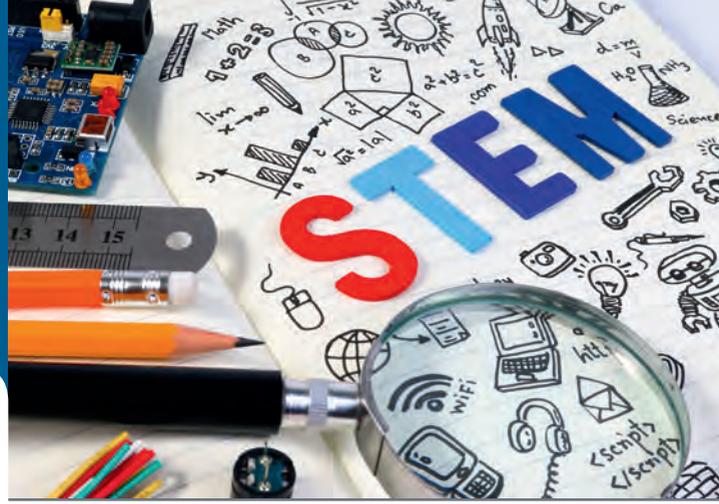


Ausgabe 19 | Juni 2020

JoSch
Journal der Schreibberatung



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing

**The “Unwritten Law” of Language Choice in STEM Doctoral Dissertations:
A Case Study in the German-speaking Context**

Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended-Learning vorbereiten

**Schreiben in den MINT-Fächern am Beispiel eines Workshops für
Informatiker*innen**



Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv.de/josch

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel von **JoSch – Journal der Schreibberatung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

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



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2020 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement von JoSch – Journal der Schreibberatung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/josch.

Ausgabe 19 / Juni 2020



JoSch
Journal der Schreibberatung

Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing

Gastherausgabe:
Anja Poloubotko, Zoë Vercelli

Herausgegeben von:
Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Redaktion:
Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer



JoSch – Journal der Schreibberatung

II. Jg. 2020– Nr. 19

Herausgebende: Anja Poloubotko, Zoë Vercelli (Gastherausgeberinnen), Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

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

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

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Titelbild: Wittayayut/iStockphoto

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen: Einzelausgabe 14,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 25,- €, zzgl. Versandkosten.
Preise ab 2021: Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2191-4613
Best.Nr. JOS2001

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: [10.3278/JOS2001W](https://doi.org/10.3278/JOS2001W)

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	4
Abstracts	7

Schwerpunkt: Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing

Ute Reimers

The “ <i>Unwritten Law</i> ” of Language Choice in STEM Doctoral Dissertations: A Case Study in the German-speaking Context	10
--	----

Alexander Holste, Torben Gebhardt, Felix Schmidt & Eike Spielberg

Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended-Learning vorbereiten	22
---	----

Annett Mudoh

Schreiben in den MINT-Fächern am Beispiel eines Workshops für Informatiker*innen	33
---	----

Forum

Laura Fiegenbaum & Johanna Springhorn

Peer Learning in schreibintensiven Lehrveranstaltungen	41
--	----

Nadja Damm

„Ich erlebte mich nie als Schreiberin.“	50
---	----

Sarah Lebock

Wann bin ich wer? Peer-Berater*innen im Spannungsverhältnis	59
---	----

Janina Lücke

Freud-voller beraten!?	71
------------------------------	----

Daniela Rothe

Wie man die eigenen Gedanken ordnet und bessere Texte schreibt	80
--	----

Andreas Bissels

Reflektiert und professionell vortragen	86
---	----

Call for Papers	90
-----------------------	----

Vorwort

Liebe JoSch-Leser*innen,

nach über zehn Jahren in der Gemeinschaft von schreibdidaktisch Tätigen und Schreibforschenden ist es uns eine große Freude, das Themenheft der vorliegenden JoSch-Ausgabe „Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing“ zu eröffnen. Als Gastherausgeberinnen haben wir, das Team Internationales Schreiben/InterWRITE, diesen zweisprachigen Titel gewählt, da dieser unsere schreibzentrumsalltäglichen Denk- und Austauschprozesse perfekt widerspiegelt.

Im Februar 2015 war die Gründungsphase dieses fremdsprachlich-orientierten Schreibbereiches am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover (LUH). Mit dem Wechsel von der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) ergab sich für mich, Anja Poloubotko, eine neue Zielgruppe – nicht was die Internationalität betraf, sondern in Bezug auf die Herkunftsdisziplinen der Studierenden, die vor allem im MINT-Bereich (insbesondere in den Ingenieurwissenschaften) angesiedelt sind. Sofort bemerkte ich Unterschiede in der Herangehensweise an wissenschaftliche Schreibprojekte: Den Beginn des Arbeitsprozesses bildet eine von dem*der Betreuer*in vorgegebene Aufgabenstellung, d. h. eine selbständige Entwicklung der Fragestellung ist nicht notwendig; direkte Zitate werden vermieden, es wird verstärkt paraphrasiert und entsprechend werden andere Zitationssysteme verwendet. Den Schwerpunkt der Schreibberatungen kennzeichnet das Feedback auf das Textprodukt.

Um mehr über die Schreibkultur dieser Fächer an der LUH zu erfahren, führten wir, das Team Internationales Schreiben/InterWRITE gemeinsam mit dem Team Schlüsselkompetenz Schreiben, den EUWRIT Survey (Chitez et al. 2015; Kruse et al. 2015) an der LUH durch. Die Gesamtauswertung steht noch aus, doch konnten bereits Teilergebnisse präsentiert werden, so z. B., dass sich MINT-Studierende mehr Feedback und gezielte Schreibförderung in Fachveranstaltungen wünschen.

Für März 2019 bekamen wir die großartige Gelegenheit, das zweisprachig-geprägte 6. Internationale Symposium zum akademischen Schreiben (International Academic Writing Symposium – IAWS) auszurichten und für unsere TU9-Universität relevante Fragestellungen unter dem Konferenzthema „Writing at the Crossroads“ zu berücksichtigen.

Die „Crossroads“ waren nicht nur auf dem Writing Symposium eine Schlüsselmetapher, sondern bilden auch die aktuelle Situation in der deutschen Schreibzentrumslandschaft ab: Der einzuschlagende Weg ist in vielen schreibdidaktischen Universitäts-einrichtungen entweder ungewiss, endet 2020 oder bietet aufgrund von Verstetigungsmaßnahmen zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten. Eine mögliche inhaltliche Richtung, die auch auf dem Coburger Symposium „Schreiben in den Fächern“ im Februar 2020 kritisch diskutiert wurde, ist die Tendenz zu einer stärker fachbezogenen Schreibdidaktik. Trotz einiger fokussierter Ratgeber und Studien zu diesem Thema – gedacht ist an die von

Swantje Lahm herausgegebene Reihe „Schreiben im Studium“ sowie auch speziell den MINT-Bereich betreffende Publikationen (u. a. Cordes 2016, Hirsch-Weber/Scherer 2016, Weisberg 2016, Krahl/Löffel/Graßmann 2018, Nadolny/Stiller/Weisberg 2018, Nadolny/Stöhr/Weisberg 2019, Kuhn 2019) – lässt sich hier ein Forschungsdesiderat der Schreibdidaktik verzeichnen.

Wir sind sehr gespannt, in welche Richtung sich die Community der Schreibdidaktiker*innen und -forscher*innen entwickeln wird und freuen uns auf die Artikel im vorliegenden Heft, die einen Teil zur Vervollständigung des Puzzles „Schreiben in den MINT-Fächern – STEM Writing“ beitragen, und auf die Erfahrungsberichte bzw. Rezensionen, die Anknüpfungspunkte und Inspiration für Projekte im MINT-Bereich liefern.

Der Artikel von Ute Reimers zum „ungeschriebenen Gesetz“ in Bezug auf die Wahl der Wissenschaftssprache Englisch bei Dissertationsprojekten in den MINT-Bereichen, die sie empirisch untersucht, gibt Anlass zur Reflexion, welche Auswirkungen diese Tatsache zukünftig auf die Schreibzentren in Deutschland haben könnte. Alexander Holste et al. zeigen in ihrem Beitrag, wie eine gewinnbringende Zusammenarbeit von Schreibdidaktiker*innen, Fachlehrenden und der Universitätsbibliothek im Rahmen eines semesterbegleitenden Blended-Learning-Formats aussehen kann, um Bachelorstudierende der Ingenieurwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit zu unterstützen. Annett Mudoh präsentiert den Ablauf eines prozessorientierten Schreibworkshops für Informatiker*innen an der Göttinger Universität, die Vorüberlegungen dafür und die Bedeutung der Fachaffinität und -familiarität für eine erfolgreiche Durchführung.

Im Forum werden zwei Konzepte schreibintensiver Lehre unter Einsatz von Schreib-Peer-Tutor*innen vorgestellt, die auch für den MINT-Bereich adaptiert werden könnten. Dabei unterscheiden sich die Aufgaben der schreibdidaktisch ausgebildeten Peers: In dem Artikel von Laura Fiegenbaum und Johanna Springhorn fungieren die Tutor*innen als „Schreib-Lern-Begleiter*innen“, indem sie Studierende bei der Durchführung von Schreibübungen anleiten. In dem Erfahrungsbericht von Nadja Damm hingegen übernehmen die Schreib-Peer-Tutor*innen als Writing Fellows die Rolle der Textfeedbackgebenden.

Die Artikel von Sarah Lebock und Janina Lücke fokussieren die individuelle Schreibberatung. Erstere stellt einen Fragebogen vor, der Peer-Tutor*innen dabei helfen kann, die eigene Rolle im Spannungsverhältnis von Prozess- und Expert*innenberatung zu reflektieren. Letztere plädiert für den Einsatz des psychodynamischen Ansatzes in der Schreibberatung, indem sie das Potenzial dieser Beratungsmethode aufzeigt.

Das von Daniela Rothe vorgestellte Zettelkasten-Prinzip (Buchrezension Ahrens 2017) unterstützt die Entwicklung, die organisierte Konservierung und das dynamische Verbinden eigener Gedanken, welches gerade MINT-Studierende zu eigenständigen Denkprozessen motivieren kann.

Eine Textsorte, die den Abschluss eines Schreibprozesses in den MINT-Fächern, vor allem den Ingenieurwissenschaften an der LUH, bildet, ist die Präsentation der schriftlichen Ausarbeitung. Zur Vorbereitung von Präsentationen empfiehlt Andreas Bissels das

Buch „Präsentieren und Referieren“ von Grzella et al. (2018), in dem u. a. sowohl die Nutzung schreibdidaktischer Methoden als auch ein umfassender Überblick über geeignete Präsentationssoftware eine Rolle spielen.

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre!

Anja Poloubotko & Zoë Vercelli

vom Team Internationales Schreiben/InterWRITE am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover

Literatur

- Chitez, Madalina/Kruse, Otto/Castelló, Montserrat (2015): *The European Writing Survey (EUWRIT). Background, structure, implementation, and some results*. Winterthur: ZHAW (Working Papers in Applied Linguistics, 9).
- Kruse, Otto/Meyer, Heike/Everke Buchanan, Stefanie (2015): *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. Winterthur: ZHAW (Working Papers in Applied Linguistics, 12).
- Cordes, Nils (2016): *Schreiben im Biologiestudium*. 1. Aufl. Opladen/Toronto: Budrich (UTB, 4539).
- Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (2016): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften. Grundlagen – Praxisbeispiele – Übungen*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Ulmer (UTB, 4450).
- Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hg.) (2016): *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krahl, Jürgen/Löffel, Josef (Hrsg.) /Graßmann, Regina (Ed.) (2018): *Die Schreibübung in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Göttingen: Cuvillier.
- Kuhn, Carmen (2019): *Studentische Textkompetenz im Fach Maschinenbau. Eine qualitative Interviewstudie*. Bielefeld: wbv.
- Nadolny, Anne/Stiller, W. P., Weisberg, Jan (2018): *Versuchsberichte schreiben üben. Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang*. In: Graßmann, Regina (Hrsg.): *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Göttingen: Cuvillier. 115–125.
- Nadolny, Anne/Stöhr, Monika/Weisberg, Jan (2019). *Lernen über Modulgrenzen hinweg – Fachliche Schreibkompetenz in MINT-Fächern systematisch weiterentwickeln*. In: *Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern*. 119–126.
- Weisberg, Jan (2016): *Modulintegrierte Schreibdidaktik am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld – Konzepte, Strategien, Erfahrungen*. In: Graßmann, Regina/Lichtlein, Michael (Hrsg.), *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur und Technikwissenschaften*. Coburg: Edition Aumann. 72–95.

Abstracts

Schwerpunkt

Reimers, Ute

The “Unwritten Law” of Language Choice in STEM Doctoral Dissertations: A Case Study in the German-speaking Context

The number of doctoral dissertations written in English by non-native doctoral candidates from the STEM fields has been growing vastly. However, little is known about the role of this language choice in the German context. Therefore, this article presents two supervisors’ perspectives, elicited with the help of guideline-based interviews and examined by means of qualitative content analysis. The results show in how far the “unwritten law” to write their final dissertation in English plays a major role for doctoral candidates in the STEM fields to become full members of their discipline’s community of practice. Furthermore, implications are drawn for future writing consultations to best address and handle the issue of language choice.

Holste, Alexander/Gebhardt, Torben/Schmidt, Felix/Spielberg, Eike

Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended Learning vorbereiten – Schreibdidaktische Methoden in Seminaren des BMBF-Projekts TextING

Trotz der hohen Zahl an Studienabbrüchen in den Ingenieurwissenschaften aufgrund fehlender (Schreib-)Kompetenzen werden letztere an deutschen Hochschulen zumeist nicht als Teil des Curriculums gefördert, sodass eine Beschäftigung extra-curricular erfolgen muss. Dem widmet sich das BMBF-Projekt flexING, Teilprojekt TextING. Der Artikel stellt die Rahmenbedingungen für das Desiderat dar, das epistemische Schreiben zu fördern. Im Anschluss werden die Techniken vorgestellt, Studierende über einen Schreiblehrgang im E-Portfolio-Format an das Ziel heranzuführen, erfolgreich ihre Bachelor-Arbeit in Zusammenarbeit mit den Fächern zu verfassen. Wesentliches Element dieser Schreibaufgabe ist die ingenieurwissenschaftliche Literaturrecherche.

Mudoh, Annett

Schreiben in den MINT-Fächern am Beispiel eines Workshops für Informatiker*innen

Der Text beschreibt die Entwicklung und Erprobung des didaktischen Konzepts für einen Schreibworkshop für Informatiker*innen an der Georg-August-Universität Göttingen. Es folgt eine Reflexion über die Erfahrungen während des Workshops. Ein Ausblick befasst sich mit der Verknüpfung von Schreiben und Informatik.

Forum

Fiegenbaum, Laura/Springhorn, Johanna

Peer Learning in schreibintensiven Lehrveranstaltungen. Ein (schreib-)didaktischer Vorschlag

Der Besuch einer Lehrveranstaltung und das Schreiben einer Hausarbeit erfolgen oftmals nacheinander. Studierende arbeiten allein an ihrem Schreibprojekt und verpassen die Möglichkeit, sich inhaltlich mit ihren Kommiliton*innen, die vor den gleichen Herausforderungen stehen, über ihre Hausarbeiten auszutauschen. In diesem Beitrag wird ein Format skizziert, bei dem schreibdidaktisch ausgebildete Peer-Tutor*innen kooperative Lehr- und Lernarrangements, die am „Peer Learning“-Ansatz orientiert sind, konsequent über eine ganze Lehrveranstaltung hinweg anleiten und Studierende schon in der Vorlesungszeit in ihrem Schreibprozess unterstützen.

Damm, Nadja

„Ich erlebte mich nie als Schreiber*in.“ Ein schreib- und Feedback-intensives Seminar unter Mitarbeit einer Writing Fellow

Schreibintensive Seminare, Textfeedback, die Zusammenarbeit mit Writing Fellows und eine Bilingualität von Laut- und Gebärdensprache sind noch die Ausnahme in der hochschulischen Lehre. Der Beitrag gibt Einblick in ein Seminar zur Öffentlichkeitsarbeit für die Menschenrechte, in dem die o. g. Aspekte eine Rolle spielten. Nach einer allgemeinen Einführung in und Begründung des Seminarkonzepts werden einzelne Elemente vertieft dargestellt und die entsprechenden Erfahrungen ausgewertet: 1. die Bedeutung des Text-Feedbacks im Kurs, 2. die begleitende Beratung durch eine Peer Writing Fellow sowie 3. das Lernfeld Gebärdensprache als zweite Sprache im Seminarkontext, die auch auf das Seminarthema „Menschenrechte“ zurückverweist.

Lebock, Sarah

Wann bin ich wer? Peer-Berater*innen im Spannungsverhältnis

Peer-Berater*innen nehmen während eines Beratungsgespräches teilweise intuitiv, teilweise bewusst verschiedene Rollen ein. Dieser Artikel soll einen Beitrag zur Reflexion über das Spannungsverhältnis zwischen der Expert*innen und Prozessberatungsrolle leisten, um die Selbstprofessionalisierung in der Rolleneinnahme zu fördern. Dafür werden auf theoretischer Ebene die konträren Arbeitsweisen beleuchtet, auf denen beide Rollen basieren. Zur Betrachtung von möglichen Einflussfaktoren auf die Rolleneinnahme wird ein selbst entwickeltes Modell präsentiert, welches zum Austausch über diese Faktoren motivieren soll. Zuletzt wird eine praktische Möglichkeit zur gezielten Reflexion über die eigene Rolleneinnahme anhand eines Fragebogens vorgeschlagen.

Lücke, Janina

Freud-voller beraten!? Der psychodynamische Ansatz in der Schreibberatung

In der Schreibberatung werden vor allem der nichtdirektive und der systemische Beratungsansatz angewandt und thematisiert. Dagegen wurde der psychodynamische Ansatz im Kontext von Schreibberatung bislang fast gar nicht bzw. nur unzureichend berücksichtigt. Ziel dieses Beitrags ist, die Kernaspekte des psychodynamischen Ansatzes vorzustellen und herauszuarbeiten, wie diese in der und zur qualitativen Weiterentwicklung der Schreibberatungspraxis genutzt werden können. Zunächst werden die Grundgedanken, die Beziehungsgestaltung und die Gesprächstechniken der psychodynamischen Beratung erläutert. Daraufhin wird gezeigt, wie die Schreibberatung schon jetzt Techniken dieses Ansatzes nutzt und wo noch Potenzial zu intensiverer Anwendung besteht.

Rothe, Daniela

Wie man die eigenen Gedanken ordnet und bessere Texte schreibt

Schreibprojekte beginnen mit Notizen – mit dem Festhalten von spontanen Einfällen, der Aufzeichnung dessen, was man recherchiert und liest, und dem Versuch, Ideen auf dem Papier zu präzisieren. Langfristig brauchbare Notizen anzufertigen und diese so zu ordnen, dass sie eine produktive und stets verfügbare Arbeitsgrundlage für den Schreib- und Denkprozess bilden, ist das Anliegen des von Sönke Ahrens vorgelegten Buches „Das Zettelkastenprinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen.“ Schritt für Schritt erläutert der Autor, wie man notiert, Notizen verzettelt und so verknüpft, dass man dabei auf neue Gedanken kommt. Das kann man analog oder digital tun und am besten mit System.

Bissels, Andreas

Reflektiert und professionell vortragen. Rezension zu „Präsentieren und Referieren“ von Markus Grzella, Kristina Kähler und Sabine Plum

Der Ratgeber „Präsentieren und Referieren“ gibt einsichtsvolle Hilfestellungen für die Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen – im Hochschulkontext und darüber hinaus. Das praxisnahe Lehrbuch richtet sich vorrangig an Studierende und Berufseinsteiger*innen, ist aber auch für Lehrende (und Schreibberater*innen) uneingeschränkt empfehlenswert.

The “*Unwritten Law*” of Language Choice in STEM Doctoral Dissertations: A Case Study in the German-speaking Context

Ute Reimers

Introduction

In Germany, the number of doctoral dissertations written in English has been growing continually since the beginning of the 21st century (Rabe 2016: 17). In fact, the development towards English as the language of choice in academic writing has been observed especially in the “sciences proper” (Ammon 2016: 36), i. e., the STEM fields. These findings are evidenced by the developments at the university under investigation in the present study, where in the time period between winter term 2012 and summer term 2016 already more than 55% of the finished doctoral dissertations in the faculty of natural sciences were written in English as opposed to German (results from a pre-study conducted by the author of this article).

Reasons why non-native writers choose English as the language for publishing articles have been widely investigated, for example the possibility to share knowledge with a wider, international audience, to gain more international visibility and to consequently establish one’s academic career (see, for example, Tardy 2004, Tang 2013 or Rabe 2016). However, only scant attention has been paid to the text type ‘doctoral dissertation’, especially regarding German-speaking doctoral candidates at German universities. One reason might lie in the assumption that nowadays the majority of doctoral dissertations are ‘article-based’ dissertations, i. e., they contain a collection of previously published research articles which were already written in English, and therefore investigating article publishing offers sufficient results. At least two counterarguments can be advanced in this respect: First, in the two departments that serve as cases for the study presented in this article, the mentioned dissertation types are not the common practice, and second, and more generally speaking, doctoral dissertations mostly do not serve the same communicative purpose as research articles (Thompson 2016: 380), which I will discuss in more detail below.

