Israelis, die aus Sicherheitsbedenken die Reise ins Westjordanland nicht unternehmen wollten, beim Workshop in Tel Aviv mit Palästinenser\*innen, die innerhalb Israels leben, zusammentrafen.

Zudem wurde Interessierten aus Gaza und anderen arabischen Ländern die Möglichkeit gegeben, sich virtuell mit eigenen Texten an den Workshops zu beteiligen. So gelang es, eine relativ gleichmäßige Anzahl Israelis und Palästinenser\*innen auf zwei Workshops zu verteilen.

Einfach war dieses Unterfangen jedoch nicht, weder für mich als Workshop-Leiterin, noch für die Teilnehmer\*innen selbst. So war es für etwa vier der palästinensischen Teilnehmer\*innen zu gefährlich, von Hebron nach Beit Jala zu reisen, geschlossene Checkpoints und Straßenkämpfe stellten an jenem Tag ein unüberwindliches Hindernis dar. Daher entschloss ich mich, auch diese Teilnehmer\*innen virtuell einzubinden: Via Facebook schickten uns die vier verhinderten Palästinenser\*innen ihre Grußbotschaften, die ausgedruckt an die Wand des Seminarraumes gepinnt wurden.

Bei den „Wor(l)d Peace-Workshops“ werden nicht nur die kommunikativen Elemente des klassischen „Storytellings“ und des interkulturellen Dialogs genutzt, auch das gemeinsame Entdecken und Entfalten des eigenen kreativen Potenzials ist für die Teilnehmer\*innen eine positive und nicht zuletzt verbindende Erfahrung. Wichtig war daher, den Schreibenden das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln, und eine Atmosphäre zu schaffen, in der nicht nur Kreativität, sondern auch ein friedliches Miteinander gedeihen kann.

Um eine solch einladende und entspannte Atmosphäre zu gewährleisten, wurden beide Workshops mit einer Vorstellungsrunde eingeleitet, bei der jede\*r Teilnehmer\*in einige Worte über sich sagte.

Angelehnt an das Storytelling-Konzept des jüdisch-israelischen Psychologen Bar-On, wurde der Schwerpunkt der Workshops auf das gemeinsame Schreiben, Erzählen und Zuhören gelegt. Gerade durch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte, bzw. dem Vorlesen fiktiver Geschichten oder Gedichte, und dem aufmerksamen Zuhören bei den Erzählungen anderer, traten die Teilnehmer\*innen in einen Dialog mit der „Gegenseite“ und fanden so Anteile des eigenen Ich im Anderen wieder.

Um sowohl den Schreib- als auch den Dialogprozess in Gang zu bringen, wurde zunächst eine geführte Meditation bzw. Fantasiereise angeboten. Imaginationsübungen wie die „Reise zu einem sicheren Ort“, basierend auf der „Psychodynamisch imaginativen Traumatherapie“ (PITT) von Reddemann, sollten die Erfahrung von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. (Reddemann 2014)

Solche imaginativen Übungen werden vor allem in der Arbeit mit Trauma-Patient\*innen eingesetzt, können jedoch auch beim therapeutischen Schreiben von Nutzen sein und als Entspannungs- bzw. Aufwärmübungen dienen.

Das Schreiben über die inneren Bilder, die diese Reise an den sicheren Ort hervorgerufen hat, wurde den Teilnehmer\*innen dann als freiwillige Schreibaufgabe gestellt. Bis

auf wenige Ausnahmen folgten alle Teilnehmer\*innen der Workshops diesem Vorschlag und schrieben als Einstieg einen kurzen Text über ihren sicheren Ort. Auffallend war, dass viele Teilnehmer\*innen sich dabei für eine lyrische Textform entschieden, und ihren sicheren Ort in sehr poetischen Worten beschrieben.

Anschließend wurden die Teilnehmer\*innen gebeten, sich in Kleingruppen von vier bis fünf Personen zusammenzufinden, um ihre jeweiligen Texte einander vorzulesen. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich jede Gruppe aus Israelis und Palästinenser\*innen zusammensetzte. Die Gruppen erhielten zudem je einen Text eines/einer „virtuellen Teilnehmers“, z. B. aus dem Gazastreifen, dem Libanon oder Syrien, der dann ebenfalls vorgelesen wurde, ganz so, als sei die Person selbst anwesend. Da die Vorleserunden schnell in einen intensiven Dialog mündeten, wurde ausreichend Zeit für Gespräche und Austausch gewährt.

Nach einer kurzen Pause fanden sich die Teilnehmer\*innen dann im großen Stuhlkreis zusammen, um jeder Gruppe die Gelegenheit zu geben, ihre Schreib- und Dialogerfahrungen für alle zusammenzufassen.