Due to the research gap stated above, this article attempts to answer the question *What role does writing the doctoral dissertation in English play in STEM fields in a German-speaking context?* It proceeds as follows: First, the theoretical concept of ‘legitimate peripheral participation’ in a ‘community of practice’ will be briefly introduced because it serves as a framework for the following analysis. Therefore, at the same time, it will be related to doctoral dissertation writing and the role that the English language plays in it. Here, I will also explain why it is worth investigating supervisors’ perspectives and, in a

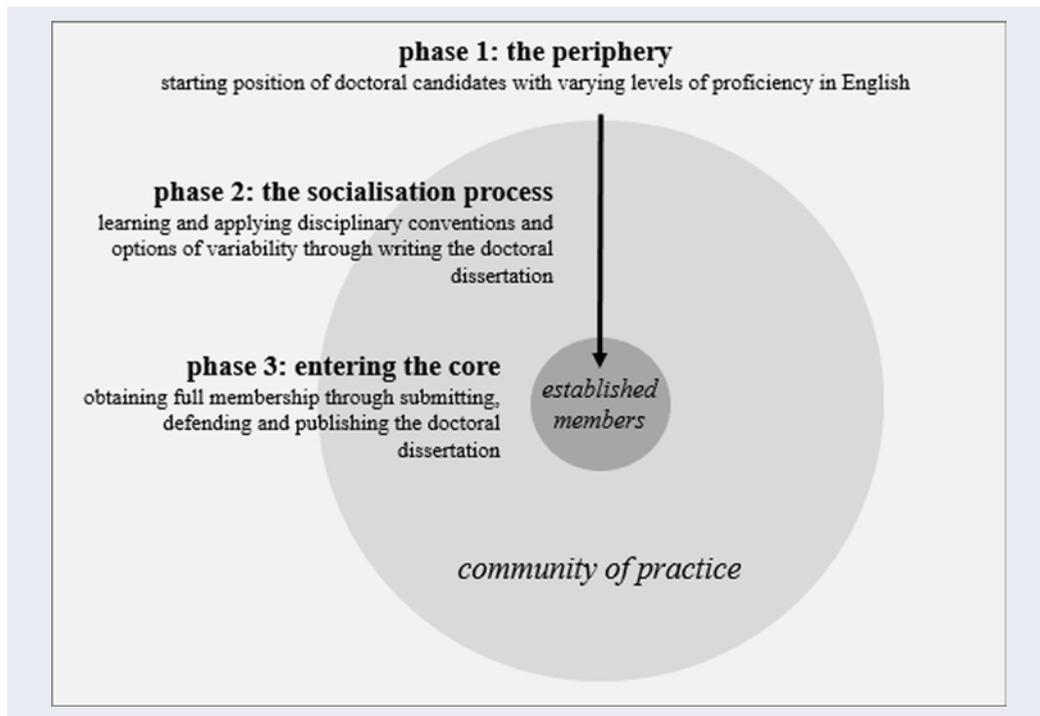
next step, present the procedure of conducting guideline-based interviews (for data collection) and qualitative content analysis (for data analysis) of two exemplary cases from the fields of electronics and information sciences. The results will be presented and discussed in light of the question stated above, and finally, attention will be drawn to reasons why this knowledge is helpful for the support of those involved in doctoral writing – both candidates and supervisors – in this particular context.

Becoming a member of a community of practice through writing a doctoral dissertation

In order to answer the above-stated question properly, I will take on a socio-cultural perspective and consider the concrete writing situation and the function of the text type ‘doctoral dissertation’ therein with the help of the concept of ‘legitimate peripheral participation’ (LPP) in a ‘community of practice’ (Lave/Wenger 1991 and Wenger 1998; c. f. Habibie 2016 or Rabe 2016). According to, for example, Paltridge/Woodrow (2013: 100) and Tang (2013: 11), academic writing is a “social practice” that serves concrete communicative purposes within a specific community. These practices underlie certain norms and conventions that themselves were developed through communication between members of the community. LPP is defined as the “process through which newcomers join [such a] [...] community of practices” (Habibie 2016: 53) and, consequently, how they learn to communicate with other members by adopting the aforementioned norms and conventions. Figure 1 below is an adaptation of a representation of LPP given in Rabe (2016: 73, figure 4). It serves to illustrate the process of becoming a member of one’s academic community with a particular focus on the role of writing the doctoral dissertation, which is described further below.

Figure 1

The concept of legitimate peripheral participation (partially adapted from Rabe 2016: 73, figure 4) applied to writing a doctoral dissertation in English.



At the beginning of their careers, doctoral candidates are new to their discipline’s scientific community: They are situated at the periphery and differ greatly in terms of previously gained knowledge and skills (phase 1, see figure 1 above). During the process of obtaining their doctoral degree, they learn common communicative practices of their respective community. This includes set language norms and conventions they are supposed to follow in order to communicate successfully with the other members, as well as options of variability within these norms in order to develop their own individual style and therefore their personal researcher identity (Hyland 2012: 35; Flowerdew/Wang 2015: 83). This socialisation process indicates a movement from the periphery towards the core of the community by applying the newly gained knowledge about conventions and variability through writing the doctoral dissertation (phase 2, see figure 1 above). This finally leads to full membership (phase 3, see figure 1 above): The finished doctoral dissertation, which is the key product and visible outcome emerging from the process, serves as a ticket to this full membership, a proof of having passed the acid test.

The role of language choice applied to the concept of LPP

Rabe (2016: 330) points out that the acquisition of English skills has to be understood as an integral part of the socialisation of novice researchers. Therefore, I applied the three phases of becoming a full member of the community to the aspect of language choice by developing concrete underlying questions for each of them:

Phase 1: The periphery

- a. Do the doctoral candidates have to attest a certain level of proficiency in English?
- b. Do the doctoral candidates have prior experience in writing academic English?

Phase 2: Socialisation process

- a. Who decides whether the doctoral dissertation is written in English or German?
- b. What are the reasons for writing the doctoral dissertation in English?
- c. At what point in time is the language choice made?

Phase 3: Entering the core

How important is the English language quality in the finished and submitted doctoral dissertation?

The role of the supervisor

The most important reasons that socialisation within a community of practice is not possible without concrete established members who guide novice researchers on their way to full membership in an “apprenticeship-like relationship” (Habibie 2016: 53) are that we find “considerable variation in expectations across disciplines, fields of study, (and indeed supervisors), in terms of what a thesis or dissertation should look like” (Paltridge 2002: 26). For doctoral candidates, the most important contact persons that have the largest influence on them are their supervisors since they have the position to pass on their own experience and knowledge about disciplinary conventions they have gained for years. However, oftentimes the common practices of a community are found to be of a rather implicit nature (Steinhoff 2013: 100). Hence, I decided to conduct interviews with supervisors in order to make the aspect of language choice in the above mentioned socialisation process, meaning the role of writing the doctoral thesis in English, more explicit. The perspective of supervisors is especially interesting in the particular context of Germany because here they serve both as those who provide advice during the writing process and, at the same time, as those who evaluate the dissertation in the end.

The case study: Interviews and analysis procedure

The results presented in this article are one part of a more complex exploratory case study. The latter consists of four guideline-based interviews with German supervisors regarding their perspectives on the writing contexts of their German doctoral candidates who write their dissertations in English. Two interviewees come from the field of economics and two interviewees from electronics and information sciences¹. This rather small number of cases is due to the fact that, as was already mentioned above, little is known about this context so far. An exploratory approach to the topic has the advantage that one can focus on very concrete aspects in the individual contexts that otherwise could have been easily overlooked, and, subsequently, decisions can be made about which aspects are worth investigating in future, more expanded, analyses. In the following, I will focus only on the perspectives of two of the four supervisors mentioned above, namely those who come from the STEM field department ‘electronics and information sciences’. In a pre-study, it turned out that this department covers the highest number of English doctoral dissertations written by German candidates at the investigated university and these two interviewees belong to the group of professors supervising most of them.

The interview language was German, which is the mother tongue of the interviewees. Both interviews were conducted in February 2019 and had a duration of 1:17 hours (case 1, see below) and 1:09 hours (case 2, see below) respectively. Subsequent to the recording, the interviews were transcribed and then analysed with the help of qualitative content analysis in MAXQDA (MAXQDA 2018). In the analysis, I performed a content structuring content-analysis (“inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse”), which focuses on the topics dealt with in the interviews, their distribution, connections, etc. (Kuckartz 2018: 141). Here, I applied a mixed method to develop the codes: The main codes were generated deductively by referring back to the interview guideline and first impressions that resulted from the transcription process (Kuckartz 2018: 72). In a second step, I used a deductive-inductive approach, since some of the sub-codes resulted from the original interview guideline structure as well, whereas others resulted from the interview material itself (Kuckartz 2018: 95).

In this article, I will only present the results that reveal the interviewees’ perspectives on the use of English for writing a doctoral dissertation in their field. This includes the four main codes *language choice*, *language competence*, *English writing experiences* and *importance of language quality* (out of 19 in total), which were determined deductively with the help of the interview guideline.

All parts of the interviews that included statements about whether the writers need to certify a specific level of competence in English were coded with the label *language competence*. The parts that include information about prior experiences the doctoral candidates might generally have with writing academic texts in English received the main

¹ At the university under investigation, electronics and information sciences are treated as one department.

code *English writing experiences*. These two codes will reveal helpful insights into phase 1 of the socialisation process in the doctoral candidates' community of practice described above. For the second phase, the parts of the interviews coded with the label *language choice* were of major importance, since they contain the supervisors' statements about who chooses whether the doctoral candidates write their thesis in German or English, as well as the reasons for this and at what point in time this decision is usually made. Finally, statements about the extent to which the quality of academic English plays a role in the final grading of the doctoral thesis are collected under the main code *importance of language quality*. These are the parts that serve to gain a better understanding of the role of the English language in phase 3 of the process introduced above, namely entering the core of the community and becoming a full member by submitting the final product.

Results for phase 1: The doctoral candidates' levels of proficiency at the starting point of their careers

In case 1, officially certified language competence mainly plays a role for the selection of appropriate international students coming to Germany in order to complete their doctoral degree. German-speaking doctoral candidates are required to prove that they successfully passed the TOEFL or IELTS test only when they apply for one of the faculty's doctoral programs; all others do not have to certify any language competence in their application. In terms of prior experience in writing in English, this supervisor has experienced both: Doctoral candidates who already did so (these are usually the international doctoral students or the Germans who have at least one English-speaking parent), as well as others who did not, which includes the majority of the German-speaking candidates. Still, usually all of them have already read English articles before (*Also in der Regel haben die alle Papers gelesen, aber keine geschrieben.*²).

The supervisor in case 2 decides her/himself³ whether a candidate's English language competence is sufficient during the regular job interview, which takes place in English (*Da ist natürlich die Beherrschung der englischen Sprache eines der wesentlichen Kriterien bei dem Interview.*). A formal certification is not needed. Those candidates who wrote their master's thesis at this chair usually did so in English. At that level, they are free to choose, but they are highly encouraged to use English when the supervisor regards the master's project as highly valuable for the scientific community and worth being published afterwards. In these cases, and as for international doctoral candidates who do not speak German, the writers already have experience concerning writing in English. In the case of candidates who have not written anything in academic English before, it is likely that they have come from a different German university.

2 To offer a deeper insight into the data, original quotes from the German interviews are added to the descriptions.

3 For the sake of anonymity, I will use both grammatical forms in the presentation of the results.

Results for phase 2: The socialisation process through language choices in the doctoral dissertation

Both supervisors stated that English is the language in which their current doctoral students write their dissertations. According to the supervisor in case 1, her/his candidates are generally free to choose whether they want to write their dissertation in English or German (*Es gibt beide Optionen, das zu machen.*); the final decision is thus up to the candidates themselves. Nevertheless, the supervisor recommends using English in dissertations, even for German-speaking doctoral candidates, mainly for reasons of visibility and impact. A German dissertation is only read by German-speaking scientists, whereas an English work is read by Germans as well as by all other nationalities as well and thus can contribute to worldwide scholarly exchange (*Wenn man Wert darauf legt, dass die Arbeit gelesen wird und dass sie eigentlich auch zur wissenschaftlichen Substanzbildung beiträgt, muss man eigentlich bei uns auf Englisch veröffentlichen.*). In addition, s/he argues for English in doctoral dissertations for the sake of citability. Since the majority of publications in this subject field are written in English, none of them will insert German quotes (*Ich kann die Arbeit nicht zitieren, wenn ich selbst veröffentliche, weil es liest dann ja wieder niemand.*). The language choice is usually made at the beginning of the doctoral career. However, in the case that candidates are not able to write appropriate English when publishing research articles, they still have the opportunity to write the final dissertation in German.

At the chair of supervisor 2, the rules are clear: Everybody writes their dissertation in English because it is an “unwritten law” that is not questioned and it would not make any sense to consider writing the dissertation in German (*Es ist eigentlich so ein ungeschriebenes Gesetz.*). Consequently, it is not a choice that is made at a specific point in time but an explicit requirement right from the beginning (*Es ist keine Frage.*). To give reasons, s/he refers to her/his personal career: More than twenty years ago, s/he wrote her/his dissertation in German and regrets this choice today, because the work has not been recognized in the scientific world (*Also hinterher tut mir das eigentlich auch leid.*). Even though it would be possible for the worldwide scientific community to find a German text in an online literature search because the common English keywords are most often used in them as well, the source would not be perceived as a valid contribution to the international field. Another important argument for writing the dissertation in English is that the doctoral candidates are allowed to copy longer stretches of their previously published articles in their final thesis (even though the dissertations at this chair are not article-based by definition, as I mentioned above). Since those articles are all produced in English, it is much easier to insert parts of them into an English dissertation than into a German one (which would include a translation, meaning extra work).

Results for phase 3: Relevance of language quality in the final product

In principle, supervisor 1 regards the English language as a vehicle for the content to be conveyed. Therefore, if the language quality in the dissertation prevents a clear under-

standing, the complete work could be evaluated worse (*Es darf sprachlich nicht dazu führen, dass Dinge nicht klar werden.*). This also comprises the use of German grammar structures in the English text: Even though the aim is not to reach an English native-like style, the text should be intelligible for English native readers and not only for German-speaking ones. However, the interviewee admits that, as a German speaker her/himself, even s/he can never be completely sure whether s/he detected every German-sounding part in a dissertation and evaluated it in terms of correctness (*Wobei, selbst wenn ich es lese und es richtig finde, bin ich ja nicht hundertprozentig sicher, ob es für einen native speaker dann wirklich richtig ist.*). Nevertheless, the interviewee also states that formality should not be the main criterion for evaluation. In fact, s/he tries to focus completely on the content, for example central claims, good representations and a sound methodology, while reading the text for the first time. Moreover, s/he does not see her/himself or other German colleagues in the position of language experts, who would probably focus on very specific language nuances as well (*Aber diese Feinheiten – Also das können wir uns nicht anmaßen.*).

In case 2, the supervisor strongly differentiates between the version that is handed in for evaluation and the version that is published later on. In the former case, s/he regards the quality of the English language as rather unimportant compared to the content. As long as mistakes do not alter the content, the maximum downgrading would be 0.3⁴, if at all. However, when it comes to the final publication of the work, language aspects play a larger role since the text is to be read by other people of the community as well. Therefore, there is always a scheduled downstream correction phase after the dissertation is handed in, evaluated and defended.

Concluding considerations and implications

The aim of this article was to present answers to the question *What role does writing the doctoral dissertation in English play in STEM fields in a German-speaking context?* This was approached by the analysis of two concrete cases in which the perspectives of two supervisors were investigated. The supervisors were selected due to their function as experienced members of the community their doctoral candidates want to join and because they have the role to teach them the rules and conventions of the community. The results of this case study show that writing the doctoral dissertation in English (as opposed to German) plays a major role for the socialisation process of German STEM field doctoral candidates in their disciplinary communities in all three phases introduced above.

For the peripheral phase, two crucial observations can be made: First, already at this stage, a sound English language competence is expected. This could lead to the conclusion that in the case that junior researchers did not manage to acquire a basic level of

⁴ He refers to the common 0.3 grading steps in Germany: 1.0 is best, followed by 1.3, 1.7, 2.0, 2.3, etc.

English language competence **before** they become doctoral candidates, they are either not able to enter the community at all (case 2) or they are allowed to try to catch up during phase 2 (case 1). If they fail, though, it is likely that they are denied the rank of a full member but are at least granted the chance to finish in their mother tongue – which is, consequently, regarded as an emergency solution. Second, language competence does not necessarily need to be officially certified, but rather approved by the supervisor her/himself (at least in case 2), which shows that, right from the start, the supervisors have a specialised language competence in mind that functions as a tool to deliver knowledge to a large audience of experts rather than a general language competence.

The decision to write one’s final dissertation in English can be observed as the crucial factor for success that is highly recommended (case 1), if not mandatory (case 2). Thus, the influence of the most important contact person of the community of practice already becomes clear at the beginning of phase 2. Regarding the reasons for this choice, it becomes visible that the supervisors attribute a strong community-focused function to the final dissertation. They want to impart this understanding to the novice scholars during the whole writing and therefore socialisation process: The final product should provide a valuable contribution that is usable for the whole community, which means all other researchers – not only the German ones – should be able to use the text to contribute to their own works.

Finally, the conclusion we can draw from the answers to the questions assigned to phase 3 is deeply connected to the aim of reader orientation that is present at all times: The language quality of the final product, the ‘ticket’ to full membership, is mostly defined as making the research findings intelligible to readers around the world (that means not sounding *too German*), rather than eloquent native-like language choices.

All in all, the insights gained from this exploratory small-scale study reveal how omnipresent the use of English as a foreign language can be in the whole process of becoming a member of a research community through writing a doctoral dissertation in electronics and information sciences in Germany. As concerns writing consultations for (future) German doctoral candidates from the STEM fields, two important implications can already be drawn from these two exemplary cases:

First, discussing the use of English as a foreign language should definitely be part of writing consultations for (future) German doctoral candidates in the STEM fields, at least in two areas. As concerns the preparation for the peripheral phase (step 1), student writers, especially at the Bachelor’s and Master’s level, need to be made aware of the fact that the “unwritten law” of language choice in their disciplines is deeply connected with the principle of a community of practice. As the supervisor in case 1 states at the end of the interview, most students choose a technical course of studies because they do not relate to languages (*die meisten Leute, die irgendwas Technisches machen, die machen das ja, weil sie eigentlich keine Sprachen können und auch gar keinen Sinn dafür haben.*). Writing consultations could help those students who have a general aversion against using a foreign language by approaching the issue at the meta level. Some advantageous questions to re-

alize this could include the following: *What is the purpose of writing in your discipline? Who are the addressees? Why are most of the texts written in English? Why would it make sense for you to write in English as well?* etc. In fact, knowledge about the communicative purpose of the use of English for their future lives as scientists could be a key to removing or even avoiding writers' blocks.

Considering the phase of entering the core of the community (step 3), the role of language quality in the final product should be addressed in consultations for this context as well. Novice researchers who are not used to writing in a foreign language might feel the need for corrections at the grammatical and/or orthographical level when making use of writing consultations. However, the two supervisors in this case study tend to focus on higher order concerns (see Girgensohn/Sennewald 2012: 91), which means, in particular, an understandable argumentative text structure. Therefore, these findings legitimise the principle of focusing on higher before later order concerns, which is already common practice in most writing consultations at German universities, for the particular context under investigation.

The second important implication for writing consultations in the given context concerns the text type 'doctoral dissertation': The results have shown that, as opposed to single research articles, the doctoral dissertation documents the whole process of becoming a full member of a research community in the form of a longer and coherent text product. Nevertheless, in the two cases under investigation, we conclude that the dissertation is not regarded as a mere formality to obtain a degree, but rather as a valued contribution that should be accessible to as many scholars in the world as possible. Addressing the communicative purpose of this particular text type as opposed to shorter research articles appears extremely promising for writing consultations with doctoral candidates who seek help in terms of language choice in a doctoral dissertation.

As one might have noted during the discussion of the results, the interview data presented in this article show much potential for answering questions that go beyond the scope investigated. For example, a focus could be placed on the impact of the twofold role of the supervisors being advisors for their doctoral candidates' writing processes on the one hand and evaluators of the final products on the other hand.

In addition, the research presented in this article gives rise to various possibilities for further research in the field of writing consultations, to answer questions such as *Are German undergraduate students from the STEM fields aware of their (future) communities of practice and the role of writing a doctoral dissertation in English? Is this issue addressed by writing coaches in the consultations? How is it addressed and to what extent is it helpful for the novice writers? To what extent can the awareness of the concept of LPP help supervisors to communicate their expectations concerning the use of English, and what roles can writing centers play in this?* These exemplary questions should be regarded first as valuable impetus in order to gain more knowledge on the topic and, finally, as a step towards implementing a useful handling of the role of English in doctoral STEM dissertations in German writing consultations.

Bibliographical References

- Ammon, Ulrich (2016): English as a Language of Science. In: Linn, Andrew (ed.): *Investigating English in Europe. Contexts and Agendas*. Berlin/Boston: De Gruyter. 34–39.
- Flowerdew, John/Wang, Simon Ho (2015): Identity in Academic Discourse. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 35. 81–99.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Darmstadt: WBG.
- Habibie, Pejman (2016): Writing for Scholarly Publication in a Canadian Higher Education Context: A Case Study. In: Badenhorst, Cecile/Guerin, Cally (eds): *Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers*. Leiden/Boston: Brill. 51–67.
- Hyland, Ken (2012): *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse (1989–2019): VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Paltridge, Brian (2002): Thesis and Dissertation Writing: An Examination of Published Advice and Actual Practice. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 21. No. 2. 125–143.
- Paltridge, Brian/Woodrow, Lindy (2013): Thesis and Dissertation Writing: Moving Beyond the Text. In: Tang, Ramona (ed.): *Academic Writing in a Second or Foreign Language. Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts*. London: Continuum. 88–106.
- Rabe, Frank (2016): *Englischsprachiges Schreiben und Publizieren in verschiedenen Fachkulturen. Wie deutschsprachige Forscher mit der Anglisierung der Wissenschaftskommunikation umgehen*. Tübingen: Narr.
- Steinhoff, Torsten (2013): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (eds): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-französisch-italienisch kontrastiv*. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008. Villa Vigoni, 99–109. [Online Publication]
- Tang, Ramona (2013): The Issues and Challenges Facing Academic Writers from ESL/EFL Contexts: An Overview. In: Tang, Ramona (ed.): *Academic Writing in a Second or Foreign Language. Issues and Challenges Facing ESL/EFL Writers in Higher Education Contexts*. London: Continuum. 1–20.
- Tardy, Christine M (2004): The Role of English in Scientific Communication: Lingua Franca or Tyrannosaurus Rex? In: *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 3. No. 3. 247–269.

- Thompson, Paul (2016): Genre Approaches to Theses and Dissertations. In: Hyland, Ken/ Shaw, Philip (eds): *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London/New York: Routledge. 379–391.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autorin

Ute Reimers, M.A., ist Lehrkraft in der Englischen Sprachwissenschaft der Universität Siegen, engagiert sich seit 2016 als Schreibberaterin (Zertifikat TU Darmstadt) und promoviert zum Schreiben englischer Doktorarbeiten im deutschen Kontext.

Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended-Learning vorbereiten

Schreibdidaktische Methoden in Seminaren des BMBF-Projekts TextING

Alexander Holste, Torben Gebhardt, Felix Schmidt & Eike Spielberg

Einleitung

Das Schreiben von Abschlussarbeiten stellt Studierende der Ingenieurwissenschaften in der Regel das erste Mal vor die Herausforderung, einen wissenschaftlichen Text zu verfassen, der auf eine bisher im Forschungsdiskurs noch nicht gestellte Frage antwortet.¹ Denn eine frühere Auseinandersetzung mit epistemischem Schreiben wird im Curriculum (Prüfungsordnungen) als zu kapazitätsfordernd gegenüber dem Nutzen gesehen, obwohl Dozierende häufig die schlechte Qualität der Abschlussarbeiten monieren. Die Frage, die sich Schreibdidaktiker*innen vor diesem Hintergrund für die Arbeit in einer jeweiligen Fachdisziplin stellen, bildet gleichzeitig die Forschungsfrage für diesen Artikel: *Wie bereiten schreibdidaktische Konzepte und Maßnahmen Schreibnovizen auf wissenschaftliches Schreiben vor?* Die Darstellung des Projekts TextING² zeigt eine Methode auf, um diese Frage zu behandeln. Daraus ergibt sich das folgende schreibdidaktische Angebot: Im Zentrum des Seminars steht ein Schreiblehrgangskonzept (Pospiech 2006), demzufolge Studierende kurze, aufeinander aufbauende Texte verfassen und dazu innerhalb einer Woche ein schriftliches Feedback des*der Schreibberaters*in erhalten. Im TextING-Seminar bereiten die verschiedenen Textsorten, zu denen die Studierenden Exemplare erstellen, auf das Schreiben einer ingenieurwissenschaftlichen Abschlussarbeit vor. Dazu gehört allen voran die Aufgabe, ein Exposé zu verfassen. Wesentliches Element des Exposés ist ein vorläufiges Literaturverzeichnis, das den Exposé-Inhalt untermauert. Es resultiert aus einer umfassenden fachspezifischen Recherche. Dazu greift das TextING-Seminar auf die Informationskompetenz-Angebote für die fachspezifische Recherche zurück, die von den ingenieurwissenschaftlichen Fachreferenten der Universitätsbibliothek angeboten werden.

Das Exposé ermöglicht es, das schreibdidaktische Angebot an den konkreten und realen Schreib Anlass im Fach anzudocken. Denn ein Exposé erbitten Dozierende der Ingenieurwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen (UDE) häufig, um eine BA-Arbeit

1 Kapitel 2 zeigt auf, dass das Curriculum weder Projekt- noch Studienarbeiten vorsieht.

2 Wie das Projekt TextING auf das kooperativ-berufliche Schreiben vorbereitet, zeigen Holste/Gebhardt (2020) auf, wobei sich an wenigen Stellen Überschneidungen mit diesem Artikel ergeben. Das Projekt umfasst einerseits Blended-Learning-Seminare, in denen für die BA-Arbeit relevante Textsorten wie Exposé oder Einleitung verfasst werden, andererseits eine Online-Schreibberatung. Prüfungsleistung der Seminare ist ein E-Portfolio. Im Rahmen der Seminare kooperieren ein Schreibberater, Fachdozierende der Ingenieurwissenschaften und ingenieurwissenschaftliche Fachreferenten der Universitätsbibliothek.

vorzubereiten, indem Studierende sich eine Orientierung über Ablauf und Thema der Abschlussarbeit verschaffen. Die Betreuenden des Fachs können auf der Grundlage des Exposés eine Rückmeldung zur Planung des Schreibprozesses geben, weshalb dessen Verfassen auch Aufgabe im TextING-Seminar ist.³ Das Exposé richtet sich aber nicht nur an Betreuende, sondern ist insoweit mehrfachadressiert, als es auch dem*der Studierenden selbst als Orientierung beim Vorbereiten und Verfassen der BA-Arbeit dient. TextING bietet zudem die Möglichkeit, das Verfassen der BA-Arbeit durch eine Online-Schreibberatung zu begleiten. Auch wenn gefordert wird (z. B. Graßmann 2016: 7), Schreibkompetenz in der Studieneingangsphase zu fördern, zeigt das schreibdidaktische Angebot TextING, welche Vorteile eine Schreibförderung in der Abschlussphase bietet: Ein realer Schreib Anlass wie die BA-Arbeit wirkt motivierender als ein sogenannter Pseudo-Schreibanlass (Nussbaumer 1991), wie er in der Schule häufig vorkommt.

Zur Relevanz von Schreibkompetenzen für Studierende der Ingenieurwissenschaften – am Beispiel der Universität Duisburg–Essen

Das klassische Bild des Ingenieurstudiums ist eher durch Zahlen geprägt als durch Wörter. Schreibkompetenzen⁴ spielten dementsprechend bisher eher eine untergeordnete Rolle.

Dabei lässt sich nun schon seit Längerem ein Wandel im Berufsbild des*der Ingenieurs*in feststellen. So kommt der*die moderne Ingenieur*in heute nicht mehr ohne mündliche und insbesondere auch schriftliche Fertigkeiten aus (Goldsmith/Willey/Boud 2019: 71). Die Förderung von Kommunikationskompetenzen bereits im Studium wurde deshalb nicht zuletzt auch vom Verein Deutscher Ingenieure gefordert (Verein Deutscher Ingenieure/Stiftung Mercator GmbH/Verband Deutscher Maschinen- und Anlagebau 2016: 17f.). Diese Forderung wurde in der aktuellen Hochschulkultur jedoch weitestgehend ignoriert, was sich vielfach im überwältigenden Fokus auf Klausurprüfungen an deutschen Universitäten widerspiegelt. Einzig Protokolle finden als eigenständige, schriftliche Prüfungsform einen adäquat repräsentierten Widerhall. Vor der Abschlussarbeit werden nur einzelne schriftliche Ausarbeitungen, häufig in Verbindung mit einem Praxisprojekt, verlangt. Als zwingende Folge wird den Studierenden die Möglichkeit zur Kompetenzsteigerung in diesem Feld verwehrt (Goldsmith/Willey/Boud 2019: 72). Auch Karras (2017: 8f.) weist darauf hin, dass Schreibkompetenzen in der aktuellen Ingenieurausbildung eine eher geringe Relevanz haben.

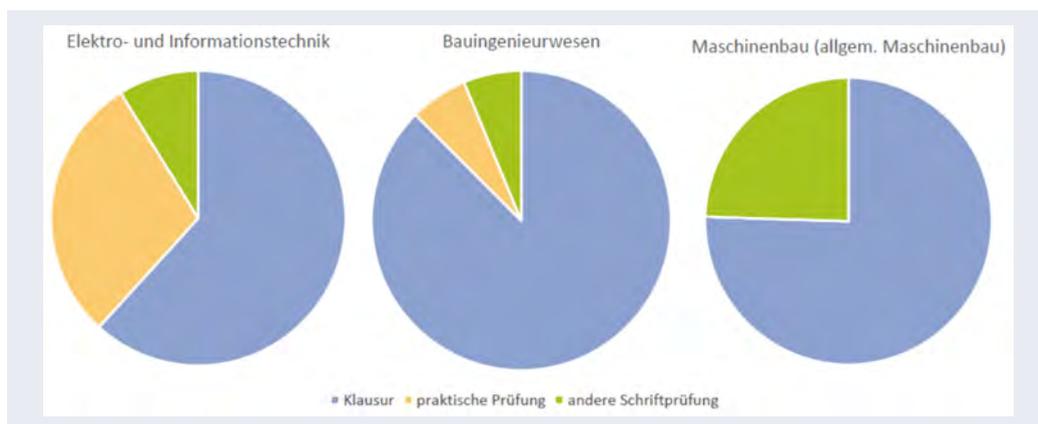
3 Haben Kursteilnehmende noch kein konkretes BA-Projekt angemeldet (dies betrifft erfahrungsgemäß 50 % der Kursteilnehmenden), haben sie die Möglichkeit, durch das Schreibseminar ein fachliches Thema auszuwählen, zu dem sie ihre BA-Arbeit verfassen möchten, und dieses mithilfe eines Exposés einem*einer Betreuenden in spe vorzuschlagen.

4 Für den Begriff Schreibkompetenzen beziehen wir uns auf die Definition der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. (2018: 1).

Um das eingeschränkte Prüfungsportfolio in den ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen zu illustrieren, wird im Folgenden die UDE genauer betrachtet. Die Rahmenprüfungsordnung sieht für den Besuch von Seminaren zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen 6–15 Credits vor. Dabei muss beachtet werden, dass schreibdidaktische Seminare hier mit anderen Seminaren zum Präsentieren, Zeitmanagement etc. konkurrieren. Es wäre somit nötig, Schreibkompetenzen vom Feld der Schlüsselkompetenzen zu lösen und als Teil der Ingenieurausbildung in das übrige Curriculum zu integrieren. Abbildung 1 zeigt jedoch anhand drei typischer Ingenieurstudiengänge, dass praktische Prüfungen (gelbe Flächen), die als Projekte zumeist einen schriftlichen Bericht miteinbeziehen, innerhalb des Curriculums kaum vorkommen. Entsprechend wird Studierenden damit kaum Gelegenheit gegeben, Schreibkompetenzen, insbesondere in Bezug auf epistemisches Schreiben, zu entwickeln und/oder zu verbessern.

Abbildung 1

Prüfungsaufteilung nach den Prüfungsordnungen der Studiengänge B.Sc. Elektro- und Informationstechnik, B.Sc. Bauingenieurwesen und B.Sc. Maschinenbau an der Universität Duisburg-Essen (Stand SoSe 2019)



Klausuren (blaue Flächen) stellen mit deutlichem Vorsprung die primäre Prüfungsform dar. Andere schriftliche Prüfungen (grüne Flächen) finden vor allem in Form von Protokollen statt. Ein Grund für diese Gestaltung der Curricula sind sicherlich die hohen Studierendenzahlen. Immerhin sind Klausurprüfungen, insbesondere im Multiple-Choice-Format, gegenüber Hausarbeiten mit geringerem Aufwand korrigierbar. Aktuell studieren ungefähr 7.000 Bachelorstudierende an der Fakultät für Ingenieurwissenschaften der UDE. Jedes Wintersemester schreiben sich ca. 1.500 Studierende in einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang ein. Eine fachspezifische Förderung der Schreibkompetenzen von Beginn an erscheint in diesem Zusammenhang schwierig. Nichtsdestotrotz ist sie

unerlässlich, um Studierende effektiv auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, und sollte ihren Platz im Curriculum finden.

E-Portfolio und Rechenschulung im Blended-Learning-Konzept

Das Projekt TextING nimmt die Absolvent*innen der BA-Studiengänge in den Blick. Denn dadurch kann eine verhältnismäßig geringe Anzahl an Studierenden (ca. 20 Studierende pro Seminar, bei 2 Seminaren also 40 Studierende pro Semester) so intensiv wie notwendig betreut und in der Studienabschlussphase auf das berufliche Schreiben vorbereitet (Holste/Gebhardt 2020) werden. Zwar fordert Graßmann, die schreibdidaktische Seminare in den Natur- und Ingenieurwissenschaften erforscht, „die Studierenden von der Studieneingangsphase an auf das akademische Schreiben vorzubereiten“ (2016: 7). Gegen ein schreibdidaktisches Angebot in der Studieneingangsphase spricht jedoch, dass das aktuelle Curriculum kommunikatives und epistemisches Schreiben als Ziel des akademischen Schreibens erst mit dem Verfassen der BA-Arbeit in den Blick nimmt. Das Projekt TextING richtet sich infolgedessen an Studierende im Abschlussemester der ingenieurwissenschaftlichen BA-Studiengänge, die in der Regel parallel zum schreibdidaktischen TextING-Seminar eine konkrete Bachelorarbeit schreiben. D. h., dass die Schreibübungen des schreibdidaktischen Angebots auch für die*den fachliche*n Betreuer*in der Bachelorarbeit als real-existente*n Adressaten*in geschrieben werden, anstatt ausschließlich für den*die Dozierende*n des schreibdidaktischen Seminars verfasst werden. Diese Verortung des TextING-Seminars reagiert auf Nussbauers (1991: 9) Kritik an Schulaufsätzen, die als „tendentielle (Pseudo-)Kommunikation mit einem (nicht-existentiellen) Adressaten“ gelten.

Konkret begleitet das TextING-Seminar den Schreibprozess zur Bachelorarbeit durch das Verfassen eines Exposé, das viele Dozierende der Ingenieurwissenschaften vor der Betreuungszusage eines*er BA-Absolventen*in fordern. Weil Exposé Abschlussarbeiten als ein erreichbares Ziel vorbereiten, konkret assoziativ verknüpfte Gedanken stichhaltig werden lassen, eine erste Themeneingrenzung durch eine Fragestellung vornehmen und den Kenntnisstand der*des Studierenden dokumentieren (Pospiech 2017: 120), eignet es sich sowohl für den realen Schreibanlass der BA-Arbeit im Fach als auch für das begleitende schreibdidaktische Seminar. Zudem bezieht sich die Textsorte Exposé auf beinahe alle der fünf Phasen des wissenschaftlichen Schreibens – orientieren, recherchieren, strukturieren, Rohfassung erstellen und überarbeiten (Kuhn et al. 2016: 60) – bis auf das Überarbeiten; primär dient es aber der Orientierung. Das Verfassen eines Exposé entspricht des Weiteren der Praxis, Teilnehmende eines schreibdidaktischen Seminars Textexemplare kleinerer Textsorten wie Essays oder Protokolle verfassen zu lassen, um die fünf Phasen wissenschaftlicher Textproduktion einzuüben (Kuhn et al. 2016: 60) und ins-

besondere Studierende der Ingenieurwissenschaften auf die BA-Arbeit vorzubereiten (Kuhn et al. 2016: 55).⁵

Das Vorgehen im TextING-Seminar, die BA-Arbeit durch deren Aufteilung in kleinere Textsorten und dazugehörige Schreibaufgaben vorzubereiten, lehnt sich an das Konzept des Schreiblehrgangs an, „der einen Lernweg vorstrukturiert und zugleich auf Lernschritte der Teilnehmer reagiert, indem er Darstellungsverfahren aufgreift und in Bezug zu den Anforderungen wissenschaftlicher Texte kommentiert“ (Pospiech 2006: 201). Konkret zielt der Lehrgang darauf, für die Lernenden nachvollziehbar zu machen, „warum beim wissenschaftlichen Schreiben welche Anforderungen wie zu erfüllen sind und wie die Texte in einer letzten Phase des Schreibprozesses beurteilt werden können“ (Pospiech 2006: 139 f.). Da die Anforderungen an die BA-Arbeit als wissenschaftlichem Text von Teilgebiet zu Teilgebiet und von Betreuer*in zu Betreuer*in abweichen können, besteht die Besonderheit des TextING-Schreibkonzepts zum einen darin, den*die fachliche*n Betreuer*in der BA-Arbeit in das Seminar einzubeziehen. Denn er*sie kann zum Exposé ein inhaltliches Feedback geben. Zum anderen rückt die mediale Einbettung in die Lehr-Lern-Umgebung Moodle das TextING-Seminar-Konzept in die Nähe des E-Portfolio-Konzepts als reflexive Praxis. Diese Praxis wird für Lernende und Lernbegleitende innerhalb einer digitalen Infrastruktur – beispielsweise eines Lernmanagementsystems wie Moodle – durch Kommentare und Rückmeldungen angestoßen (Spielmann 2017: 77 ff.): „Wie bereits dargestellt, lässt sich reflexive Praxis in die Subprozesse **Sammeln**, Analysieren, Beurteilen und **Planen** zerlegen“ (Spielmann 2017: 82; Hervorhebung durch die Autoren).

Das Exposé bereitet insbesondere das Planen der Bachelorarbeit vor. Aber auch das Sammeln auf der Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche ist ein wesentlicher Vorgang, den Studierende bei der Textproduktion zu dieser Textsorte durchlaufen. Der erste Baustein des E-Portfolios wird in der ersten Seminarsitzung vor Ort vorbereitet, indem Informationsmaterialien des Moodle-Kurses kurz vorgestellt werden. Das Seminar findet im Blended-Learning-Format statt (zwei Sitzungen vor Ort, sechs Online-Sitzungen). Die Studierenden können die Informationsmaterialien bei der individuellen Bearbeitung für die Erstellung des Exposés nutzen. Durch die browserbasierte Software Adobe Connect®, die in der Schreibberatung immer weiter verbreitet ist (Pohle/Holste/Stratmann 2019), das Telefon oder per E-Mail erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich bei Fragen zu den Schreibaufgaben oder zu schriftlichen Feedbacks unmittelbar an den Lehrenden zu wenden. Sie können die persönliche, die telefonische Beratung oder die Online-Beratung auch unabhängig vom Seminar in Anspruch nehmen. Die Schreibaufgabe wird über ein Kursforum anmoderiert. Das jeweilige Exposé laden die Kursteilnehmenden nach einem Bearbeitungszeitraum von zwei Wochen im Moodle-Kurs hoch (s. Abbildung 2). Der*die Schreibberater*in gibt den Teilnehmenden innerhalb einer Woche online ein individuelles Feedback zu ihrem Exposé. Es bezieht sich auf die Bereiche:

⁵ Dazu gehören im Seminarconcept TextING: ein Exposé, ein Versuchsprotokoll, eine Softwaredokumentation bzw. -anleitung und eine Einleitung.

Layout & Zitation (auch Sprache-Bild-Bezüge); Inhaltsstruktur und Textsortenkonventionen, Grammatik, Ausdruck, Rechtschreibung, Zeichensetzung.⁶ Das Feedback auf Textsortenkonventionen (Holste 2019: 41–53) und Inhaltsstruktur stehen im Vordergrund des Feedbacks. Auf der Grundlage dieser Hinweise überarbeiten die Teilnehmenden ihr Exposé und laden dieses erneut im Moodle-Kurs hoch, das der*die Schreibberater*in erneut auf die Einarbeitung des ursprünglichen Feedbacks hin prüft und ein abschließendes Feedback gibt. Somit ist der Lehr-Lernprozess am individuellen Text dokumentiert und sowohl für den*die jeweilige*n Lernende*n als auch für den Lehrenden verfügbar.

Zu den Lehr-Lern-Materialien zum Exposé gehören im TextING-Kurs folgende Angebote:

Abbildung 2

Ausschnitt aus der digitalen Lernumgebung des Lehr-Lern-Raumes Moodle

11.10. (Kurs A) 18.10. (Kurs B): Vorbereitung des Schreibprojekts

-  Schreibaufgabe 1: Exposé
-  Regelwerk des Rats für die deutsche Rechtschreibung (2018; vor allem S. 81)
-  Onlineversion des Duden-Wörterbuchs
-  Textsortenprofil Exposé ©
-  Beispiel für ein Exposé
-  FH Nordwestschweiz (2016): Merkblatt Belegen und Zitieren (nach IEEE-Konvention)
-  WWU Münster (2013): Zitieren (APA-Style)
-  Formatierungsvorschlag WORD ©
-  Microsoft-Support zu Seitenlayout in WORD

Diesen Sitzungsblock führen am 11.10. (Kurs A)/18.10. (Kurs B) von 10 – 12 Uhr Dr. Spielberg und Dr. Schmidt, Fachreferenten der UB Duisburg für Ingenieure, im Bibliotheksraum LK105 (1. Etage) durch.