Für die nächste Übung, die zum „Freewriting“ anregen sollte, wurde mit imaginativen Bildkarten, den sogenannten „COPE-Karten“ gearbeitet.

Das Kartendeck – bestehend aus Zeichnungen von Alltagsszenen, symbolischen Bildern, aber auch von Bildern, die Flucht und Vertreibung darstellen – wurde mit der Bildseite nach unten in der Mitte des Stuhlkreises ausgebreitet. Die Teilnehmer\*innen wurden aufgefordert, sich eine oder mehrere Karten zu nehmen und kurze freie Texte zu den dargestellten Bildern – oder den Gedanken und Gefühlen die diese Bilder auslösten – zu schreiben.

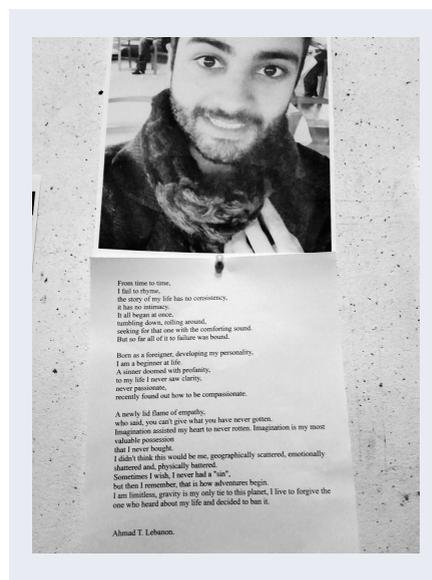
Während die vorangegangene Meditation innere Bilder hervorbrachte, war diese Übung als eine Art Gegenentwurf gedacht, bei der äußere Bilder die Kreativität anregen sollten. Auch hier fanden die Teilnehmer\*innen sehr schnell ins Schreiben und produzierten vor allem autobiografische Texte, einige davon in beeindruckender Länge.

Bei der anschließenden Dialogrunde wurden abermals Texte der „virtuellen Teilnehmer\*innen“ verteilt, die ebenfalls in den Gruppen vorgelesen und besprochen wurden. Hierbei wurde die Atmosphäre emotionaler, da innerhalb der Gruppen teils sehr persönliche und berührende Dialoge stattfanden, wie bei der Feedbackrunde im großen Plenum anschließend berichtet wurde.

Zum Abschluss des Workshops baten die Teilnehmer\*innen darum, den virtuellen Teilneh-

### Abbildung 3

Virtueller Teilnehmer mit Beitrag



mer\*innen sowie den Teilnehmer\*innen des jeweils anderen Workshops kurze Briefe zu schreiben, um sie wissen zu lassen, dass ihre Texte Anklang gefunden hatten. Diese Briefe wurden gesammelt und im Anschluss an die Empfänger\*innen weitergeleitet.

Um den Dialog über die Workshops hinaus fortzuführen, wurde eine geschlossene Facebook-Gruppe gegründet, bei der beinahe alle Teilnehmer\*innen auch über Wochen hinweg regelmäßig miteinander kommunizierten und immer wieder kurze Prosatexte oder Gedichte einstellten, die dann von den anderen kommentiert wurden.

## “Learning about people’s stories” – eine berührende Erfahrung

Das abschließende Feedback der Teilnehmer\*innen, für mich als Workshop-Leiterin immer wichtig, fiel zu meiner Freude durchweg positiv aus.

So beschrieb Ahmed Mansour, ein junger Palästinenser aus Gaza, der als ein virtueller Teilnehmer mit einigen seiner autobiografischen Texte beim Workshop „anwesend“ war, sein Gefühl der Zusammengehörigkeit:

*“I really feel thankful and happy for being part of those activities. It’s a great chance to feel connected with other people even though I couldn’t be there in person ... so I feel that my dreams already cross the borders and that me and my story are being represented in front of other people.”*

Der israelische Teilnehmer Gadi Kenny schrieb im Anschluss an den Workshop:

*“This workshop managed to connect people. To humanize people. It was a good reminder for me too, that there are friendly people in Gaza and Lebanon and everywhere despite the hardship.”*

Für die meisten der Teilnehmer stand der Dialog mit Menschen der “anderen Seite” im Vordergrund, wie für den Israeli Adar Weinreb:

*“It was an amazing experience to get to write and talk with other people. Getting to hear the stories of the Palestinian and Jewish struggle first hand was amazing and very moving.”*

John Elias Dabshe, ein Palästinenser aus Ramallah, der bei beiden Workshops anwesend war, beschrieb die Schreiberfahrung hingegen als ein „Interagieren mit sich dem eigenen Selbst“:

*“The workshop felt different than I thought. For me it was more like interacting with myself while others are doing the same. I like this technique.”*