-  Folien UB-Fachreferenten zu Recherche ©
-  Systematik der an der UDE verfügbaren Datenbanken
-  Überarbeitung der Lösung zu Schreibaufgabe 1

Verlinkte PDF-Dateien veranschaulichen unterschiedliche Zitationsstile (APA, IEEE):

- Ein Textsortenprofil beschreibt wesentliche Elemente und Funktionen eines Exposés.
- Beispiel-Exposés zeigen verschiedene Lösungsmöglichkeiten entsprechend unterschiedlicher Fächer auf.

⁶ Die Bereiche für konstruktiv-kritisches Feedback und deren Reihenfolge lehnen sich an Pospiech (2006, S. 232) an. Das Projekt „Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen“ (FöBes 2019) an der UDE nutzt diesen Textbeurteilungsbogen in minimal modifizierter Form.

- Links zum Microsoft-Support ermöglichen es, im Kurs gezeigte WORD-Formatierungen erneut nachzuschlagen.
- Links zu den fachspezifischen Recherchedatenbanken und die Folien der UB-Fachreferenten, die sie in ihrem Recherche-Seminarteil (s. unten) nutzen, bereiten die individuelle Recherche vor.

Somit entsprechen die Angebote in der Lehr-Lernumgebung Moodle dem E-Portfolio als „Sammlung digitaler Ressourcen“ (Spielmann 2017: 72).

Um mithilfe des Exposés den Kenntnisstand zu dokumentieren, eignet sich vor allem die Angabe geeigneter Quellen im Exposé, insbesondere im vorläufigen Literaturverzeichnis, für das Schreibende auf „eine tiefe Recherche (und idealerweise auf eine annotierte Bibliografie) zurückgreifen können“ (Pospiech 2017: 129). D.h., eine umfassende Recherche in fachspezifischen Datenbanken ist notwendig, um mit dem Exposé an den Forschungsdiskurs anzuknüpfen.

Aus der Fachliteratur ist bekannt, dass Veranstaltungen zur Informationskompetenz durch die Bibliothek einen positiven Einfluss auf die Fähigkeiten der Studierenden haben, Informationen zu finden, zu bewerten und diese in wissenschaftliche Arbeiten einfließen zu lassen (Napier et al. 2018: 120). Das vorläufige Literaturverzeichnis eines Exposés, das Studierende auf dieser Grundlage erstellen können, dokumentiert damit auch das Element des Sammelns, das Spielmann (2017) für die reflexive Praxis des E-Portfolios anführt.

Diese Veranstaltungen behandeln auf der einen Seite die klassische Literaturrecherche als Grundlage einer wissenschaftlichen Arbeit, bei der ein vollständiger und umfassender Überblick über die vorhandene Literatur erwünscht ist. Auf der anderen Seite steht man in den MINT-Fächern häufig der Faktensuche gegenüber, bei der die Suche nach spezifischen Informationseinheiten im Vordergrund steht. Während den meisten Studierenden letztere gut bekannt ist, stellt die allgemeine Literaturrecherche mit ihrem Anspruch an ein möglichst umfassendes und vollständiges Literaturverzeichnis eine größere Herausforderung dar.

Daher startet der Recherche-Seminarteil, der Element der ersten Sitzung vor Ort ist, mit der Einführung der Worttabelle zur Strukturierung der Recherche. Anhand der tabellarischen Auflistung von Schlüsselbegriffen, Synonymen, Ober- und Unterbegriffen erfolgt eine formalisierte Erstellung von Suchanfragen durch Anwendung von Recherchetechniken (Trunkierungen zum Wortstamm, Verknüpfung von Suchbegriffen mittels Boolescher Operatoren, Spezifizierung durch Phrasenbildung). Mithilfe eines fachübergreifenden Beispiels wird eine konkrete Suchanfrage entwickelt, die an dem Bibliothekskatalog Primo exemplarisch durchgeführt wird.

Um der Bedeutung von Normen für die Ingenieurwissenschaften Rechnung zu tragen, werden anschließend deren Besonderheiten (zeitliche Begrenzung, nationale und internationale Übereinstimmungen) vorgestellt und die Recherche in Perinorm erläutert. Abschließend erfolgt eine Einführung in übergreifende (Zitations-)Datenbanken (Scopus/

Web of Science) und je nach Fächerspektrum der anwesenden Studierenden weitere exemplarische Datenbanken (z. B. IEEE Xplore).

Mit diesem Wissen um Rechercheinstrumente und -methoden ausgestattet, ist es für die Studierenden möglich, sich mit dem Fokus auf die eigene Fragestellung in den Forschungsdiskurs einzulesen und damit die Basis für eine gelungene BA-Arbeit zu schaffen.

Fazit

Dieser Beitrag wirft zu Beginn die Frage auf, wie Schreibdidaktiker*innen Studierende der Ingenieurwissenschaften als Schreibnoviz*innen auf das epistemische Schreiben vorbereiten können. Die Arbeit im TextING-Seminar als Schreiblehrgang (Pospiech 2006) in Verbindung mit dem E-Portfolio-Konzept (Spielmann 2017) bildet die Grundlage für folgende ingenieurspezifische Schreibförderung:

Teilnehmende des Blended-Learning-Seminars bereiten das Verfassen ihrer BA-Arbeit vor, indem sie Exemplare zu verschiedenen Textsorten verfassen, die entweder Teil der Abschlussarbeit sind (Versuchsprotokoll, Einleitung etc.) oder auf diese Arbeit vorbereiten (Exposé). Damit gliedert das Schreibseminar die Teilschritte, die Studierende beim Schreiben der BA-Arbeit meistern müssen. Die dazugehörige Einführung in das ingenieurwissenschaftliche Recherchieren, die Teil der ersten Sitzung vor Ort ist, trägt vor allem den Spezifika der Fakultät Rechnung, wie beispielsweise das Auffinden von relevanten DIN-/ISO-Normen, das auch weiter für die berufliche Tätigkeit gefordert ist. Die Schreibaufgabe, ein Exposé zu verfassen, ermöglicht es dem*der Schreibberater*in, mit denjenigen Fachdozierenden aus dem jeweiligen Fach zusammenarbeiten, die die BA-Arbeit der Studierenden betreuen, beurteilen und letztlich bewerten. Somit wird es für den*die Schreibberater*in durch die Kooperation möglich, auf spezifische Anforderungen der Fachdozierenden einzugehen. Denn diese fordern meist ein Exposé von den Studierenden als Grundlage für die Anmeldung einer BA-Arbeit.

Die Teilnehmenden aller mittlerweile fünf abgeschlossenen Seminare evaluierten diese schriftlich und in anonymisierter Form auf der Grundlage eines Evaluationsbogens. Diesen Bogen entwickelte das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der UDE, wertete alle Evaluationsbögen mithilfe des Programms EvaSys aus und gab dem Schreibberater ein zusammengefasstes Feedback. Folgende detaillierte Einschätzungen bzw. Empfehlungen gehen aus der Evaluation hervor (die fünf Seminare wurden durchgehend jeweils mit einer aggregierten Gesamtnote über 4,5 von 5 Punkten beurteilt):

Besonders die Tatsache, ein individuelles Feedback zur Schreibaufgabe zu erhalten, wurde positiv bewertet wie auch die Auswahl des Exposés als Textsorte, weil es für das fachliche Studium relevant sei. Auf die Kritik eines Studierenden, dass die Überarbeitung der eigenen Lösungen von Schreibaufgaben neben der BA-Arbeit zu viel Zeit in Anspruch nehme, reagierte der Schreibberater, indem das Seminar diese Überarbeitungen nur erbittet, falls der*die Studierende eine Benotung wünscht. Die Einführung in die fachspezifi-

schen Datenbanken und den Rechercheprozess wurde mehrfach positiv hervorgehoben, weil diese Einführung die Unsicherheit nehme, die dadurch entstehe, dass das bisherige ingenieurwissenschaftliche Studium meist nur mithilfe von Skripten und Lehrbüchern auf Klausuren vorbereitet habe. Daher wird die Kooperation zwischen dem TextING-Projekt und den UB-Fachreferenten bereits im vierten Semester fortgeführt. Der Vorteil der medialen Form von Online-Beratung und Blended-Learning-Konzept besteht darin, das Angebot zeitlich und örtlich flexibel nutzen zu können und somit den komplexen Anforderungen des Studierendenalltags wie der Vereinbarkeit von Studium, Arbeit und möglicherweise Familie gerecht zu werden.

Angeregt wurde, die Auswahl der Textsorten anzupassen: nicht mehr die Transformation eines Exposés in eine Einleitung zu behandeln, dafür aber Bewerbungs-, Motivationschreiben und Lebensläufe durch Schreibaufgaben zu thematisieren. Diese Anregung der Studierendenevaluation berücksichtigen die Seminare des aktuellen Semesters. Problematisch gestaltet sich für das Projekt TextING, dass es wie viele andere BMBF-Projekte des Qualitätspakts Lehre nicht nachhaltig wirken kann, weil es mit dem Ende der Projektlaufzeit voraussichtlich nicht weiterfinanziert wird.

Literatur

- Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen (2019): *Das Textbeurteilungsraster*. Online im WWW. URL: <https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-in-klusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foebess/> (Zugriff: 15.12.2019).
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (Hrsg.) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: http://www.gefsus.de/positionspapier_2018.pdf (Zugriff: 28.11.2019).
- Goldsmith, Rosalie/Willey, Keith/Boud, David (2019): Investigating invisible writing practices in the engineering curriculum using practice architectures. *European Journal of Engineering Education* Vol. 44: 1–2. 71–84.
- Graßmann, Regina (2016): Einleitung. In: Graßmann, Regina/Fritsch, Verena/Lichtlein, Michael/Hiltmann, Kai/Kraft, Mirko (Hrsg.): *Interdisziplinäre Konzepte: Akademisches Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Die Coburger Reihe, Band 1. Coburg: Aumann Edition. 6–9.
- Holste, Alexander (2019): *Semiotische Effizienz interfachlicher Sprache-Bild-Textsorten. Schreibprozesse bei Pflichtenheften technischer Ausschreibungen*. Forum für Fachsprachenforschung, Band 158. Berlin: Frank & Timme. Online im WWW. URL: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23468>.
- Holste, Alexander/Gebhardt, Torben (2020): TextING – Ein Best-Practice-Beispiel für beruflich- und wissenschaftlich-kooperatives Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (25). 343–363. Online im WWW. URL: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1083> (Zugriff: 08.05.2020).

- Karras, Simone (2017): *Wie schreiben Ingenieure im Beruf? Ein arbeitsplatzbezogenes Kommunikationsprofil*. Münster/New York: Waxmann.
- Kuhn, Carmen/Kühl, Frank/Kimmerle, Lea Luise/Hertweck, Lisa/Drum, Sandra/Hampe, Manfred/Schabel, Samuel (2016): Wie können Studierende an die universitäre Textproduktion im Bachelorstudium Maschinenbau herangeführt werden? In: Graßmann, Regina/Fritsch, Verena/Lichtlein, Michael/Hiltmann, Kai/Kraft, Mirko (Hrsg.): *Interdisziplinäre Konzepte: Akademisches Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Die Coburger Reihe, Band 1. Coburg: Aumann Edition. 54–71.
- Napier, Trena/Parrott, Jill/Presley, Erin/Valley, Leslie (2018): *A Collaborative, Trilateral Approach to Bridging the Information Literacy Gap in Student Writing*. College & Research Libraries. Ausgabe 79, Band 1. 120–145. DOI: 10.5860/crl.79.1.120
- Pohle, Stefanie/Holste, Alexander/Stratmann, Angelina (2019): *Settings digitaler Schreibberatung*. Gallery Walk der HFDcon. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/hfdcon/community-gallery-walk> (Zugriff: 28.II.2019)
- Pospiech, Ulrike (2017): *Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten? Von der Themenfindung bis zur Abgabe*. In Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Pospiech, Ulrike (2006): *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Theorie und Vermittlung der Sprache Band 39. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Online im WWW. URL: <https://www.uni-due.de/germanistik/elise/beihefte> (Zugriff: 15.12.2019).
- Spielmann, Daniel (2017): *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung. Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis*. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Band 2. Bielefeld: wbv.
- Verein Deutscher Ingenieure e. V.; Stiftung Mercator GmbH/Verband Deutscher Maschinen- und Anlagebau (Hrsg.; 2016): *15 Jahre Bologna Reform. Quo vadis Ingenieurausbildung?* Online im WWW. URL: <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/29256622/15+Jahre+Bologna-Reform.pdf/c34ff3e0-aeef-d949-b40b-0ca03d65df5f> (Zugriff: 28.II.2019).

Autoren

Dr. phil. Alexander Holste (ORCID 0000-0001-5908-1587) ist nach seinem Studium (Deutsch/BWL, Essen & Turin) und seiner Promotion (Essen) sowie der Leitung einer technischen Redaktion seit 2009 in schreibdidaktischen Projekten, aktuell im Projekt TextING, tätig.

Torben Gebhardt, M.A., war nach seinem Studium (Geschichte/Anglistik, Bochum) in den Geschichtswissenschaften (Universität Münster) und dem Projekt flexING (Universität Duisburg-Essen) tätig. Er arbeitet in der Hochschuldidaktik der FH Aachen bzw. HS Niederrhein.

Dr. rer. nat. Felix Schmidt (ORCID: 0000-0002-9277-7954) wechselte nach Studium und Promotion (Physik/Universität Duisburg-Essen) 2015 in die Universitätsbibliothek Duisburg-Essen und ist dort als Fachreferent im MINT-Bereich tätig.

Dr. rer. nat. Eike Torben Spielberg (ORCID: 0000-0002-3333-5814) ist nach Studium und Promotion (Chemie/Friedrich-Schiller-Universität Jena) und Aufenthalten in Oxford und Bochum an der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen als Fachreferent im MINT-Bereich tätig.

Schreiben in den MINT-Fächern am Beispiel eines Workshops für Informatiker*innen

Annett Mudoh

Studiengänge aus den Naturwissenschaften, der Mathematik und der Informatik wenden sich seit einigen Jahren regelmäßig an das Internationale Schreibzentrum (ISZ) der Georg-August-Universität Göttingen, um Informationsveranstaltungen und Workshops zum akademischen Schreiben in den jeweiligen Fachbereichen durchzuführen, die über das bereits vorhandene Veranstaltungs- und Beratungsangebot hinausgehen. Der vorliegende Erfahrungsbericht basiert auf einer Anfrage nach einem Schreibworkshop für Doktorand*innen des Instituts für Informatik der Universität vom März 2016. Der Wunsch der Informatiker*innen war ein halbtägiger „wissenschaftlicher Schreibkurs“¹ im Rahmen einer mehrtägigen Veranstaltungsreihe zur Arbeit mit Datenbanken. Daraufhin hat die Autorin des vorliegenden Erfahrungsberichts ein Konzept zur Durchführung des Workshops entwickelt². Nach dem folgenden intensiven Austausch mit einer Dozierenden der Informatik wurde festgelegt, den Workshop in deutscher Sprache durchzuführen, nicht auf eine bestimmte Textsorte wie Dissertation oder Publikation zu fokussieren und – soweit möglich – das Material auch in englischer Sprache zur Verfügung zu stellen. Ziele des Workshops sollten sein, die Teilnehmer*innen zur Reflexion ihres Schreibprozesses anzuregen und Tipps zu geben, wie sie zukünftig „inhaltlich genau und korrekt“ und „gleichzeitig möglichst verständlich die technischen Themen beschreiben“ könnten (Wiese 2019: Evaluation per E-Mail)³. Im Folgenden stellt die Autorin vor, wie das didaktische Konzept⁴ entwickelt wurde. Sie stellt dann das Material vor, das zur Einführung in den Schreibworkshop diente. Darauf folgt eine Darstellung des realen Ablaufs des Schreibworkshops im Mai 2016 und es wird beurteilt, ob die Inhalte für Informatiker*innen angemessen waren. Abschließend wird darauf eingegangen, was sich Dozierende der Informatik nach einer Evaluation im Mai 2019 jetzt, drei Jahre nach der Durchführung des Workshops, im Hinblick auf die Verbesserung der Schreibfähigkeiten ihrer Studierenden vom ISZ wünschen.

1 Das erste Telefonat und der erste E-Mail-Kontakt mit den Veranstalter*innen im März 2016 waren sehr vage und enthielten noch keine genaueren Wünsche zu den Inhalten des Workshops. Die Informatik bezeichnete ihn deshalb über die ersten Wochen als „wissenschaftlichen Schreibkurs“.

2 Die Autorin dieses Erfahrungsberichts war als Systemadministratorin tätig und arbeitet derzeit mit Content Management Systemen. Fachspezifische Kenntnisse haben ihr die Kommunikation mit den Informatiker*innen leicht gemacht und dazu beigetragen, auf die Ziele der Veranstaltung zu fokussieren, in diesem Fall Vorschläge zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten der Teilnehmenden.

3 Angaben von Dr. Lena Wiese, Fakultät für Mathematik und Informatik, Institut für Informatik, Leiterin der Knowledge Engineering Group (z. Z. beurlaubt), in einer E-Mail-Evaluation vom 31.05.2019 im Hinblick auf Möglichkeiten zur Förderung der Schreibfähigkeit in der Informatik

4 Literaturrecherche und -verwaltung, die eigentlich Teil des Schreibprozesses sind, waren ein anderer Slot der Veranstaltungsreihe und blieben deshalb nach Absprache bei der Planung dieses Workshops unberücksichtigt.

Annett Mudoh

Grundlagen des didaktischen Konzepts

Für das Workshopkonzept wurde zuerst Ratgeberliteratur zum Schreiben in den MINT-Fächern, speziell der Informatik, bzw. in Computer & Data Science in englischer und deutscher Sprache gesichtet. Es ging darum, anhand der Ratgeber zu ermitteln, wo die Schwerpunkte im Schreiben für diesen Fachbereich angesiedelt werden. Im englischsprachigen Raum gab es bereits ab Mitte der 1980er Jahre Literatur zum Schreiben in Computer & Data Science (u. a. Taffe 1986), also lange vor der Etablierung des World Wide Web. Seit den 1990er Jahren veröffentlichen und aktualisieren Autoren wie Kirkman (1992, 2005, 2012) und Zobel (1997, 2004, 2015) Ratgeberliteratur⁵, wobei sie die Informatik entweder als Teil des technischen Schreibens (Kirkman) oder als eigenständige Disziplin (Zobel) sehen. Beide Autoren gehen explizit auf die High Order Concerns (HOCs) und die Low (oder auch Later) Order Concerns (LOCs) des Schreibprozesses ein. Auch Veröffentlichungen in deutscher Sprache, z. B. von Rechenberg (2006) und Weissgerber (2011, Neuauflage Mai 2020) befassen sich mit dem Schreiben in der Technik, doch fokussieren beide eher auf die LOCs der Schreibdidaktik bzw. auf bestimmte Textsorten (Weissgerber). Anders ist das im 2013 erschienenen Ratgeber *Technisches Schreiben* von Christoph Prevezanos. Hier werden die HOCs in den Kapiteln „Planung und Organisation“ und „Strukturierung der Arbeit“ (Prevezanos 2013: VI) ausführlich behandelt. Die Ratgeber von Prevezanos, Kirkman und Zobel beinhalten außerdem fachspezifische Hilfen, z. B. zur Nutzung von Software wie LaTeX, der Darstellung von Algorithmen und der Einarbeitung von Grafiken und Tabellen in schriftliche Arbeiten. Aus diesem Grund dienen diese drei als Grundlage für die Planung des Workshops. Es war aufgrund der Vorgabe von vier Zeitstunden aber nicht möglich, in diesem Workshop detailliert auf die Inhalte dieser Ratgeber einzugehen bzw. diese zu erproben. Sie wurden allerdings als Referenzen auf den Materialien und Arbeitsblättern genannt.

Konzept des Einstiegs in den Workshops – Interesse wecken

Ein wichtiger Punkt für den Erfolg einer Veranstaltung ist, die Teilnehmenden zu motivieren, sich auf die Inhalte einzulassen. In diesem Fall soll den Anwesenden verdeutlicht werden, dass fachspezifisches Schreiben ein komplexer Prozess ist, der entscheidenden Anteil daran hat, wie Wissen aufgenommen wird, egal in welchem Fach. Deshalb erklärt die Workshopleiterin nach einer kurzen Vorstellung ihrer Person und des ISZ anhand von zwei Beispielen, warum es hilfreich ist, einen Schreibworkshop zu besuchen. Zuerst wird Prevezanos zitiert, dessen Ratgeber zum Ziel hat, „handwerkliches Schreibgrundwissen“ (Prevezanos 2013: Vorwort) zu vermitteln. Denn niemand, so rechtfertigt der Autor, beherrsche den „anspruchsvollen Schreibprozess intuitiv“. Deshalb seien Anleitungen not-

5 Im Literaturverzeichnis werden jeweils nur die aktuellsten Ausgaben aufgeführt.

wendig, um Texte zu verfassen, die den Anforderungen der Fachbereiche entsprechen (Prevezanos 2013: 4). Des Weiteren wird Zobel herangezogen, der in seiner ersten Ausgabe von *Good Style: Writing for Science and Technology* auf die Bedeutung von Text verweist: „The more important the results – or the more startling or unlikely they seem – the better the supporting arguments and their presentation should be” (Zobel 1997: 2). Wie Prevezanos bestätigt er damit die heuristische Funktion von Text als Mittel zum Transport von Wissen. Im Umkehrschluss heißt das für die Autoren, dass Verständnisprobleme unter anderem durch mangelnde Argumentations- und Präsentierfähigkeiten entstehen. Diese wiederum könnten beispielsweise auf unzureichender Kenntnisse der Anforderungen des Fachs und mangelnde Schreibfähigkeit zurückgeführt werden. Die Nennung dieser beiden Beispiele soll den Informatiker*innen klarmachen, dass es gerechtfertigt ist, Unterstützung beim eigenen Schreiben zu suchen, und dass die Inhalte des Workshops dafür nützlich sein können.