Abigail Levitt, eine junge Israelin, die bereits Schreiberfahrung mitbrachte, erlebte den Workshop in Tel Aviv sowohl als reflexive Innenschau als auch als kommunikativen Austausch mit anderen. Sie fasst ihre Erfahrungen im Workshop wie folgt zusammen:

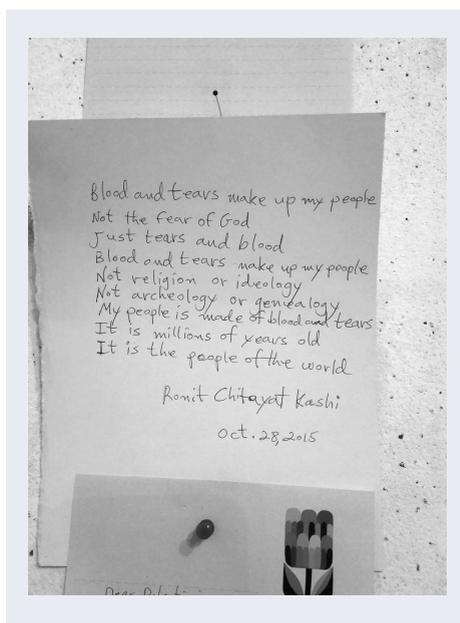
*“The atmosphere of the workshop was so warm and welcoming. The meditation in the beginning helped me access a part of myself that I hadn’t explored before in the writing process. I think the greatest thing about it was the feeling of connection between participants, learning a bit about people’s stories and feeling able to listen and share and be listened to.”*

Auch für mich waren diese Workshops ein ausgesprochen berührendes Erlebnis. Als Deutsch-Palästinenserin sind Reisen nach Israel und in die Palästinensergebiete für mich immer sehr emotional. Was mich dieses Mal jedoch am meisten berührt hat, war der Zusammenhalt, der zwischen den Workshop-Teilnehmer\*innen entstand. Diese Menschen unterschiedlichster Herkunft, die einander vorher nicht kannten, knüpften schon erste Kontakte, bevor überhaupt mit dem Schreiben begonnen wurde. Israelische und palästinensische Teilnehmer\*innen gleichermaßen drückten ihre Sorge um diejenigen aus, die aus Sicherheitsgründen nicht Hebron anreisen konnten, und lasen mit großem Interesse und Freude die Texte der virtuellen Teilnehmer\*innen aus Gaza und anderen arabischen Ländern. So wurden selbst die abwesenden Teilnehmer\*innen von Anfang an in den Dialog eingebunden, was zu einer sehr

guten Gruppenatmosphäre beitrug. An beiden Workshops nahmen Menschen mit ganz unterschiedlichen politischen und religiösen Überzeugungen teil. Einige von ihnen hatten bereits im Vorfeld in verschiedenen Friedensaktivitäten mitgewirkt, andere hatten nie zuvor Kontakt zur „anderen Seite“ gehabt. Manche von ihnen waren sehr religiös, während andere eine atheistische Lebensanschauung hatten. Ihnen allen gemeinsam war jedoch, dass sie bereit waren, ihr Misstrauen gegenüber der Gegenseite abzubauen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Diese Erfahrungen zeigen, dass gemeinsames Schreiben und Erzählen einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Stereotypen und Feindbildern, aber auch zum Abbau von Misstrauen und tiefsitzenden Ängsten vor der jeweils „anderen Seite“ leisten kann. Trotz einer Politik, die auf Spaltung und Konflikt setzt, ist es so möglich, Menschen auf der individuellen und kollektiven Ebene zusammenzubringen und ih-

#### Abbildung 4

##### Gedicht



nen über gemeinsame Schreiberfahrungen einen Austausch auf persönlicher Ebene zu ermöglichen.

## Literatur

- Bar-On, Dan (2001): *Die „Anderen“ in uns : Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung – sozialpsychologische Analysen zur kollektiven israelischen Identität*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Reddemann, Luise (2014): *Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie*. PITT – Das Manual. Ein resilienzorientierter Ansatz in der Psychotraumatologie. Stuttgart: Klett-Cotta. Vgl. [http://www.oh-cards.com/index.php?article\\_id=64%26clang=1](http://www.oh-cards.com/index.php?article_id=64%26clang=1) (Zugriff: 26.03.2016) und <http://thepeacefactory.org> (Zugriff: 26.03.2016).

## Angaben zur Person

**Joana Osman** arbeitet als Schreibberaterin und Schreibcoach. Ihr Studium der Amerikanistik, Theaterwissenschaft und Kunstgeschichte hat sie 2008 mit dem Magister Artium abgeschlossen. 2015 ließ sie sich an der PH Freiburg zur Schreibberaterin ausbilden. Aktuell arbeitet sie an der Konzeption interkultureller Schreibgruppen.



# Einladung zur dichten Beschreibung

## Rezension zu Braun, Peter (2015): Objektbiographie. Ein Arbeitsbuch.

David Kreitz

### Einleitung

*Der Tisch, an dem ich sitze, ist 90 Jahre alt. Er wurde 1925 von Salzderhelden nach Nörten-Hardenberg transportiert, verrät der Frachtaufkleber unter der Tischplatte. Ich nehme an, mit dem Zug. Er stand dann bei meinen Urgroßeltern im Wohnzimmer oder in der Küche, meine Großeltern hatten ihn in den Keller verbannt, und nun ist er der Esstisch in meiner Wohnung in Göttingen; als Arbeitstisch dient er nur ausnahmsweise.*

Diese Informationen würde ich benötigen, um eine Biografie des Tisches zu schreiben:

- Wie, wo, wann, von wem wurde er hergestellt? Wofür wurde er von wem wann verwendet?
- Welche Beziehung hat der jetzige Besitzer zu dem Tisch, wo er doch weiß, dass er seinen Ur- und Großeltern gehört hat?

Um solche Fragen kreist die Textsorte *Objektbiografie*. Sie setzt genaues Beobachten und Beschreiben voraus und basiert auf journalistischen und wissenschaftlichen Recherchen und Zwischentexten. Das vorliegende Buch hat als Adressat\*innen, so der Autor Peter Braun, Studierende und Lehrende an Hochschulen sowie „Gruppen aus dem Bereich des Kreativen Schreibens [...], die Museen oder Sammlungen als Ort des Schreibens nutzen“ (Braun 2015: 7).

### Definition der Textsorte

Das erste Kapitel heißt treffend „Objektbiographie: Annäherung an einen Begriff“. Eine solche Annäherung findet statt, indem, essayistisch eklektisch, ein Forschungsstand zu Objektbiografien präsentiert wird. Die Textsorte entstammt den Disziplinen, die schon immer mit den materiellen Spuren von Kulturen umgegangen sind: Archäologie, Ethnologie und Volkskunde sowie im angelsächsischen Raum in jüngerer Zeit die „Material Culture Studies“.

Besonders populär wurde die Objektbiografie von MacGregor, des ehem. Leiters des British Museum. Er bediente sich aus der Sammlung „seines“ Museums und schrieb eine „Geschichte der Welt in 100 Objekten“ (engl. 2010/dt. 2011). Daran anknüpfend zeigt

David Kreitz

Braun, warum gerade die Museumspädagogik von der Idee einer Biografie historischer Objekte profitiert. Abgerundet wird die Darstellung der Textsorte mit Beispielen von Objektbiografien aus Journalismus und Literatur.

Als Fazit der Einführung ist festzuhalten: Objektbiografien sind zwischen Wissenschaft, Museum, Journalismus und Literatur anzusiedeln. Egal in welchem Gebiet ihr Schwerpunkt liegt, ihnen allen ist gemein, dass sie die individuelle Lebensgeschichte eines Objekts betrachten, seine Herstellungs- und Verwendungsweise, die Bedeutungen, mit denen es aufgeladen wurde, sowie sein Nachleben als Ausstellungs- oder Wegwerfobjekt.

### Zentrale Anforderung: Beschreibung

Zentral für eine Objektbiografie ist die „dichte Beschreibung“ (Geertz 2003) des Gegenstandes. Braun zeigt diese „Kunst der Beschreibung“ (Kapitel 2) anhand von drei Analysen literarischer Texte: einige Hexameter aus der Ilias, ein Auszug aus Stifters „Der Nachsommer“ und Tretjakows kurzer Text „Bilderstürmerei“. Die Beispiele verdeutlichen, wie anschauliches Beschreiben auch in der Wissenschaft gelingen könnte.

### Schreibpraxis: Vier Schritte zur Objektbiografie

Der Praxisteil zum Schreiben einer Objektbiografie ist in vier Schritte unterteilt.

Im ersten Schritt geht es darum, das Schreiben vorzubereiten. Braun erläutert hier mehrere kreative Möglichkeiten des „Einschreibens“ für Seminare oder den Selbstgebrauch. Grundlegend ist ihnen allen, dass sie ein assoziatives, spontanes Schreiben ermöglichen sollen, also die Ideen der Schreibenden ungehemmt „lossprudeln“ und in einem ununterbrochenen Schreibfluss auf das Papier oder in das Dokument gelangen. Zur Einstimmung auf Objektbiografien bieten sich kreative Übungen mit Gegenständen an: Diese können einen Dialog miteinander führen, mit verschiedenen Sinnen erfasst und die Sinneseindrücke wiedergegeben werden, oder auch aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden, z. B. der Perspektive eines Kindes, eines Haustiers, eines Betrunkenen.