Nach einer Vorstellungsrunde der Teilnehmenden wird der Ablaufplan gezeigt und erklärt, dass er grob die Phasen Planen, Formulieren und Überarbeiten umfasst. Anschließend wird anhand des Schreibprozessmodells von Flower und Hayes (1980) der Aufbau des Workshops differenziert erläutert. Dieses Modell dient auch dazu, den Teilnehmenden die Komplexität des Schreibens und das Schreiben als Prozess zu verdeutlichen. Die Vorstellung von Hayes Schreibprozessmodell von 2012⁶ soll einerseits die wissenschaftliche Entwicklung im Bereich der Schreibforschung darstellen⁷, andererseits wird hier die Brücke geschlagen zur Informatik. Hayes hat mit der Open Source Software Python selber Programme geschrieben, die er wiederum in der Schreibforschung einsetzte (Hayes 2012: 381)⁸. Hier setzte dann eine kurze Diskussion zu den Möglichkeiten der Informatik in der Schreibprozessforschung an. Dieses Vorgehen, die beiden Modelle kurz einzuführen, erwies sich m. E. als zielführend, um die Komplexität des Schreibprozesses zu verdeutlichen und über die Verbindung zum eigenen Fach das Interesse der Teilnehmenden zu wecken.

Ablauf des Workshops

Das didaktische Konzept, der Ablauf des Workshops und die Materialien wurden an die Vorgabe von vier Zeitstunden und an die Räumlichkeiten in einem Tagungszentrum angepasst. Der Ablaufplan und alle Materialien wurden vorab kopiert und lagen in ausreichender Zahl zum Workshopbeginn vor. Mit Dozierenden und Organisator*innen waren

6 Die Abbildungen sollte in der Schreibdidaktik bekannt sein und werden hier nicht erneut aufgeführt; siehe dazu Flower/Hayes (1980: 11) und Hayes (2012: 371).

7 Zitat im Original: „I believe that using running programs to model writing is fundamentally superior to using box-and-arrow models. Running programs force us to be very specific about how writing processes work and about the structure of the memory resources that the writing processes rely on” (Hayes 2012: 386).

8 Zitat im Original: „To be sure that the box-and-arrow models that I have proposed (...) could actually produce the text structures that they are designed to produce, I programmed them as running computer programs written in the Python language” (Hayes 2012: 381).

insgesamt 24 Personen anwesend, 20 davon Doktorand*innen. Aufgrund der geringen Deutschkenntnisse von zwei externen Anwesenden kamen kurzfristig alle überein, den Workshop so weit wie möglich in englischer Sprache durchzuführen. Da der Ablaufplan und ein kleiner Teil der Materialien nur in deutscher Sprache vorlagen, erklärten sich einige der Teilnehmenden spontan bereit, für die beiden englischsprachigen Anwesenden zu übersetzen bzw. komplett in Englisch mit ihnen zu arbeiten. Alle anderen Teilnehmenden haben aber in den Gruppenarbeitsphasen Deutsch miteinander gesprochen.

Wie oben beschrieben wurden die Modelle von Flower und Hayes von 1980 und von Hayes aus dem Jahr 2012 gezeigt. Die Hinweise auf Hayes' Forschung und die Tatsache, dass er dafür selbst programmiert hat, haben das Interesse aller Anwesenden geweckt. Der für Hayes wichtige Punkt „Motivation“ seines Modells von 2012 bildete den erhofften idealen Einstieg in eine erste Diskussionsphase. Aus der Betrachtung des Modells ergaben sich Fragen zu Motivationen für das Studium, für spezielle Fachbereiche und Themen. Es folgten weitere Diskussionen um Schreiber*innen und um die Bedeutung von HOCs vor LOCs im Schreibprozess. Schreibblockaden als Unterbrechung des Schreibprozesses kamen zur Sprache und es gab Tipps von Dozierenden, aber auch von den Teilnehmenden selbst, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, wie man damit umgehen kann. Anschließend, in der Phase „Planung“, ging es zunächst um Themenfindung und -eingrenzung, gefolgt von den Punkten Gliedern und Einleiten. Materialien zum Freewriting, zum Mind- und Concept Mapping, aber auch zur Erstellung von Exposés und annotierten Gliederungen stützten diese Phase. Auch wurde diskutiert, wie man Texte einleiten kann. Im Teil „Formulieren“ erprobten die Teilnehmenden Argumentationsstrukturen. Gemeinsam erarbeitet wurde auch, was einen Text „wissenschaftlich“ macht: Was sind die Anforderungen des Fachs? Was gilt für die Anwendung von Redemitteln? Was weiß ich als Schreiber*in über Zitierweisen, Paraphrasieren und Plagieren? Danach gab es Zeit für eine kurze Diskussion über die Verknüpfungen und Beziehungen im „Process Level“ in Hayes' Modell von 2012, das die „box-and-arrow“-Phasen (Hayes 2012: 386) „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ der ersten Version von 1980 auflöst. Es wurde angeregt, dass die Teilnehmenden nach der Veranstaltung über eine mögliche Umsetzung in Forschungsdesigns nachdenken. Im Hinblick auf die Überarbeitung von Texten tauschten sich die Anwesenden über ihre Gewohnheiten und Erfahrungen aus. Dann wurden auf Wunsch der Dozierenden des Fachs Checklisten zu Punkten der Überarbeitung und Kontrolle vor der Abgabe schriftlicher Arbeiten ausgeteilt und kurz besprochen, ein pragmatischer und ergebnisorientierter Abschluss der „Überarbeiten“-Phase. Zum Abschluss des Workshops gab es Tipps, wo und wie Studierende auf Deutsch und Englisch Unterstützung im Schreibprozess und für ihre Schreibprojekte bekommen können, von Angeboten des ISZ über Sprechstunden von Dozierenden und Tutorien des Fachs hin zu Ratgeberliteratur und Onlineangeboten. Für Writing in the Disciplines (WID) wurden die Ratgeber von Kirkman und Zobel empfohlen, für Writing Across the Curriculum (WAC) Bailey

(2015) und Skern (2019). Eine kurze mündliche Evaluation schloss den Workshop ab⁹. In der anschließenden Pause gab es noch einmal Gelegenheit zu Fragen, Anregungen und zu einem allgemeinen Austausch über das Schreiben in der Informatik.

Fazit

Nach den zuerst sehr vagen Vorstellungen zu den Inhalten eines Schreibworkshops seitens der Informatiker*innen führte der folgende intensive Austausch über die Inhalte und Ziele zwischen den Dozierenden sowie die Anregungen der Teilnehmenden und der Organisator*innen der Veranstaltung dazu, dass der Ablauf des Workshops bis ins kleinste Detail geplant und geregelt werden konnte. Hier wurde schon im Vorfeld klar, dass die Person, die einen so fachspezifischen Workshop konzipiert und durchführt, mit den Anforderungen des Fachs und der Terminologie vertraut sein sollte. Disziplinspezifische Kenntnisse haben dazu geführt, dass die Kommunikation zwischen den Informatiker*innen und der Workshopleiterin fachlich-inhaltlich problemlos war, was alle Teilnehmenden in der Evaluation positiv beurteilt haben. Weiterhin sind entsprechende Englischkenntnisse in diesem Fachbereich Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit.

Auch erwies sich laut Evaluation der Fokus auf den Schreibprozess für den Workshop als richtig. Die Teilnehmenden waren dankbar für das Bewusstmachen des eigenen Arbeitens bzw. Schreibens. Sie haben nicht erwartet, in vier Stunden „perfekt schreiben“ zu lernen oder „umfangreiche Textkenntnisse“ (Evaluation 2016) zu erwerben. Sie empfanden aber als sehr hilfreich, dass ihnen Möglichkeiten genannt wurden, wo bzw. bei wem sie für die unterschiedlichsten Schwierigkeiten im Schreibprozess Unterstützung bekommen können, und sie haben gelernt, zwischen fachbezogener Beratung und Schreibberatung zu unterscheiden. Über das Modell von Hayes (2012) fanden sie den Aufhänger für ein Zusammenspiel von Schreibprozess und Informatik, was die Akzeptanz von Schreiben als wichtiger Punkt ihrer Arbeit bzw. ihres Studiums und ihrer Forschung gefördert hat.

Die Erfahrungen während des Schreibworkshops und die nachfolgende Diskussion der Evaluation mit Informatik-Dozierenden belegten, dass das Konzept und der Ablauf insgesamt angemessen waren. Anschließend wurde die Zusammenarbeit mit dem ISZ hauptsächlich dadurch fortgesetzt, dass Informatik-Studierende mit Schreibschwierigkeiten an die individuelle Schreibberatung verwiesen wurden. Im Rahmen einer E-Mail-Evaluation vom Mai 2019 wurde nachgefragt, welche konkrete Unterstützung die Informatik im Hinblick auf die Verbesserung der Schreibfähigkeit – neben den individuellen Schreibberatungen – wünscht. Eine Auswahl an Antworten mit direktem Bezug zum Schreiben zeigt, was der Fachbereich Informatik erwartet:

⁹ Die Evaluation wurde nach dem Ende der Veranstaltung von den Organisator*innen durchgeführt und betraf den gesamten Ablauf, inkl. Räumlichkeiten und Verpflegung. Die Ergebnisse in Bezug auf den Schreibworkshop wurden Wiese übermittelt und im Juni 2016 telefonisch mit der Autorin diskutiert.

2. Wie könnten Studierende für das Training von akademischen und beruflichen Schreibskills motiviert werden?

Über technische Anreize (siehe 3.)

Ggf. über Wettbewerbe (Gamification von Schreibprozessen, Challenges ...)

3. Welche Unterstützung könnten Schreibzentren leisten?

Übersicht über technische Hilfsmittel geben (Latex-Editierung, ggf. Sharelatex-Angebot der GWDG, automatische Rechtschreibkorrektur, ggf. Formulierungshilfen wie grammarly.com)

Hilfe beim Zeitmanagement (wieviel Zeit für Literaturrecherche, Programmierung, Schreiben)

Hilfe bei der Textstrukturierung (was in welches Kapitel?) (Wiese 2019: Frage 2 und 3, E-Mail-Evaluation).

Hilfe beim Zeitmanagement, der Literaturrecherche und beim Schreiben selbst, inklusive Textstrukturierung und Verweisen auf automatisierte Korrekturen, leistet das ISZ bereits. Die Überprüfung der Texte durch Plagiatssoftware vor Abgabe der Arbeiten erfolgt entweder durch die Lehrenden selbst, institutsinterne Dienste oder auch die Prüfungsämter. Anderes, wie die LaTeX-Editierung oder die Nutzung von Shareangeboten, wird an der Georg-August-Universität Göttingen entweder über Tutorien in den Instituten angeboten oder von Serviceeinrichtungen der Universität übernommen. Hier verweist das ISZ lediglich auf die entsprechenden Angebote. Interessant wäre es, den Punkt Gamification von Schreibprozessen aufzugreifen. Im Rahmen der Digitalisierung von Lehre und Lernen ist das zudem ein Punkt, der immer mehr an Bedeutung gewinnt. Hier könnte man in Zukunft fach- und schreibspezifische Anforderungen verknüpfen, beispielsweise durch die Konzeption und physische Erstellung von fachspezifischen Online-Materialien in Zusammenarbeit mit Informatiker*innen.

Literatur

Bailey, Steven (2015): *Academic Writing. A Handbook for International Students*. New York/Oxon: Routledge Study Guides.

Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29/3, *Special Issue on Writing and Cognition*. In *Honor of John R. Hayes*. London: Sage. 239–388.

Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 3–30.

Taffe, William J. (1986): Teaching Computer Science Through Writing. In: *Writing Across the Curriculum*. New York: SIGSCE Bulletin. 82–83.

- Kirkman, John (2012): *Good Style: Writing for Science and Technology*. New York/Oxon: Routledge Study Guides.
- Prevezanos, Christian (2013): *Technisches Schreiben: Für Informatiker, Akademiker, Techniker und den Berufsalltag*, München: Karl Hanser Verlag.
- Rechenberg, Peter (2006): *Technisches Schreiben*. München/Wien: Karl Hanser Verlag.
- Skern, Tim (2019): *Writing Scientific English. A Workbook*. Wien: Facultas.
- Zobel, Justin (2014): *Writing for Computer Science*. London: Springer Verlag.
- Weissgerber, Monika (2011): *Schreiben in technischen Berufen. Der Ratgeber für Ingenieure und Techniker: Berichte, Dokumentationen, Präsentationen, Fachartikel, Schulungsunterlagen*. Erlangen: Publics Publishing.

Anhang

Tabelle 1

Ablaufplan zum Workshop (stark verkürzte Form)

Phase	Workshopinhalt
Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Vorstellungsrunde Anwesende • Vorstellung ISZ – Begründung zur Durchführung eines Schreibworkshops
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprozessmodell Flower/Hayes 1980 • Schreibprozessmodell Hayes 2012: Motivation • Informatik und Schreibprozess – eine Verbindung • Motivation, Schreibblockaden, Zeitmanagement
Planen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprozess: High Order Concerns (HOC) # Low (oder Later) Order Concerns (LOC) • Schreib- und Lerntypen • Schreibblockaden
	<ul style="list-style-type: none"> • Themen finden und eingrenzen • Der „Rote Faden“ • Exposé • Gliederung • Einleitung
Formulieren	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentieren • Formalia – Stil, Zitieren, Paraphrasieren • Plagieren
Überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion zu Erfahrungen, Vorgehensweisen • Checklisten Überarbeiten / Abgabe
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an Texte (Textsorten) klären und erfüllen • Hinweise zur Problemlösung (Dozent*innengespräch, ISZ) • Ratgeberliteratur, Onlineratgeber • Evaluation

Autorin

Annett Mudoh, M.A. in Medien und Kommunikation, arbeitet derzeit als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen. Hier führt sie u. a. Blended-Learning-Workshops und Onlineberatungen durch. Zudem hat die Autorin zehn Jahre als Systemadministratorin in der Abteilung Interkulturelle Germanistik gearbeitet.

Peer Learning in schreibintensiven Lehrveranstaltungen

Ein (schreib-)didaktischer Vorschlag

Laura Fiegenbaum & Johanna Springhorn

Einleitung

Erst die Lehrveranstaltung besuchen, dann in den Semesterferien die Hausarbeit schreiben. So läuft ein Semester für viele Studierende ab. Das hat zum einen zur Folge, dass Studierende die meiste Zeit allein an ihrer Hausarbeit arbeiten. Zwar erhalten sie gegebenenfalls im Rahmen von Sprechstunden Unterstützung, dies hängt jedoch vom Sprechstundenangebot der Lehrenden und von der Eigeninitiative der Studierenden ab. Zum anderen müssen die vielen Schritte des Schreibprozesses in relativ kurzer Zeit durchlaufen werden. Für Feedback oder Korrektorat sowie die anschließende Überarbeitungsphase bleibt kaum Zeit. Durch die Entkopplung von Lehrveranstaltung und Schreibphase kann es daher dazu kommen, dass die inhaltliche Qualität der Arbeit unter ihren Möglichkeiten bleibt oder Hausarbeiten nicht zum Abschluss gebracht werden. Dass es anders geht, möchten wir mit diesem Beitrag zeigen.

Wie können Lehrveranstaltungen schreibintensiv gestaltet werden? In unserer Tätigkeit als schreibdidaktisch ausgebildete Peer-Tutor*innen (im Folgenden Schreib-Peer-Tutor*innen) im Projekt Peer Learning der Universität Bielefeld haben wir Lehrveranstaltungen mit Methoden des Peer Learning (schreib-)didaktisch unterstützt. In Absprache mit der Lehrperson haben wir Impulse und Arbeitsphasen gestaltet, in denen Studierende ihr bisheriges eigenes Vorwissen aktivieren und vom gegenseitigen Austausch profitieren konnten. Als Peer Learning bezeichnen wir Formen des kooperativen Lernens, in denen die Studierenden aktiv, kooperativ und reflexiv lernen (Fröhlich 2014: 15). Anders als beim Writing-Fellow-Programm, bei dem Schreibtutor*innen Feedback auf Schreibaufgaben geben (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018), besteht beim Peer Learning die Aufgabe von Schreib-Peer-Tutor*innen (SPT) darin, in Lehrveranstaltungen Schreibübungen anzuleiten und die gegenseitige Unterstützung unter den Kommiliton*innen sowie ihr eigenverantwortliches Arbeiten zu fördern. SPT nehmen dabei keine bewertende Rolle ein und stehen in einem anderen Verhältnis zu den Studierenden als die Lehrperson.

Vor dem Hintergrund unserer eigenen Praxis und dem zuvor skizzierten Problem der Entkopplung von Lehrveranstaltung und Schreibphase skizzieren wir im Folgenden ein Format, bei dem SPT über eine ganze Lehrveranstaltung hinweg Studierende bei ihren Schreibprojekten schreibdidaktisch mittels Peer Learning begleiten. Dieses Format ist ein

Vorschlag für die Praxis. Die Übungen wurden bisher einzeln in Lehrveranstaltungen durchgeführt, das Gesamtkonzept jedoch noch nicht. Zur Orientierung erfolgt zunächst eine Veranstaltungsübersicht, die den Ablauf der Lehrveranstaltung und die Integration der Peer Learning-Übungen darstellt. Anschließend werden die Peer Learning-Übungen in den Schreibprozess und den Ablauf der Lehrveranstaltung eingeordnet sowie Zweck und Durchführung der Übungen beschrieben. Zum Schluss werden die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen dieses Formats resümiert sowie die Relevanz von SPT bei der Begleitung eines schreibintensiven Seminars herausgestellt. Ziel dieses Beitrags ist zu zeigen, wie mittels (schreib-)didaktischer Peer Learning-Übungen die Konzeption und das Schreiben einer Seminararbeit frühzeitig initiiert werden können.

Veranstaltungsübersicht mit Peer Learning-Übungen¹

Wir gehen beispielhaft davon aus, dass die von SPT begleitete Lehrveranstaltung 15 Termine à zwei Semesterwochenstunden umfasst. Zwischen den einzelnen Veranstaltungsterminen liegt mit Ausnahme der abschließenden Hausarbeitenkonferenz (Doppelsitzung, 16. Termin) jeweils eine Woche Zeit. Die Übersicht verdeutlicht, an welchen Terminen Peer-Übungen durchgeführt werden.

Tabelle 1

Übersicht zu den Terminen der Peer-Übungen

Termin	Inhalt	Vorbereitung zur Übung (VÜ), Übung in der Seminarsitzung (Ü)
1	Thematische und organisatorische Einführung, Vorstellung der SPT und ihrer Funktion in der Lehrveranstaltung	
Selbststudium		VÜ1: Exzerpiertabelle zur Sitzungsliteratur erstellen und Seminarlektüre in ausgedruckter Form mitbringen
2	inhaltliche Sitzung, Übung 1	Ü1: Exzerpiertabelle (30 Min.)
3	inhaltliche Sitzung	
4	inhaltliche Sitzung	
Selbststudium		VÜ2: erste Ideen zu einem möglichen Thema und einer allerersten Version einer/mehrerer Fragestellung/en notieren

¹ Diese Veranstaltungsübersicht ist exemplarisch. Unserer Erfahrung nach sollte die Einteilung der Sitzungen detailliert im Vorfeld mit der Lehrperson abgestimmt werden.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Termin	Inhalt	Vorbereitung zur Übung (VÜ), Übung in der Seminarsitzung (Ü)
5	inhaltliche Sitzung, Übung 2	Ü2: Partnerinterview zur Themeneingrenzung (30 Min.)
6	inhaltliche Sitzung	
7	inhaltliche Sitzung	
8	inhaltliche Sitzung, Übung 3	Ü3: Blitzexposé (45 Min.)
Selbststudium		VÜ4.1: Gliederung erstellen und (z. B. via Online-Lernplattform) verfügbar machen
9	inhaltliche Sitzung, Gruppenbildung für die Übungen 4–6	
Selbststudium		VÜ4.2: Gliederungen der anderen Gruppenmitglieder sowie die eigene Gliederung lesen
10	inhaltliche Sitzung, Übung 4	Ü4: Feedback auf die Gliederung (45 Min.)
Selbststudium		VÜ5.1: Exposé schreiben und (z. B. via Online-Lernplattform) verfügbar machen
11	inhaltliche Sitzung	
Selbststudium		VÜ5.2: Exposés der anderen Gruppenmitglieder und eigenes Exposé lesen
12	inhaltliche Sitzung, Übung 5	Ü5: Feedback auf das Exposé (45 Min.)
Selbststudium		VÜ6.1: Erste Version der Hausarbeit schreiben (Textstatus: ausformulierter Fließtext)
13	inhaltliche Sitzung	
Selbststudium		Fortsetzung VÜ6.1
14	inhaltliche Sitzung	
Selbststudium		Fortsetzung VÜ6.1
15	inhaltliche Sitzung Sitzungsende: Austausch zur Hausarbeit, ggf. mit SPT (10–15 Min.)	
Selbststudium		Fortsetzung VÜ6.1 VÜ6.2: Hausarbeit (z. B. via Online-Lernplattform) für Studierende, SPT und Dozent*in verfügbar machen (unsere Empfehlung: 1–2 Wochen vor der Hausarbeitenkonferenz) VÜ6.3: Textfeedback auf Hausarbeiten der anderen Gruppenmitglieder vorbereiten

(Fortsetzung Tabelle 1)

Termin	Inhalt	Vorbereitung zur Übung (VÜ), Übung in der Seminarsitzung (Ü)
16 Zusatztermin (Doppelsitzung, unsere Empfehlung: mind. 2 Wochen nach der letzten inhaltlichen Sitzung und 2–4 Wochen vor Abgabe der finalen Hausarbeit)	Übung 6 , Feedback auf die Seminarkonzeption	Ü6: Hausarbeitenkonferenz (180–240 Min.)