Der zweite Schritt ist dann die „erste Bestandsaufnahme“, für die es eine Liste von Leitfragen gibt. Beispielhaft zeigt der Autor sein eigenes Vorgehen und die dabei entstehenden Texte beim Erstkontakt mit einer Karl-Marx-Büste im Magazin der Kustodie der Universität Jena. Er beschreibt das Magazin, das Objekt an sich, dessen Herstellung und seine Position im Raum (jeweils unterstützt von Fotos).

Hier schließt sich ein Exkurs zum Zeichnen von Objekten an, den Kerrin Klinger verfasst hat. Sie teilt den Lesenden mit, dass es früher Usus war, alle Studierenden von einem universitären Zeichenmeister unterrichten zu lassen. Obschon diese Praxis obsolet geworden ist, fördert es die Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe für das Schreiben einer

Objektbiografie, Skizzen anzufertigen. Unterstützend hat Klinger einige Fragen als Zeichenanregung an den Schluss ihres Exkurses gestellt.

Schritt 3 einer Objektbiografie umfasst das Sammeln von Wissen zum Objekt. Im Gegensatz zu Schritt 2 handelt es sich hierbei um Hintergrundwissen zum Objekt:

Wer hat das Objekt hergestellt? Wie wurde es verwendet? Welchem historischen Wandel war seine Bedeutung unterworfen? Dieses Hintergrundwissen kann in populär-/wissenschaftlichen Texten, Lexika, Ausstellungs- sowie Waren- und Werbekatalogen recherchiert werden. Braun listet für die Lesenden orientierende Fragen auf, bevor seine eigene Recherche zur Marx-Büste wiederum als Beispiel dient.

Schritt 4 bezieht sich auf die Formulierung der Objektbiografie. Der Autor stellt hier heraus, dass die größte Anforderung darin besteht, die entstandenen Texte und Recherchenotizen in eine Struktur zu bringen. Zwar könne man sich am anfänglichen Fragenkatalog orientieren oder an der Trias von Herstellung, Verwendung, Nachleben des Objekts, doch eigentlich sei der Aufbau einer Objektbiografie variabel. Hilfe böten Karteikarten, auf die man Textbausteine notieren und sodann verschiedene Reihenfolgen ausprobieren könne. Abschließend gibt der Autor Tipps zum Einstieg ins Schreiben, unterstreicht die Wichtigkeit von Übergängen sowie die Notwendigkeit des Überarbeitens.

## Schreibintensive Seminare mit Objektbiografien

Kapitel 5 ist von Hannes Wietschel geschrieben, der als Schreib-Peer-Tutor für schreibintensive Seminare mit Sammlungsbezug arbeitet. Wietschels Erfahrungen mit der Textsorte Objektbiografie zeigen, dass es durchaus nicht einfach ist, den Studierenden nahe-zubringen, wie diese zu schreiben ist. Gerade an dieser Unbestimmtheit entzünden sich jedoch Reflexionsprozesse, die sich insbesondere auf die Frage nach der Verständlichkeit für die Leser\*innen einer Objektbiografie zuspitzen. Im Zusammenhang mit diesen Reflexionen gibt Wietschel noch einige Hinweise zu Textordnung, Erzählstrategien und Satzbau für verständliche Texte. Wietschel reflektiert, welche Herausforderungen schreibintensive Seminare an Studierende, Lehrende und Schreiberberater\*innen stellen.

## Diskussion

Das Buch besticht vor allem durch die beispielhafte Aufbereitung des Schreibprozesses einer Objektbiografie. Die begleitenden Fragenkataloge können direkt für das eigene Schreiben eingesetzt werden oder in einem Seminar Verwendung finden; sei es als Vorgabe oder sei es, um eigene Fragenkataloge für Objektbiografien zu entwickeln. Von typischer Ratgeberliteratur hebt sich dieses Buch durch die essayistische Aufarbeitung des Forschungsstands zu Objektbiografien und ihrer Verwendung ab. Auch der kursorische Durchgang durch die Literatur der Beschreibung zeigt, dass hier ein Literaturwissenschaft-

ler am Werk ist, der sich mit der Textsorte und ihren Anforderungen eingehend auseinandergesetzt hat.

Ein wenig irritiert hat mich der Untertitel „Ein Arbeitsbuch“, suggeriert dieser doch, dass konkrete Übungen und Aufgaben im vorliegenden Werk eine zentrale Rolle spielen. Hinweise zum Schreiben der Objektbiografie erhalten Lesende im zentralen Praxisteil durch die Fragelisten sowie bei der Diskussion von Beschreibung in der Literatur (Kapitel 3), und bei der Reflexion zu schreibintensiven Seminaren werden Tipps und Techniken vorgestellt. Die Vorstellung konkreter Aufgaben und Übungen unterbleibt jedoch – außer, wenn es um kreative Einstiegsübungen geht (vgl. Braun 2015: 43–48). Allerdings finden sich diesbezüglich konkretere kreative Übungen mit Beispielen in den Büchern der Dudenreihe zu Kreativem Schreiben (Ortheil u. a. 2011/2012/2014). Bezüglich des Untertitels wird ein Buch wie Porombkas „Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch“ (2006) diesem eher gerecht, werden doch konkrete Aufgaben für das Schreiben der Textsorte Kritik/Rezension gegeben.

Als alleiniges Arbeitsbuch für schreibintensive Seminare erscheint mir das vorliegende Buch daher nur bedingt einsetzbar. Allerdings wird die Textsorte nirgendwo sonst für schreibdidaktische Zwecke aufbereitet. Nichtsdestotrotz ist eine Ergänzung um zusätzliche Lektüre zu Schreibtechniken angeraten. Gedacht ist dabei an Bücher wie Scheuermanns „Die Schreibfitnessmappe“ (2011), Langes „Fachtexte: lesen – verstehen – wiedergeben“ (2013) oder Pyerins „Kreatives wissenschaftliches Schreiben“ (2014). Weiterhin ist das Hamburger Verständlichkeitskonzept (Langer/Schulz von Thun/Tausch 2002, vgl. Schulz von Thun 1981: 160–179) zu empfehlen, um auf die Dimensionen von Verständlichkeit einzugehen.

## Fazit

Als Einladung dazu, sich mit der Textsorte Objektbiografie zu beschäftigen, ist dieser schmale Band bestens geeignet. Gerade die Geschichte der Textsorte, ihr Einsatz und ihre Vorläufer in unterschiedlichen Feldern sowie die beispielhafte Darstellung des Schreibprozesses zur Biografie der Karl-Marx-Büste machen Lust, sich sofort auf ein wissenschaftliches „Ding“ zu stürzen und loszuschreiben.

Jede Hochschule, die wissenschaftliche Sammlungen besitzt, sollte diese zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen, und die Textsorte Objektbiografie bietet sich dazu an. Insbesondere in fachübergreifenden schreibdidaktischen Veranstaltungen, die nicht nur das Schreiben akademischer Prüfungstexte, sondern auch (wissenschafts-)journalistisches und populärwissenschaftliches Schreiben fokussieren, kann diese Textsorte m. E. sinnvoll eingesetzt werden. Wie bereits erwähnt, sollte jedoch überlegt werden, welche konkreten Schreibaufgaben und -strategien ergänzend zu den Hinweisen und Ratschlägen in diesem Buch genutzt werden können. Die Verwendung von Objektbiografien

im schulischen Unterricht kann ich mir ebenso gut vorstellen – sei es bei einem Museumsbesuch oder mit persönlichen (Alltags-)Gegenständen der Schüler\*innen.

## Literatur

- Braun, Peter (2015): *Objektbiographie. Ein Arbeitsbuch*. Mit Beiträgen von Kerrin Klinger und Hannes Wietschel. Weimar: VDG Weimar.
- Geertz, Clifford (2003): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte: lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (2002): *Sich verständlich ausdrücken*. München: E. Reinhardt.
- Ortheil, Hanns-Josef (2014). *Schreiben über mich selbst: Spielformen des autobiografischen Schreibens*. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Ortheil, Hanns-Josef (2012): *Schreiben auf Reisen: Wanderungen, kleine Fluchten und große Fahrten*. Aufzeichnungen von unterwegs. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ortheil, Hanns-Josef (2012): *Schreiben dicht am Leben: Notieren und Skizzieren*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ortheil, Hanns-Josef/Porombka, Stefan (2011): *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Porombka, Stefan (2006): *Kritiken schreiben*. Ein Trainingsbuch. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Pyerin, Brigitte (2014): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben*. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe*. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien: Linde.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden I*. Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.

## Angaben zur Person

**David Kreitz** arbeitet in der Schreibwerkstatt am Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Leibniz-Universität Hannover und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Neben dem wissenschaftlichen Schreiben interessiert ihn besonders die Einbindung journalistischer und populärwissenschaftlicher Texte in die universitäre Schreibdidaktik.



## Rezension zu Rebhorn, Angelika (2015): **Brückenkurs Wissenschaftliches Arbeiten. Was Sie vor Vorlesungsbeginn wissen sollten.** Stuttgart: utb.