Übung 1: Exzerpiertabelle

Um einen Text für die eigene Hausarbeit nutzbar zu machen, ist die aktive Auseinandersetzung mit dem Text notwendig. Mit zunehmendem Lesestoff steigt jedoch die Herausforderung, den Überblick zu behalten, weshalb sich die Dokumentation der Literaturrecherche und -auswertung empfiehlt (Fröhlich/Henkel/Surmann 2017a: 39). Die Exzerpiertabelle ist dafür ein bewährtes Instrument.

Die Studierenden erstellen in Vorbereitung auf die zweite Seminarsitzung eine Exzerpiertabelle, in der sie bibliographische Angaben, das Thema des Textes, die Aussage, die Funktion und ihre eigenen Gedanken zum Text schriftlich festhalten. Während der Sitzung erläutern die SPT die genannten Funktionen des Instruments. Dann moderieren sie eine Einzel- und eine Partnerphase, in der die Studierenden Fragen bei der Anwendung der Tabelle und die Nutzung des Instruments für die eigene Arbeit besprechen. Zuletzt erläutern die SPT die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten der Exzerpiertabelle. Eine Beispielvorgabe für eine Exzerpiertabelle findet sich in den Zusatzmaterialien zum Buch *Zusammen schreibt man weniger allein* von Fröhlich/Henkel/Surmann (2017b: 34).

Übung 2: Partnerinterview zur Themeneingrenzung

Wenn Studierende unsicher sind, wann sie die Literaturrecherche beenden können, fehlt unserer Erfahrung nach oft ein präzises Erkenntnisinteresse. Diese Übung ist eine Methode, mit der Studierende ihr Hausarbeitsthema weiter eingrenzen, um die Literaturrecherche und -auswertung fokussieren zu können.

Bei der Übung „Partnerinterview zur Themeneingrenzung“ skizzieren die SPT zunächst den Ablauf des Schreibprozesses (Kruse 2010: 62) und verweisen darauf, an welchem Prozessschritt in dieser Sitzung gearbeitet wird (Planung und Orientierung). In der sich anschließenden Arbeitsphase erhalten die Studierenden von den SPT ein Handout, mit dessen Hilfe sie sich gegenseitig zunächst zum Thema und dann zur Fragestellung ihrer Hausarbeit interviewen. Zum Abschluss werden entstandene Fragen gemeinsam mit den SPT besprochen.

Ein Thema einzugrenzen, setzt voraus, dass erste inhaltliche Sitzungen stattgefunden haben und die Studierenden Zeit hatten, sich mit einem Teil der Literatur auseinanderzu-

setzen. Zugleich sollte die Übung nicht zu weit am Ende der Lehrveranstaltung durchgeführt werden, damit die Studierenden während des Semesters die Literaturrecherche für ihre Hausarbeit beginnen können. Das Handout zur Themenfindung kann sich an den 7 W-Fragen nach Esselborn-Krumbiegel (2008: 67f.) orientieren. Zusätzlich können Eingrenzungskriterien für ein Thema wie Zeitraum, Theorieansatz oder Material Bestandteil des Fragenkatalogs im Handout sein. In modifizierter Form (‚Thema‘ ersetzt durch ‚Fragestellung‘) dienen die 7 W-Fragen auch zur Auseinandersetzung mit der Fragestellung.

Übung 3: Blitzexposé

Bei der Formulierung des Themas und insbesondere der Fragestellung wird das Ziel der Hausarbeit in der Regel mitgedacht, aber nicht expliziert. Die Frage ist, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Um die inhaltliche Planung und den Arbeitsprozess des Schreibprojekts zu systematisieren, ist die von Frank/Haacke/Lahm (2007) konzipierte Methode des Blitzexposés hilfreich.

Im Blitzexposé beantworten die Studierenden die Fragen nach Thema, Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Literatur, Werkzeugen (Konzepte, Theorien und Methoden), Vorgehensweise in der Arbeit (Operatoren), Ziel und dem Abgabetermin der Arbeit zunächst für sich (20 Min.). Antworten sowie Fragen und Unsicherheiten verschriftlichen sie so konkret wie möglich. Eine Vorlage findet sich z. B. bei Fiegenbaum/Springhorn (2019: 140). Zuletzt tauschen sich die Studierenden zu zweit über ihre Ergebnisse und Fragen aus. In Vorbereitung auf die Austauschphase halten die SPT einen kurzen Input zum Geben und Nehmen von Feedback. Das Blitzexposé kann als Grundlage für ein Feedbackgespräch mit der Lehrperson dienen und fungiert hier insbesondere als Vorarbeit für die Erstellung von Gliederung und üblichem Exposé, den nächsten beiden Übungen.

Übung 4: Feedback auf die Gliederung

Die Gliederung dient als eine Art ‚Kompass‘: Sie gibt den Inhalt und die Argumentationslinie bzw. den Lesefaden vor. Durch die Gliederung wird deutlich, wo Thema und Fragestellung eingeführt werden, wie letztere bearbeitet wird und zu welchem Schluss die Arbeit kommt. Ziel des Austauschs über die Gliederung ist, die Hausarbeitsidee sinnvoll zu strukturieren und Hinweise zur Überarbeitung zu erhalten.

In dieser Übung geben sich die Studierenden in Kleingruppen mündliches Feedback auf ihre Gliederungen mithilfe des Peer Facilitated Learning (PFL), das im Deutschen als Gruppendrehbuch bezeichnet wird (Fröhlich 2012: 13). Anleitungen für Gruppendrehbücher finden sich bei Fröhlich/Henkel/Surmann (2017a: 68ff. und 2017b). Die Gruppen sollten aus höchstens vier Personen bestehen, sodass in der vorgegebenen Zeit tatsächlich jedes Gruppenmitglied Feedback von den Kommiliton*innen erhält. Diese Gruppen bleiben auch für die folgenden beiden Übungen bestehen. Ein Gruppenmitglied übernimmt als Peer und damit als „Gleicher unter Gleichen“ (Fröhlich 2012: 14) die Rolle des Facilitator, der für die Moderation des Gesprächs verantwortlich ist. Er wird von der Gruppe bestimmt und leitet die Gruppe anhand des Drehbuchs durch die Arbeitsphasen (Fröhlich/

Henkel/Surmann 2017a: 68). Zuvor rufen die SPT die Feedbackregeln in Erinnerung und briefen die Facilitators.

Übung 5: Feedback auf das Exposé

Die bisherigen Übungen sind von Ideensammlungen und -verwerfungen gekennzeichnet und verdeutlichen, dass das Schreiben einer Hausarbeit keineswegs gradlinig verläuft. Die nächste Übung unterscheidet sich von den vorherigen, da als vorbereitende Übung der erste Fließtext verfasst wird und die Studierenden sich im Rahmen der Übung gegenseitig Feedback geben.

Das Feedback auf das Exposé wird ebenfalls mithilfe eines Gruppendrehbuchs gegeben. Das Setting und der Ablauf der Sitzung gestalten sich analog zur 10. Sitzung (Übung 4) mit angepasstem Arbeitsauftrag. Die SPT briefen die Facilitators.

Diese Übung ist in zweierlei Hinsicht eine Vorbereitung auf die anschließende Hausarbeitenkonferenz: Zum einen kann das Exposé für die Einleitung verwendet werden. Zum anderen erhalten die Studierenden durch das gegenseitige Feedback auf die Exposés ein erstes Gespür für Ziel und Ablauf einer Textbesprechung und gewöhnen sich daran, sich über ihre eigenen Texte auszutauschen.

Übung 6: Hausarbeitenkonferenz

Für die Überarbeitung planen Studierende häufig nur wenig Zeit ein, insbesondere wenn die Hausarbeit erst in der vorlesungsfreien Zeit begonnen wird. Durch die semesterbegleitenden Übungen werden viele Prozessschritte des Schreibens in die Vorlesungszeit verlegt. Bei der abschließenden Hausarbeitenkonferenz erhalten Studierende Feedback auf ihre vollständige Hausarbeit und konkrete Hinweise für die Überarbeitung, für die sie noch 2–4 Wochen bis zur Abgabe Zeit haben.

Die Studierenden werden im Vorfeld in Gruppen eingeteilt, in denen sie in Vorbereitung auf die Hausarbeitenkonferenz die Texte ihrer Gruppenmitglieder lesen und kommentieren. Dabei sollte den Studierenden mitgeteilt werden, in welcher Fassung die Hausarbeit zur Konferenz vorliegen sollte, und darauf hingewiesen werden, dass daraufhin eine weitere Überarbeitungsphase erfolgt. Aufgrund unserer Erfahrungen empfehlen wir, dass zur Hausarbeitenkonferenz ein ausformulierter Fließtext der vollständigen Arbeit vorliegt. Zur Vorbereitung des Feedbacks sollten die Studierenden ein Feedbackanliegen formulieren und dieses den Feedbackgeber*innen mitteilen (Frank/Haacke/Lahm 2007). Um das Feedback wertschätzend und konstruktiv zu gestalten, sind Regeln zum Feedbackgeben und -nehmen ratsam, wie sie z. B. bei Frank/Haacke/Lahm (2007) zu finden sind.

Die Hausarbeitenkonferenz besteht aus einem Einstieg, den Textbesprechungen und einem Abschluss, wobei Einstieg und Abschluss jeweils von den SPT moderiert werden (Filius 2015: 12). In der Einstiegsphase stellen die SPT Ablauf und Ziel der Hausarbeitenkonferenz vor und erinnern an die Feedbackregeln. Bei den Textbesprechungen, die zeitgleich in getrennten Gruppen verlaufen und von den Lehrenden und den SPT moderiert

werden, erfolgt zunächst ein kurzer Impuls durch den bzw. die Autor*in selbst, in dem er bzw. sie darauf hinweist, in welchem Stadium sich der Text befindet und welche Stärken und Schwächen er bzw. sie im Text sieht. Daraufhin folgt die Textdiskussion, in der die anderen Gruppenmitglieder ihr Feedback mitteilen. Die Lehrenden und SPT sollten sich hier mit eigenen Beiträgen eher zurückhalten und versuchen, mit Diskussionsimpulsen das Gespräch unter den Studierenden anzuregen. Der bzw. die Autor*in sollte am Ende die Gelegenheit bekommen, Rückfragen zu stellen und mitzuteilen, was er bzw. sie aus der Besprechung als Anregungen mitnimmt. Abschließend bitten die SPT um ein Feedback zum Format der Hausarbeitenkonferenz.

Eine sehr ähnliche Ausführung mit Blick auf Ablauf und Ziel einer Hausarbeitenkonferenz ist die Schreibkonferenz bzw. *Triadische Textberatung* von Filius (2015). Bei diesem Format tauschen die Studierenden am Ende der Konferenz ihr schriftliches Feedback untereinander aus. Wir würden diesen Punkt bei der Konferenz als Option aufnehmen, denn nicht jede*r Studierende kann oder möchte den kommentierten Text anderer erhalten oder die eigenen Notizen weitergeben.

Fazit

Dieser Beitrag zeigt auf, wie Peer Learning-Übungen in schreibintensive Lehrveranstaltungen sinnvoll integriert und von SPT angeleitet werden können. Die Auswahl der Übungen ermöglicht es, den gesamten Schreibprozess der Studierenden zu begleiten. Die Reihenfolge der Übungen und ihre Einordnung in den Seminarverlauf verdeutlichen, dass das Schreiben von Hausarbeiten ein langer Arbeits- und Denkprozess ist. Der regelmäßige Austausch mit anderen führt dazu, den Faden immer wieder aufzunehmen und daraus eine sorgfältig konzipierte und reflektierte Arbeit zu stricken.

Die Rolle von SPT in diesem Konzept besteht darin, ihr reichhaltiges Repertoire an Methoden und Settings (Henkel/Vollmer 2014: 55) an die Studierenden weiterzugeben und bei Fragen ihr schreibdidaktisches Wissen einzusetzen. Durch ihren Status als Peers sind SPT näher an der Lebenswelt der Studierenden als Lehrende. Lehrende werden von Studierenden als Expert*innen wahrgenommen, die ihr Vorgehen mit Blick auf Schreibarbeiten oft als selbstverständlich empfinden (Fröhlich 2014: 17). SPT sind ein essenzieller Bestandteil des am Peer Learning-Ansatz orientierten Lehrformats, der auf „das Lernen von und mit anderen, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden (peers)“, sowie „den Austausch auf Augenhöhe“ (Fröhlich 2012: 13) abzielt. Im Unterschied zur Lehrperson nehmen die SPT zu keinem Zeitpunkt eine bewertende Rolle ein. Daher empfehlen wir im Gegensatz zu Filius (2015: 11), dass ausgebildete SPT insbesondere für das Format der Hausarbeitenkonferenz eingesetzt werden sollten. Generell sollte die Lehrperson in allen von den SPT angeleiteten Phasen der Lehrveranstaltung als Ansprechperson für inhaltliche Rückfragen, aber auch zur Klärung von Erwartungshaltungen anwesend sein.

Nach individuellem Ermessen kann es sinnvoll sein, bei einzelnen Übungen auf die Anwesenheit der Lehrperson zu verzichten.

Erfahrungsgemäß kann eine Herausforderung darin bestehen, Lehrende von einem schreibintensiven Veranstaltungskonzept zu überzeugen. Die institutionelle Umsetzung kann daher unterschiedlich aussehen. Entscheidend ist, dass die Lehrperson hinter den schreibdidaktischen Übungen steht und die Veranstaltung von Beginn als schreibintensiv ankündigt. Daher sollten alle Seminarteilnehmenden das Ziel haben, eine Hausarbeit zu schreiben. Ein schreibintensives Seminar bietet sich eher für Studierende höherer Semester an, sodass fachliche Grundlagen vorausgesetzt werden können und die Seminarteilnehmenden spezifischen Erkenntnisinteressen nachgehen können.

Die Begleitung der Lehrveranstaltung durch SPT sorgt für eine frühe Auseinandersetzung mit eigenen Erkenntnisinteressen. Regelmäßige Arbeitsaufträge befördern Denk- und Lernprozesse zum Schreibprojekt bereits während des Semesters. Die Studierenden entwickeln in den schreibdidaktischen Einheiten durch den Austausch z. B. über Texte in unterschiedlichen Stadien soziale und kommunikative Kompetenzen, die sowohl für die Einbindung in die scientific community als auch in die außeruniversitäre Berufspraxis hilfreich sind. Die SPT sollten darauf hinweisen, dass Studierende die im Seminar angewendeten Materialien und Methoden immer wieder für ihr aktuelles Schreibprojekt oder im weiteren Studienverlauf nutzen können. Die Methode des Gruppendrehbuchs ist hierfür besonders geeignet, da sie für unterschiedlichste Aufgaben eingesetzt werden kann (Fröhlich 2012: 14).

Dieser Beitrag zeigt, dass das Ergänzen von Lehrveranstaltungen um schreibdidaktische Elemente auf der Basis des Peer Learning-Ansatzes eine andere Art von Selbststudium ermöglicht: aktiv, kooperativ und reflexiv (Fröhlich 2014: 15). SPT nehmen in diesem Konzept eine zentrale Rolle ein, da sie die Übungen anleiten und als Peers die Kerngedanken des Peer Learning selbst vermitteln: Studierende können in Bezug auf den Schreibprozess voneinander und miteinander auf eine produktive und langfristig wirkende Weise lernen. Das hier vorgestellte Konzept ist besonders auf das Schreiben von literaturbasierten Hausarbeiten ausgerichtet, ließe sich aber um andere Bausteine erweitern, die beispielsweise forschungspraktische Aufgaben berücksichtigen.

Literatur

Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Das Handbuch für Writing Fellows*. Bielefeld: wbv. Online im WWW. URL: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/name/_/0/1/6004576whf/facet/6004576whf////////nb/0/category/1151.html (Zugriff: 23.01.2020).

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*, 3. überarbeitete Aufl. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

- Fiegenbaum, Laura/Springhorn, Johanna (2019): Blitzexposé. In: Breuer, Esther/Güngör, Nagihan/Klassen, Mareike/Riesenweber, Martin/Vinnen, Johanna (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – gewusst wie!* Bielefeld: wbv. 139–140.
- Filius, Ariane (2015): Triadische Textberatungen: eine kleine Schreibkonferenz-Methode für die Uni. In: *JoSch- Journal der Schreibberatung*. Jg. 9. Nr. 1. 9–16.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Fröhlich, Melanie (2012): Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*. Jg. 7. Nr. 1. 13–17.
- Fröhlich, Melanie (2014): Kooperative Arbeitsaufträge für die Hochschullehre generieren und gestalten. In: Totic, Janina (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe. Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte*. Niederrhein: Hochschule Niederrhein. 14–21.
- Fröhlich, Melanie/Henkel, Christiane/Surmann, Anna (2017a): *Zusammen schreibt man weniger allein – (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich, Melanie/Henkel, Christiane/Surmann, Anna (2017b): *Downloadmaterialien zu: Zusammen schreibt man weniger allein – (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online im WWW. URL: <http://www.utb-shop.de/downloads/dl/file/id/1185/downloadmaterialien.pdf> (Zugriff: 26.05.2018).
- Henkel, Christiane/Vollmer, Anna (2014): Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In: Westphal, Petra/Stroot, Thea/Lerche, Eva-Maria/Wiethoff, Christoph (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog-Verlag. 51–58.
- Kruse, Otto (2012): *Lesen und Schreiben*. Wien: Verlag Huter & Roth KG.

Autorinnen

Laura Fiegenbaum, B.A. Soziologie/Mathematik, ist ausgebildete Schreibberaterin. Sie arbeitete bis September 2019 als Peer-Tutorin im Projekt Peer Learning des Zentrums für Lehren und Lernen (ZLL) an der Universität Bielefeld.

Johanna Springhorn, M.A. Soziologie, ist ausgebildete Schreibberaterin. Sie arbeitete bis Dezember 2017 als Peer-Tutorin im Projekt Peer Learning des Zentrums für Lehren und Lernen (ZLL) an der Universität Bielefeld.

„Ich erlebte mich nie als Schreiberin.“

Ein schreib- und Feedback-intensives Seminar unter Mitarbeit einer Writing Fellow

Nadja Damm

Einleitung

„Ich erlebte mich nie als Schreiberin. Meine Schreibprozesse wurden oft von unangenehmen Erinnerungen an den Deutschunterricht überschattet und in den meisten Fällen nur mit Anstrengung und viel Druck in Verbindung gebracht.“

Mit diesen Worten beschreibt eine Teilnehmerin unseres Seminars einen Sachverhalt, den wir in der Lehre oft beobachten: Viele Studierende nehmen sich nicht als Schreibende wahr und es ist für sie ungewohnt bis „unheimlich“, in einem Seminar einen eigenen Text zur Diskussion zu stellen. Und auch das Feedbackgeben und -nehmen – nicht nur zu Texten, sondern auch zu Referaten oder Gruppenarbeiten – ist in der Lehre noch lange nicht der Normalfall. Um einigen Studierenden der Alice Salomon Hochschule Berlin die Gelegenheit zu geben, sich selbst in dieser Hinsicht anders kennenzulernen und sich im „Rohtexten“, Überarbeiten und „Feedbacken“ zu erproben, führten wir als Team von zwei Dozentinnen in Kooperation mit einer Peer-Schreibberaterin im Sommersemester 2018 das Wahlmodul „Öffentlichkeitsarbeit für Menschenrechte in Gesundheit, Bildung und Sozialer Arbeit“ durch. In dem interdisziplinären Seminar konnten die Studierenden die Öffentlichkeitsarbeit als Handlungsmethode kennenlernen, ihre Schreib- und Textfeedbackkompetenzen weiterentwickeln und für die Menschenrechte in ihren zukünftigen Berufsfeldern, d. h. in der Sozialen Arbeit und der Frühkindlichen Bildung, sensibilisiert werden.