*Tobias Seidl*

Der Band „Wissenschaftliches Arbeiten – Was Sie vor Vorlesungsbeginn wissen sollten“ ist Teil der Brückenkurs-Reihe des UTB-Verlages. Ziel der Reihe ist es, (zukünftigen) Erstsemester\*innen „Schlüsselwissen“ zu einzelnen Themenbereichen zu vermitteln und so den „idealen Einstieg ins Thema zu verschaffen“ (Rebhorn: Klappentext). Neben dem hier rezensierten Band liegen weitere Bände vor, die vornehmlich Themen aus den Bereichen BWL und Informatik adressieren.

Das Buch ist in neun Kapitel gegliedert, die verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens thematisieren. Das mit der Überschrift „Service“ versehene neunte Kapitel nimmt eine Sonderstellung ein. Es bildet eine Art Anhang, in dem verschiedene Vorlagen, Checklisten und Kreuzworträtsel zur Thematik sowie die üblichen Verzeichnisse (Schlagwörter, Literatur etc.) einer wissenschaftlichen Publikation zu finden sind. Die Kapitel eins bis acht folgen jeweils dem gleichen Aufbau. Zunächst werden zentrale Informationen zum Thema präsentiert, die durch grafisch abgesetzte „Tipps“ aufgelockert werden. Jedes dieser Kapitel schließt ab mit Verständnis- und Wiederholungsfragen, deren Lösungen im Internet abrufbar sind. Übungsaufgaben zur Anwendung des Gelesenen sind keine enthalten.

Das erste Kapitel widmet sich der Frage: Was ist wissenschaftliches Arbeiten? Auf sechs Seiten werden die Kernmerkmale und Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens sowie Merkmale wissenschaftlicher Texte vorgestellt. Darauf aufbauend widmet sich die Autorin dem Themenkomplex Literaturrecherche. Im zweiten Kapitel stellt sie, neben Methoden zum Lesen (SQ3R), Strategien zur Literatursuche und -verwaltung vor. Abgerundet wird das Kapitel durch Hinweise zur Erstellung von Exzerpten. Es fällt auf, dass einige Kapitel äußerst knapp gehalten sind. So umfasst der inhaltliche Input im dritten Kapitel „Thema bearbeiten“ beispielsweise nur ca. 160 Wörter (zum Vergleich: diese Rezension hat ungefähr die vierfache Länge). Auf Fragen, die aus Schreibprozesssicht zentral wären, wird nicht eingegangen. Etwa: Wie erschließe ich ein Thema und erarbeite/formuliere eine Fragestellung/Hypothese? Das Thema „Zitieren“ wird im vierten Kapitel behandelt. Neben unterschiedlichen Zitierweisen wird die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Zitaten eingeführt. Hier wie auch an anderen Stellen wird deutlich, dass Antworten auf wichtige im Arbeitsprozess auftauchende Fragen nur sehr schematisch und oberflächlich gegeben werden. So empfiehlt die Autorin etwa als Faustregel, 1,5 Zitate im Durchschnitt pro Druckseite zu verwenden (vgl. Rebhorn: 28). Die Autorin geht sparsam mit Literaturnachweisen um. Zwar wird an der einen oder anderen Stelle auf aktuelle Ratgeberliteratur verwiesen, doch stellt sie manche streitbare Hypothese ohne Nachweis auf. So wird beispielsweise postuliert, dass Papierexzerpte – im Vergleich mit digitalen Exzerp-

**Tobias Seidl**

ten – „unschlagbar“ seien, um das Gelesene zu behalten (vgl. Rebhorn: 22). Das mit der Überschrift „wissenschaftliches Schreiben“ betitelte sechste Kapitel widmet sich allein dem Schreibstil und Problemen im Schreibprozess. Handlungsorientierte Hinweise zur positiven Planung und Gestaltung des Schreibprozesses sind an dieser Stelle leider nicht zu finden. Die Kapitel fünf, sieben und acht geben einfache und prägnante Hinweise zur Gestaltung der Gliederung, dem Layout und der Strukturierung des Literaturverzeichnisses.

Insgesamt hinterlässt der Band einen zwiespältigen Eindruck. In den Kapiteln zu den Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens und zur Literaturrecherche ermöglicht er einen schnellen Einstieg ins Thema. Er ist insgesamt jedoch zu knapp und oberflächlich sowie in seinem überfachlichen Ansatz zu allgemein, um Studierenden wirkliches Schlüsselwissen zu vermitteln. Grundsätzlich wäre aus meiner Sicht zu fragen, ob sich das Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Rahmen dieser Reihe – mit überfachlichem Ansatz und einem Umfang von rund 50 Seiten – sinnvoll umsetzen lässt, da dieser Bereich wenig durch kanonisiertes Wissen, sondern stark durch eigenes Tun geprägt ist. Wünschenswert wäre eine stärkere Auseinandersetzung mit zentralen Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens jenseits von schematischen Anweisungen gewesen. Unter (zukünftigen) Studierenden wird er jedoch vermutlich Leser\*innen finden, da er durch den schematischen Ansatz eine Eindeutigkeit suggeriert, nach der viele Studierende suchen. Auch der Preis von knapp fünf Euro macht ihn für die Zielgruppe attraktiv. Für die Lehre können die Verständnisfragen am Ende eines jeden Kapitels eine interessante Anregung sein, um sie zum kurzen Wiederholen von Inhalten oder zur Verständnisklärung zu nutzen.

## Angaben zur Person

**Tobias Seidl** (Prof. Dr.) ist Professor für Schlüssel- und Selbstkompetenzen an der Hochschule der Medien in Stuttgart, führt verschiedene Lehrveranstaltungen im Bereich wissenschaftliches Arbeiten durch und berät Lehrende zur Thematik.

## Konferenzen & Tagungen

Interdisziplinäre Sommerschule – dieS (didaktisch-empirische Schreibforschung)

23.–25. Juni 2016

Leibniz Universität Hannover

Theorieentwicklung in der empirisch-didaktischen Schreibforschung

Weitere Informationen: [http://schreibkompetenz.com/de/?page\\_id=1810](http://schreibkompetenz.com/de/?page_id=1810)

International Conference on Writing Research

Writing: Processes, instruction and 'beyond'

4.–6. Juli 2016

Liverpool Hope University

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/>

9. Schreib-Peer-Tutor\*innen Konferenz

23.–25. September 2016

Schreibzentrum Pädagogische Hochschule Freiburg

Tatsächliche Beratungsbedarfe gemeinsam ermitteln: Mit Ratsuchenden, Lehrenden und Service-Einrichtungen der Bildungsinstitution kommunizieren

Weitere Informationen: <https://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/termine/sptk2016>

### Sonstiges

Camp NaNoWriMo

1.–30. Juli 2016

Camp NaNoWriMo is a virtual writer's retreat, designed for maximum flexibility and creativity. We have Camp sessions in both April and July, and we welcome word-count goals between 30 and 1,000,000. In addition, writers can tackle any project they'd like, including new novel drafts, revision, poetry, scripts, and short stories.

Weitere Informationen: <https://campnanowrimo.org/>

# Call for Papers

## Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Wir suchen 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 13. Ausgabe von JoSch können Sie noch bis zum 01. November 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 Herausberteam unter: [journal.der.schreibberatung@gmail.com](mailto:journal.der.schreibberatung@gmail.com)



# Nutzen Sie die exklusiven Vorteile für Abonnent\*innen

➔ [wbv.de/josch](http://wbv.de/josch)

Abonnieren Sie **JoSch – Journal der Schreibberatung** und profitieren Sie von den vielfältigen Abovorteilen.

Als Abonnent\*in stehen Ihnen alle Artikel der Zeitschrift gratis zum Download auf [wbv-journals.de/josch](http://wbv-journals.de/josch) zur Verfügung. Alle weiteren Artikel auf [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) erhalten Sie zu einem Vorzugspreis mit bis zu 20 % Rabatt.

Für den Abschluss eines Abonnements bedanken wir uns bei Ihnen mit einer attraktiven Prämie.



Weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie auf [wbv.de/josch](http://wbv.de/josch)



Herausgeber\*innen/Redaktion: Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro

**JoSch –  
Journal der Schreibberatung**

2 Ausgaben pro Jahr  
Jahresabonnement 20,00 € (D)  
zzgl. Versandkosten, ISSN 2191-4613

**WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR**

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)





# Tagen heißt Lernen

Der erste Ratgeber für die Tagungsplanung aus didaktischer Perspektive

Der Leitfaden präsentiert ein didaktisches Konzept sowie viele konkrete Handlungsempfehlungen, mit denen Tagungen und Kongresse zu Lernorten werden.



Christina Müller-Naevecke, Ekkehard Nuissl

## Lernort Tagung

Konzipieren, Realisieren, Evaluieren

Perspektive Praxis  
2016, 141 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5715-6  
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

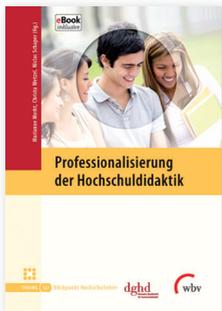




# Hochschuldidaktik

## Professionalisierung und Qualitätssicherung

In dem Tagungsband der 42. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) diskutieren die Autoren über wissenschaftliche Fundierungen, praktische Umsetzungsmaßnahmen und notwendige strukturelle Änderungen für eine erfolgreiche Professionalisierung der Hochschuldidaktik.



Marianne Merkt, Christa Wetzel, Niclas Schaper (Hg.)

### Professionalisierung der Hochschuldidaktik

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 127  
2016, 319 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5533-6  
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