Mit den Vereinten Nationen (1997) verstehen wir Soziale Arbeit und Bildung als Menschenrechtsprofessionen. Entsprechend wollten wir, orientiert an der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung (VN 2011), ein Seminar *über* die Menschenrechte (MR) gewährleisten, indem wir Wissen über die konkreten MR-Normen und das UN-Menschenrechtssystem vermitteln. Wir wollten Bildung *für* die MR leisten, indem wir die Studierenden befähigen, sich mittels Öffentlichkeitsarbeit für die MR ihrer zukünftigen Klient*innen einzusetzen, z. B. Kinder, Senior*innen, obdachlose Menschen oder Geflüchtete. Drittens sollte der Kurs ein Beispiel für Bildung *durch* die MR sein, indem wir ihn weitestgehend partizipativ gestalteten.

Mit diesem Beitrag möchte ich einen Einblick in das Seminar geben. Ich denke, dass sich einige Aspekte des Konzepts ggf. auch auf andere schreibintensive Seminare – bzw. auf

solche, in denen studentische Schreibberater*innen als Writing Fellows involviert sind – übertragen lassen. Zur Illustration meiner Ausführungen lasse ich einige Teilnehmer*innen in Zitaten selbst zu Wort kommen. Die Zitate stammen aus dem schriftlichen Feedback der Studierenden zum Seminar.

Das Seminar im Überblick

Über ein hochschulinternes Programm, das aus dem Qualitätspakt Lehre gefördert wird, erhielten wir im Wintersemester 2017/18 Ressourcen, um das Seminarkonzept zu entwickeln, die Kursmaterialien (Fachtexte, Handouts etc.) zusammenzustellen und eine Tutorin aus dem Schreibteam der Hochschule als Writing Fellow zu schulen. Diese Schulung erfolgte in Gesprächen auf der Grundlage des Praxishandbuchs zum Writing-Fellow-Programm (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018) sowie unserer Kursmaterialien. Im Sommersemester 2018 führten wir das Seminar im Teamteaching als dreistündiges Seminar im 14-tägigen Rhythmus sowie einem Blocktag durch. Am Seminar nahmen 16 Studierende vom 1. bis zum 12. Semester aus den zwei Bachelorstudiengängen Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit teil. Die Writing Fellow nahm an den ersten beiden Seminarsitzungen teil, um sich den Teilnehmenden vorzustellen.

Zum Start des Seminars gaben wir den Teilnehmenden eine Einführung in das System der Menschenrechte und in den Menschenrechtsansatz in ihren Professionen. Wir vermittelten Kenntnisse zu Formaten und Strategien der Öffentlichkeitsarbeit und erläuterten exemplarisch die Spezifika der Textsorten „Mailing“ bzw. „Infobrief“, „Pressemitteilung“, „Newsletter“, „Blogpost“, „Flyer“ und „Broschüre“. Wir führten sie an diverse Schreibmethoden und -techniken heran, die ihnen einen Einstieg ins Schreiben und das Brainstormen erleichtern sollten (Freewriting, Clustering), die ihnen helfen sollten, ihre inneren kritischen Stimmen in ermutigende Stimmen zu verwandeln (Dialog mit der inneren Kritikerin) und die ein Werkzeug zum Strukturieren des Themenfeldes und des Textes sein konnten (Mind-Mapping). Anhand von Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodellen behandelten wir die unterschiedlichen Phasen im Schreibprozess sowie die verschiedenen Kompetenzbereiche. Den Effekt dieser Seminareinheiten beschreibt eine Studierende wie folgt: „Es war eine Erleichterung festzustellen, dass Schreiben gar nicht so schwer war, wie erwartet.“ Und ein anderer kommentiert: „Zukünftig wird mir der ‚shitty first draft‘ einiges an Kopfschmerzen und Perfektionsdrang ersparen.“

Anschließend erteilten wir ihnen folgenden Auftrag: „Bitte recherchiert – ausgehend von euren berufspraktischen Vorerfahrungen, euren individuellen Interessen und Fragestellungen – eine menschenrechtlich relevante Problematik. Verfasst dazu einen Text, der sich für die Öffentlichkeitsarbeit eignet.“ Mit diesem Auftrag aus eurem Arbeitsfeld wollten wir erstens Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, indem die Studierenden an ihren Vorerfahrungen, individuellen Interessen und Fragen anknüpfen. Zweitens wurden sie zu einem forschenden Lernen und Schreiben (Lahm 2016: 139 ff.) eingeladen: Ausgehend von

einer von ihnen identifizierten Problematik unternahmen sie eine Recherche und arbeiteten die Informationen schreibend in einer der o. g. Textsorten auf.

Die Öffentlichkeitsarbeit stellt in den zukünftigen Berufsfeldern der Kursteilnehmer*innen eine Handlungsmethode dar (z. B. Eberlei, Neuhoff und Riekenbrauk 2018: 205 ff.). Somit war die Schreibaufgabe als „authentische Schreibaufgabe“ (Bräuer/Schindler 2011) nah an ihren realen Arbeits- und Kommunikationszusammenhängen und ihrer Berufspraxis angelehnt. Im Sinne des situierten Lernens konnten sie das Schreiben für die Öffentlichkeitsarbeit im geschützten Rahmen des Seminars erproben (Alers 2016: 83 ff.). Sie konnten erstens die konkreten Textsorten aus diesem Handlungsfeld kennenlernen und sich darin üben, diese Art von Texten mit stark erzählendem, bildhaftem bis hin zum appellativen Charakter zu verfassen, um diese auch später im Beruf einsetzen zu können. Zweitens konnten sie sich bewusst mit den Spezifika der Textproduktion im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit auseinandersetzen. Anhand von Reflexionsfragen sensibilisierten wir sie für die Unterschiede zwischen diesen und anderen, so z. B. journalistischen oder wissenschaftlichen Textsorten, Schreibprozessen sowie Recherche- und Arbeitsweisen.

In der Konzeption der Aufgabe war folgende Empfehlung für uns leitend: „Gute Aufgaben betonen den Raum für eigene Ideen und die Freiheit zur Gestaltung. Aber Studierende brauchen klare Vorgaben, um in der Freiheit nicht zu scheitern. [...] Neben Freiheit gibt es noch ein weiteres wichtiges Moment, das intellektuell anspricht: das Interesse von anderen.“ (Lahm 2016: 58). Diese soziale Dimension des Schreibens und den Aspekt der Adressat*innenorientierung thematisierten wir mit den Studierenden. Viele Studierende, so unsere Erfahrung aus der hochschulischen Schreibberatung, beklagen die „Einsamkeit des Schreibens“ und das Dilemma, nicht recht zu wissen, wozu sie z. B. die Hausarbeit eigentlich schreiben. Nicht selten stellt es sich für sie so dar, dass sie in ihren Texten den Dozent*innen etwas darlegen, worüber diese doch viel besser Bescheid wissen. Sie schreiben für eine*n Expert*in, von der sie abhängig sind – und um eine gute Note zu erhalten. Nur selten bekommen sie ein Feedback zu ihrem Text, weshalb sie die Bewertung ihrer Arbeit oft auch nicht nachvollziehen können. Eine der Teilnehmenden formuliert es so: „So oft habe ich mir wirkliches Feedback für meine Texte gewünscht, die Möglichkeit zu haben, mit Expert*innen an meinem Text zu arbeiten [...]“. Dieses Dilemma bzw. Bedürfnis wollten wir aufgreifen und den Schreibenden die Gelegenheit geben, sich mit ihrem Text an eine konkrete Leser*innenschaft zu richten: erstens an die Kommiliton*innen im Seminar bzw. die Writing Fellow und zweitens an die imaginierten (bzw. evtl. auch konkreten zukünftigen) Adressat*innen in ihrem Berufsfeld. Wir stellten ihnen frei, den Text „nur“ für den Kurs oder auch für eine breitere Öffentlichkeit, z. B. für einen Newsletter ihres Praktikumsgebers oder ein anderes Medium, zu schreiben.

Innerhalb von fünf Wochen recherchierten die Studierenden zu ihrem Interessenschwerpunkt und verfassten eine erste Version ihres Textes, auf die sie in zwei „Runden“ ein Feedback erhielten. Dabei kam in der ersten Runde in der Kleingruppenarbeit im Kurs das Feedback von den Kommiliton*innen. In der zweiten Runde war es die Writing Fellow, die ihnen zunächst ein schriftliches Feedback schickte und dann in einer Beratungs-

stunde außerhalb des Seminars für ein Gespräch zur Verfügung stand. In beiden Feedbackrunden wurden sowohl die Higher Order Concerns (HOC) als auch die Later Order Concerns (LOC) berücksichtigt, wobei in den Kleingruppen der Schwerpunkt auf den Aspekten Inhalt und Struktur lag. Zwischen dem ersten und zweiten Textfeedback (d.h. innerhalb von zwei bis drei Wochen) hatten die Schreibenden den Auftrag, ihren Text anhand der Rückmeldungen zu überarbeiten. In der Runde mit der Writing Fellow ging es darum, inwiefern das Feedback berücksichtigt werden konnte, um die Aspekte Sprache und Stil sowie um Schreibstrategien und Arbeitsschritte (mehr dazu siehe unten).

So entstanden diverse Texte zu den Menschenrechten von pflegebedürftigen Menschen, von Gebärdensprachler*innen, von Geflüchteten, von Menschen mit Suchtproblematik, von Bewohner*innen in Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie zur Menschenrechtsbildung in diversen Kontexten. Diese Broschüren- und Flyer-Texte, Mailings und Elternbriefe, Facebook- und Blog-Posts bildeten die Grundlage für den inhaltlichen Austausch im Seminar. So konnten die Studierenden ihre fachlichen und gleichzeitig ihre Schreib- und Feedbackkompetenzen weiterentwickeln. Einer der Texte ist in der Tageszeitung „taz“ (vom 25.8.18) als Gastbeitrag zur Debatte um Barrierefreiheit in der Musik unter dem Titel „Eine optische Täuschung“¹ veröffentlicht worden.

Textfeedback: im Kurs und von der Writing Fellow

Um die Studierenden in die Lage zu versetzen, einander produktive Rückmeldungen zu geben, führten wir sie, angelehnt an Grieshammer et al. (2012) in folgende Feedbackregeln ein:

Beim Textfeedback geben solltet Ihr darauf achten, dass:

- Ihr wertschätzend & stärkenorientiert seid,
- Euer Feedback aus der Perspektive der interessierten Leser*innen abgebt,
- Eure Leser*innenperspektive klar erkennbar macht,
- Eure Anmerkungen sich auf konkrete Textstellen beziehen, nachvollziehbar sind und immer begründet werden,
- Ihr den Feedbackwunsch der Schreibenden und
- den Grundsatz HOC vor LOC (s. u.) berücksichtigt.

¹ Online im WWW. URL: <https://www.taz.de/Archiv-Suche/%215525817&s=Martin+Zierold&SuchRahmen=Print/> (Zugriff: 1.2.2020).

Bitte beachtet beim Feedback nehmen:

- Ihr müsst euch nicht erklären oder rechtfertigen.
- Ihr entscheidet selbst, mit welchem Feedback Ihr weiterarbeiten wollt.
- Ihr könnt im Vorfeld konkrete Feedbackwünsche äußern.

Zur Berücksichtigung der Higher Order Concerns gaben wir ihnen u. a. folgende Fragen an die Hand (Listen gekürzt):

HOC – Inhaltliche Ebene:

- Ist der Text Adressat*innengerecht geschrieben?
- Ist der Text verständlich?
- Ist er gut lesbar und nachvollziehbar?
- Sind die Quellen klar?

HOC – Strukturelle Ebene:

- Ist im Text ein roter Faden erkennbar?
- Ist die Abfolge der Aussagen bzw. Absätze nachvollziehbar?

Bezogen auf Later Order Concerns und auf sprachliche und stilistische Mittel in Texten für die Öffentlichkeitsarbeit dienten u. a. diese Fragen der Orientierung:

- Steht jeder Hauptgedanke in einem Absatz?
- Sind die Übergänge zwischen den Absätzen schlüssig?
- Würde der Absatz durch Kürzen oder Hinzufügen gewinnen?
- Ist die Satzlänge angemessen?
- Habt Ihr Aktivsätze benutzt?
- Enthält der Text starke Verben (d. h. Verben, die eine Handlung ausdrücken)?
- Können Adjektive, Floskeln oder falsche Bilder gestrichen bzw. ersetzt werden?

Diese Regeln und Hinweise erprobten wir zunächst anhand von „fremden“ Texten aus dem Bereich Öffentlichkeitsarbeit, damit etwaige Fragen zum Vorgehen und zur Bedeutung der jeweiligen HOC und LOC vor der Arbeit mit den Texten der Studierenden geklärt werden konnten. Dass die Teilnehmenden bisher wenig Erfahrung mit Textfeedback gemacht hatten, spiegelt sich in dieser Aussage einer Studierenden: „Der Begriff des ‚Feedbacks‘ war mir zwar geläufig, trotzdem entsprach die Vorstellung in meinem Kopf eher dem Begriff ‚Kritik/Korrektur‘. Als mein Text an der Reihe war, war ich furchtbar aufgeregt. Die Gruppe ist sensibel mit mir umgegangen und ich habe mich sogar wohl gefühlt.“

Es mag verwundern, dass wir zwei Feedbackrunden eingeplant und durchgeführt haben: erstens in Kleingruppen im Kurs und zweitens im Zweier-Setting mit der Writing-Fellow. Mit diesen zwei unterschiedlichen Feedbackformen ging es uns um unterschiedliche Lernarrangements und -möglichkeiten.

Zum Feedback in Kleingruppen im Kurs

In den Kleingruppen-Feedbackrunden trafen die Texte der Teilnehmenden auf eine reale Leser*innenschaft und fanden eine konkrete Verwendung, indem sie, analog zu Referaten, als Grundlage für eine fachliche Diskussion dienten. Ein Teilnehmer brachte es so auf den Punkt: „Durch das gemeinsame Besprechen der Texte von den Kursteilnehmenden habe ich viele Einblicke in verschiedene Bereiche von sozialen Berufen bekommen, in denen Menschenrechtsverletzungen geschehen.“ Über das aufmerksame Lesen der Texte ihrer Kommiliton*innen befragten die Studierenden die Texte daraufhin, ob in ihnen alle wichtigen, zum Verständnis erforderlichen, inhaltlichen Punkte angesprochen sind, ob ein roter Faden nachvollziehbar ist und ob der Text in der Sprache klar und im Stil seinem Anliegen und seiner Leser*innenschaft angemessen ist. Indem sie sowohl die Position des Feedbacknehmens als auch die des Feedbackgebens erprobten, konnten sie erfahren und reflektieren, wie wichtig ein wertschätzendes und produktives Feedback ist und wie es kommuniziert werden kann. Eine Studierende beschrieb die Wirkung dieses Settings so: „Das Wissen, dass eine Feedbackrunde mit den Kommiliton*innen ansteht, nahm die Anspannung, schon alles fertig haben zu müssen. Pro Text gab es auch ein Protokoll, das dem*der Autor*in mitgegeben wurde. Super Überarbeitungsgrundlage.“

Diese Arbeitsgruppen-Einheiten waren so konzipiert, dass pro Text 45 Minuten zur Verfügung standen, in denen zunächst 20 Minuten für das Textfeedback und dann noch einmal 20 Minuten für den fachlichen Austausch genutzt werden sollten. Neben der Rolle der Autor*in gab es noch die Rollen Moderator*in, Zeitwächter*in und Protokollant*in, die rotierend von den Studierenden übernommen wurden. Wir Dozent*innen hielten unser Feedback eher knapp, um den Studierenden genügend Raum für den Peer-Austausch zu lassen. In erster Linie lag unsere Rolle darin, die Einhaltung der Feedbackregeln zu gewährleisten und in den zweiten inhaltlichen Block überzuleiten, diesen zu moderieren und für inhaltliche Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Die Studierenden schulten so ihre Textfeedbackkompetenzen und können diese nun auch autonom nutzen, z. B. in selbst organisierten Arbeitsgruppen begleitend zu anderen Seminaren.

Aufgrund der Gruppengröße hatten wir nur 45 Minuten pro Text zur Verfügung. Diese Zeit war relativ knapp bemessen. In der Zukunft würden wir mehr Zeit zur Verfügung stellen und anstatt von Ad-Hoc-Gruppen feste, verbindliche Arbeitsgruppen bilden, damit die Feedbackgeber*innen sich inhaltlich gründlicher vorbereiten können.

In der Erstellung der Texte schöpften die Studierenden vor allem aus ihrem Erfahrungsschatz und aus der im Kurs zur Verfügung gestellten Fachliteratur. Nur ca. ein Drittel der Gruppe hat weitere Fallbeispiele und Hintergrundliteratur recherchiert. Hier sehen wir noch Entwicklungspotenzial. So würden wir in einem Folgeseminar beim ersten Feedback konkretere Hinweise für die weitere Recherche geben.

Zum Feedback der Writing Fellow

Ein*e Writing Fellow begleitet als Peer-Schreibberater*in ein schreibintensives Seminar in enger Absprache mit der Kursleitung. Wir hatten die Möglichkeit, eine Peer-Schreibtuto-

rin aus dem Schreibberatungsteam der Hochschule als Writing Fellow, wie oben beschrieben, zu schulen. Gemeinsam stimmten wir ab, worauf sie beim schriftlichen Textfeedback und im Einzelberatungsgespräch insbesondere achten würde. So sollte sie darauf eingehen, inwiefern die Rückmeldungen aus der ersten Feedbackrunde berücksichtigt werden konnten – dafür erhielt sie die o. g. Protokolle. Zudem sollte es um die Aspekte Sprache und Stil, um Schreibstrategien und um eine Planung der nächsten Arbeitsschritte gehen, jeweils orientiert an den Bedarfen und Fragen der Schreibenden. In dieser Runde lag der Schwerpunkt auf der Reflexion des Schreibprozesses und der Weiterentwicklung von Arbeitstechniken. Durch den Kontakt zur Writing Fellow lernten die Studierenden zudem das Angebot der Schreibberatung kennen und erlebten ein „One-on-One“-Peer-Textfeedback.

Gleichzeitig machte die studentische Schreibberaterin Erfahrungen mit dem schriftlichen Feedbackgeben und konnte ihre Fähigkeiten in diesem Bereich ausbauen. Neben dem Aspekt der Schreibtechniken kamen im Beratungsgespräch auch inhaltliche Fragen zur Sprache, wie dieses Zitat der Writing Fellow verdeutlicht: „Als ich am Schreibtisch saß, hatte ich selber Hemmungen, den Text des Feedbacks zu formulieren. Ich wollte meinen Ansprüchen als Writing Fellow gerecht werden: zum einen konstruktives Feedback geben und zum anderen die Stellen hinterfragen, an denen ich als Leserin ins Stocken geraten war. Diese Stellen waren eigentlich die interessantesten, so stellte sich bei den Treffen heraus. Ich hakte nach und es entspann sich ein Gespräch über das Thema. Die so in Gang gesetzte Diskussion ließ mich noch mehr verstehen. Und der Schreiberin wurde deutlich, wie sie den Text schreiben kann, sodass der Standpunkt klar herauskommt.“

Die Studierenden hatten teilweise zunächst Vorbehalte gegenüber dem Gespräch mit der Writing Fellow, waren im Nachhinein jedoch alle froh über diese Gelegenheit der Peer-Beratung, wie dieses Zitat einer Teilnehmerin exemplarisch zeigt: „Feedback zu bekommen macht erst mal Angst. Den Text an die Writing Fellow zu schicken, die ich nicht kannte, war ein komisches Gefühl. Im Nachhinein war ich unglaublich dankbar für ihre Zeit und ihr Feedback. Ich habe das Gespräch als eine Form des sich Miteinander-inspirieren-Lassens erlebt.“ Unsere Intention, die Studierenden für die Vorteile der Schreibberatung und die Bedeutung von Textfeedback und -überarbeitung zu sensibilisieren, scheint aufgegangen zu sein.

Im Anschluss an das Gespräch mit der Writing Fellow überarbeiteten die Studierenden den Text ein weiteres Mal und schickten die finale Fassung an uns Dozent*innen. Wir verfassten dazu – auf der Grundlage der ersten zwei Textfassungen, des Feedbackprotokolls aus der Kleingruppe und des schriftlichen Feedbacks der Writing Fellow ein schriftliches Feedback für die Studierenden und standen auch für ein abschließendes Gespräch zur Verfügung. Noten wurden nicht vergeben.

Fazit

Viele der Studierenden hatten anfangs großen Respekt davor, eigene Texte zur Diskussion zu stellen. In den Reflexionsrunden im Kurs und in der Seminauswertung wurde deutlich, dass es sich für sie gelohnt hatte, diese Hürde zu nehmen. Sie haben die „Angst vor dem leeren Blatt“ und dem Feedback verloren und Spaß am Schreiben gefunden. Auch die Writing Fellow fand im Seminar Anregungen für ihre Schreib- und Beratungspraxis. Und wir Dozent*innen haben von den Studierenden viele Impulse bekommen und Anregungen für die Überarbeitung des Seminars erhalten. Eine Studierende zog folgende Bilanz: „Und auch, dass man die Möglichkeit hat, die Fortschritte der anderen mitzuerfolgen, ist super!“ Das finde ich auch und möchte mich deshalb an dieser Stelle noch einmal bei allen Teilnehmer*innen des Kurses und meinen zwei Kolleginnen für den produktiven gemeinsamen Lernprozess bedanken.

Literatur

- Alers, Kirsten (2016): *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Eberlei, Walter/Neuhoff, Katja/Riekenbrauk, Klaus (2018): *Menschenrechte – Kompass für die soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, utb.
- Vereinte Nationen u. a. (1997): *Menschenrechte und Soziale Arbeit. Ein Handbuch der Sozialen Arbeit und für den Sozialberuf*. Soziale Arbeit – Arbeitsmaterialien Heft 1/1997 (5. Auflage 2002).
- VN – Vereinte Nationen (2011): *Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training*. Verabschiedet als Resolution A/R ES/66/137 der 66. Sitzung der Generalversammlung der VN, 89, Plenarsitzung am 19.12.2011. Online im WWW. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Datenteilen/UN-Dokumente/Erklaerung*der*Vereinten*Nationen*ueber*Menschenrechtsbildung*und*training.pdf (Zugriff 01.11.2018).

Autorin

Nadja Damm, Dipl. Pol. & M.A. Biografisches und Kreatives Schreiben. Wiss. Mitarbeiterin, Alice Salomon Hochschule Berlin. Promovendin im Programm DiGiTal – Digitalisierung, Gestaltung und Transformation. www.diversity-writing.de.

Wann bin ich wer? Peer-Berater*innen im Spannungsverhältnis

Sarah Lebock

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der von dem Team der Studentischen Schreibberatung der Universität Paderborn auf der Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz 2017 in Köln vorgestellt wurde.¹ Die positive Rückmeldung und angeregte Diskussion haben zum Verfassen dieses Artikels motiviert. Wir möchten einen Beitrag zur vertieften Reflexion über das Spannungsverhältnis anregen, welches sich für Peer-Berater*innen im Wechsel zwischen der Expert*innen- und Prozessberatungsrolle in der Schreibberatungspraxis ergibt.

Schreib-Peer-Berater*innen unterstützen andere Studierende auf Augenhöhe in ihrem Schreibprozess (Grieshammer et al. 2013). Während eines Beratungsgesprächs nehmen sie dafür verschiedene Rollen ein, welche ggf. miteinander in Konflikt stehen (Ryan/Zimmerelli 2009; Tschirpke 2011; Babcock et al. 2012; Grieshammer et al. 2013; Lapacz/Mays/Pohle 2018). Zunächst soll der Artikel in Bezugnahme auf das Modell der Peer-Beratung nach Henkel/Vollmer (2014) von einem theoretischen Ansatz her beleuchten, zwischen welchen basalen Rollen sich Peer-Berater*innen im alltäglichen Schreibberatungsrahmen bewegen, der in der Doppelverortung von Wissen im Handlungsfeld sowie Beratung und Interaktion dargestellt wird (Engel/Nestmann/Sieckendieck 2007). Ausgehend von einem besonderen Spannungspotenzial zwischen der sogenannten Expert*innen- und Prozessberatungsrolle im Anschluss an Keding/Scharlau (2016) wird ein selbst konzipiertes Modell unserer Studentischen Schreibberaterinnen präsentiert, welches sich mit den für uns relevantesten Einflussfaktoren auf die Rolleneinnahme von Peer-Berater*innen beschäftigt. Das praxisorientierte Modell basiert auf den Beratungserfahrungen unseres Teams und lädt zum Austausch und Dialog über den Einfluss dieser Faktoren ein. Wir verfolgen in Orientierung an Keding/Scharlau (2016) die Grundannahme, dass die Reflexion über Faktoren, die Berater*innen intuitiv bei der Rolleneinnahme beeinflussen, positive Auswirkungen auf die Selbstprofessionalisierung der Berater*innen ergibt. Dies gilt besonders insofern, dass sich Berater*innen im Wissen über diese Faktoren zunehmend bewusster und selbstgesteuerter für eine Rolleneinnahme entscheiden können. Um den Prozess zur Selbstprofessionalisierung zu unterstützen, wird zuletzt eine praktische Möglichkeit zur gezielten Reflexion über die eigene Rolleneinnahme im Beratungsgespräch anhand eines selbsterstellten Reflexionsbogens präsentiert.

¹ Der Vortrag ist gemeinsam mit Sarah Henke, Silvia Burkhardt und Sonja Poll konzipiert worden. Dank gilt Vanessa Frahnert, Andrea Karsten, Jana Schwede und Pia Ortwein vom Schreibzentrum der Universität Paderborn sowie den anonymen Reviewer*innen für das anregende Feedback.

Das Rollenverständnis von Peer-Berater*innen – „Wer bin ich und wenn ja, wie viele?!“

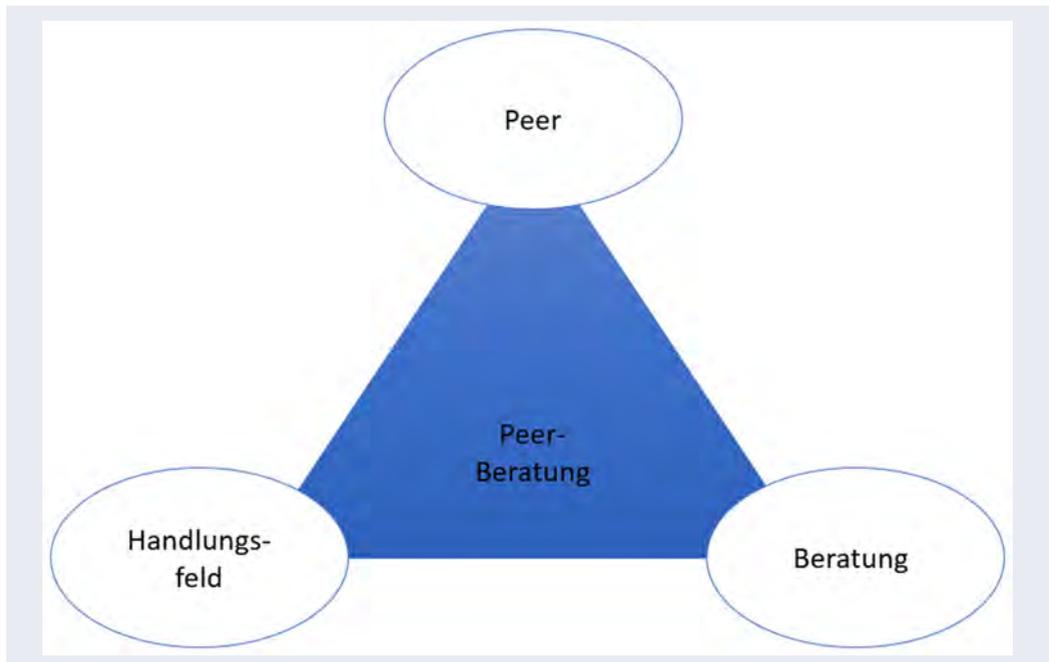
Peer-Berater*innen befinden sich während eines Beratungsgesprächs in einer komplexen Situation: Grundsätzlich ist es ihre Aufgabe, den Ratsuchenden möglichst auf Augenhöhe zu begegnen. Sie sind Ansprechpartner*innen für alle schreibbezogenen Sorgen, Fragen und Herausforderungen der Ratsuchenden und befinden sich in einer ähnlichen Erfahrungswelt (Bruffee 1993; Henkel/Vollmer 2014). Sie geben „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Bräuer 2014), um die Ratsuchenden in die eigene Handlungsfähigkeit zurückzuführen bzw. sie darin zu bestärken. Schreibberatung folgt in dieser Vorgehensweise dem nordamerikanischen Peer-Tutoring (Bruffee 1993), welches sich an der personenzentrierten und nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers (1999) orientiert, unter Einfluss von u. a. systemischen und lösungsorientierten Ansätzen (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014). Im Sinne des sozialkonstruktivistischen Gedankens des kollaborativen Lernens, nach dem Wissen durch die „Gemeinschaft kenntnisreicher Peers“ geschaffen wird, lernen Berater*innen und Ratsuchende im Gespräch als Peers voneinander (Bruffee 2014: 402).

Schreibberater*innen sind dabei einerseits „more capable peers“ (Vygotsky 1978: 86), da sie als „Expert*innen“ bestenfalls über mehr Wissen und Erfahrung in Bezug auf den Schreibprozess oder die Schreibdidaktik verfügen als ihre Ratsuchenden, wobei die Ratsuchenden stets Expert*innen für ihr eigenes Schreibprojekt bleiben (Girgensohn 2014).² Andererseits sind sie Prozessberater*innen, welche mit ihren Gesprächsführungskompetenzen Prozesse strukturieren und moderieren, die Ratsuchenden in den Mittelpunkt stellen, die Beziehung gestalten und die Ratsuchenden darin unterstützen, ihre eigenen Lösungen und Strategien entwickeln zu können (Schein 2010; Keding/Scharlau 2016). Henkel/Vollmer (2014) beschreiben diese verschiedenen Anforderungen an Peer-Berater*innen als eine Dreiecksbeziehung zwischen der Peer-Rolle, dem Wissen im Handlungsfeld (als „Expert*innen“) und der Berater*innen-Rolle mit dem Anspruch der Prozessbegleitung.

² Aus diesem Grund wird die Beratungsrolle als „Expert*in“ hier in Anführungszeichen gesetzt, da sie stets in Relation zur inhaltlichen und fachlichen Expertise der Ratsuchenden verstanden werden sollte.

Abbildung 1

Modell der Peer-Beratung nach Henkel/Vollmer (2014)



Peer-Berater*innen entscheiden situativ, welche Rolle wann am geeignetsten erscheint, um der jeweiligen Beratungssituation zu begegnen. Abhängig von der Gesprächsdynamik und der Interaktion mit der ratsuchenden Person kann sich die Rolle in einem einzigen Beratungsgespräch um ein Vielfaches auswechseln. Wir sehen in dieser fließenden Rollenkonstellation ein besonderes Spannungspotenzial zwischen der Expert*innen- und Prozessberater*innen-Rolle, welches wir im Folgenden näher betrachten und erläutern möchten.

„Wer ist hier der/die Expert*in?!“ – Das Spannungsfeld zwischen der Expert*innen- und Prozessberatungsrolle

Mit der Vereinigung der Expert*innen-Rolle und der Rolle als Prozessberater*in in einer einzigen Person treffen zwei verschiedene Denk- und Arbeitsweisen aufeinander, welche sich in ihrem Spannungsfeld nach Keding/Scharlau (2016) wie folgt gegenüberstellen lassen:

In der Expert*innen-Rolle besitzen Peer-Berater*innen durch ihren Erfahrungswert spezifisches Wissen für das Beratungsgespräch, welches sie auf Augenhöhe und je nach Beratungsanliegen mit den Ratsuchenden teilen, um sie zur „Zone der nächsten Entwicklung“ zu begleiten (Vygotsky 1978: 86). Diese Rolle wird im Beratungsgespräch erfordert,

wenn die ratsuchende Person eine besondere Expertise sucht, weil ihm oder ihr Wissen zu einem bestimmten Bereich fehlt. In einer direktiven Weise stellen die Berater*innen als „Expert*innen“ Hinweise, Strategien oder Anleitungen bereit, um Bedürfnisse der Ratsuchenden zu erfüllen (Keding/Scharlau 2016). Dies kann Wissen über das wissenschaftliche Schreiben, den Schreibprozess, Anforderungen an Texte usw. betreffen (Grieshammer/Peters 2014), z. B. Fragen zum Aufbau einer Hausarbeit, zu fachlichen Standards, Recherchestrategien, Zitation o. Ä.

In der prozessberatenden Rolle wird das Expert*innenverhältnis umgekehrt, da eine personenzentrierte Denkweise der Gesprächsführung angestrebt wird. Aus einer empathischen, wertschätzenden und authentischen Perspektive werden die Ratsuchenden in ihrer eigenen Expert*innen-Rolle gesehen, die durch die Impulse und Reflexionsanregungen der Berater*innen in der Lage sind, zu ihren eigenen Lösungen finden zu können (Grieshammer et al. 2013). In einer non-direktiven Beratungsweise wird mit der ratsuchenden Person zunächst ein Problemverständnis entwickelt und ein gemeinsamer Beratungsauftrag erschlossen. Anschließend wird ein gemeinsamer Lösungsweg entwickelt (Keding/Scharlau 2016; Schein 2010), wofür Gesprächstechniken wie das aktive Zuhören, Fragen stellen oder Paraphrasieren angewendet werden (Culley 1996). Typische Fragen der Prozessberatung sind Schreibschwierigkeiten, Hilfesuche bei der Themenentwicklung oder andere unspezifische Beratungsanliegen.

Keding/Scharlau (2016: 120) wählen zwei Metaphern, um die unterschiedlichen Arbeitsweisen, die innerhalb der Peer-Beratung vereint werden, zu verdeutlichen: die Metapher des Bergführers/der Bergführerin für die Expert*innen-Rolle und die Metapher des Forschers/der Forscherin für die Rolle als Prozessberater*in. „Bergführer*innen“ kennen den Weg zur Lösung für die Anliegen der Ratsuchenden bereits und leiten diese an, indem sie Lösungen anbieten oder aufzeigen. „Forscher*innen“ hingegen kennen den (Schreib-)Prozess und begeben sich mit den Ratsuchenden innerhalb dieses Prozesses auf eine gemeinsame Erkundung zur Lösungsentwicklung, wobei alle verfügbaren Ressourcen der Ratsuchenden aktiviert werden.

Peer-Berater*innen müssen zwischen diesen beiden Arbeitsweisen unterscheiden können, um das eigene Handeln möglichst gezielt an die individuellen Bedingungen eines Beratungsgesprächs anzupassen. Die Wahl zwischen der Expert*innenberatungs- oder Prozessberatungsrolle geschieht teils intuitiv, teils basiert sie auf bewussten Entscheidungen. So verläuft z. B. die Einnahme der prozessberatenden Rolle meist zu Beginn der Sitzung intuitiv, wenn es darum geht, die Ratsuchenden nach ihren Anliegen zu fragen und die notwendigen Informationen für das Gespräch zu erfragen. In anderen Situationen empfiehlt sich die Einnahme der Expert*innen-Rolle, z. B. wenn eine ratsuchende Person als Beratungsanliegen wünscht, Informationen zum richtigen Zitieren zu erfahren. Meistens ist es jedoch eine „Mischung“ von beidem, da die Grenzen zwischen den beiden Rollen fließend verlaufen oder sich sogar überschneiden. Ein Beispiel hierfür wäre das Beratungsanliegen, eine geeignete Fragestellung für eine Hausarbeit zu finden. Zuerst können „Expert*innen“ den Ratsuchenden erklären, was eine Fragestellung ist und wozu sie dient.

Zudem kennen sie Möglichkeiten zum Finden und Formulieren einer geeigneten Fragestellung. Prozessberater*innen sehen die Ratsuchenden als die Expert*innen für ihr eigenes Schreibprojekt und helfen, anhand von Reflexionsfragen und Methoden gemeinsam jenes Wissen dann in der Praxis anzuwenden.

Um möglichst bewusst die „richtige“ Haltung einzunehmen, bedienen sich Peer-Berater*innen ihrem individuellen Wissen über die Beratungsrollen und ihrer Einschätzung der Beratungssituation. Keding/Scharlau (2016: 116) präsentieren hierfür ein weiteres Bild, nämlich die „innere Landkarte“ als Metapher für die kognitiv organisierten Beratungskennnisse und -kompetenzen, die den Berater*innen als individuelle Orientierung dienen, um die Wahl für eine geeignet erscheinende Rolleneinnahme zu treffen. Zu diesen Kenntnissen gehören auch das Wissen und die Selbsteinschätzung über die individuellen Tendenzen, welche die eigene Rolleneinnahme beeinflussen. Deshalb ist stets die Reflexion über die Rollen der Peer-Berater*innen empfehlenswert, denn sie ermöglicht eine bessere Orientierung für die Einschätzung, wann man sich in welcher Rolle während der Beratung befindet und welche Steuerungsmöglichkeiten es gibt, um die Rolleneinnahme flexibel und autonom in eine gewünschte Richtung zu lenken. Auf die Faktoren, welche die Rolleneinnahme während der Beratung beeinflussen können, wird im Folgenden eingegangen.

„Wann bin ich wer?“ – Faktoren, welche die Rolleneinnahme beeinflussen

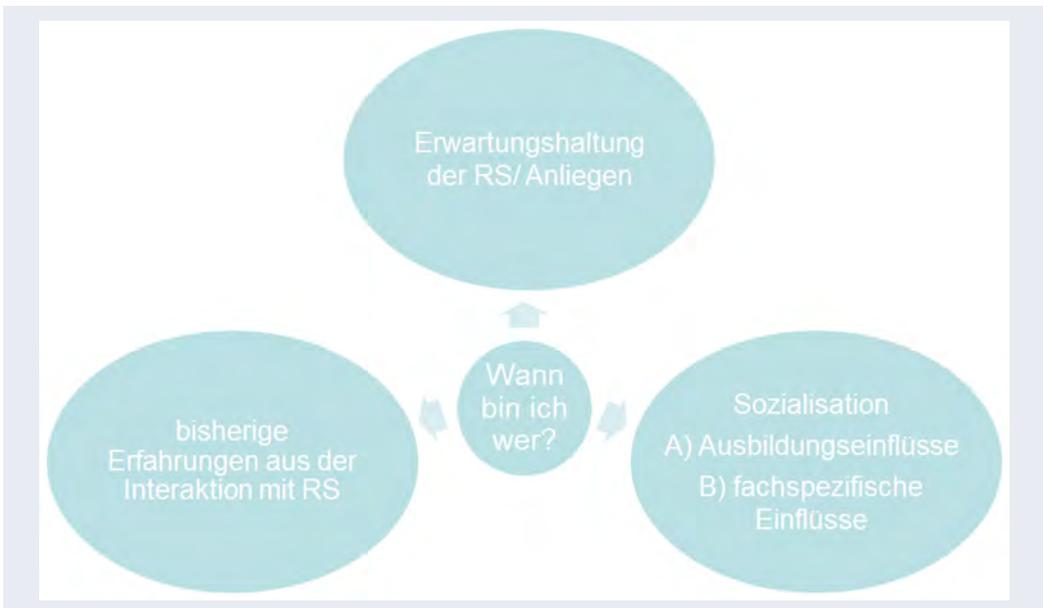
Im Sinne der vorherigen Betrachtungen gehört zu der Reflexion über die Rollen der Peer-Beratung auch immer eine Reflexion über die internen und externen Faktoren, welche die Rolleneinnahme (un-)bewusst beeinflussen. Die ehrliche Selbsteinschätzung über die eigenen Tendenzen und Präferenzen bei der Rollenwahl dient einer Selbstprofessionalisierung von der intuitiven zur selbstgesteuerten Rolleneinnahme, um die Einwirkung von unbewussten Faktoren zu vermeiden und die bewusste Selbststeuerung in der Rolleneinnahme zu verbessern.

Das folgende Modell ist das Ergebnis einer Reflexion und anschließenden Diskussion der Studentischen Schreibberaterinnen der Universität Paderborn über die für uns relevantesten Einflussfaktoren auf die Rolleneinnahme von Peer-Berater*innen. Es handelte sich um eine freie, auf Basis von bisherigen Beratungs- und vor allem Intervisionserfahrungen erfolgte Reflexion, die als ein teaminternes Werkzeug diente, um die eigene Rolleneinnahme zu reflektieren. Somit verfolgt dieses praxisorientierte Modell nicht den Anspruch, eine Theorie abzubilden, orientiert sich in seinen Grundgedanken jedoch an Keding/Scharlau (2016) unter Bezugnahme auf das „Steuerungs-dreieck“ von Schmid (2008).³

³ Während das „Selbststeuerungsdreieck“ von Schmid dazu dient, konkrete Kategorien, an denen sich Berater*innen zur Selbststeuerung während der Beratung orientieren, zu analysieren, möchte unser Modell zur Reflexion über (un-)bewusste Einflussfaktoren für Berater*innen in der Rolleneinnahme anregen.

Abbildung 2

Modell der Studentischen Schreibberatung zu den prägnanten Einflussfaktoren auf die Rolleneinnahme während eines Beratungsgesprächs



Wir möchten damit ein praktisches Beispiel für eine mögliche Herangehensweise über die Rollenreflexion von Berater*innen geben und zugleich den Austausch und die Diskussion über die wichtigsten Faktoren bei der Rolleneinnahme anregen. Denn Peer-Berater*innen anderer Schreibzentren mögen durch unterschiedliche Bedingungen (z. B. Ausbildungsfaktoren, Anbindung an Fachbereiche etc.) und Grundansichten innerhalb der eigenen Beratungseinrichtung andere Faktoren und Einflüsse auf ihre Rolleneinnahme als relevanter erachten oder ihr intuitives Verhalten im persönlichen Beratungsgespräch auf andere Arten beeinflusst erfahren haben. In unserem Modell bilden die drei Faktoren „Erwartungshaltung und Anliegen der Ratsuchenden“, „bisherige Erfahrungen der Berater*innen mit Ratsuchenden“ und „Sozialisation“ die wichtigsten Einflüsse auf die bewussten und unbewussten Präferenzen für die Rollenwahl. Sie entscheiden tendenziell darüber, wann ich im Beratungsgespräch „wer“ bin, d. h. „Expert*in“ oder Prozessberater*in. Diese Faktoren sollen nun näher erläutert werden.

Erwartungshaltung der Ratsuchenden/Anliegen

Das Beratungsanliegen der Ratsuchenden stellt einen wichtigen Faktor dar, weil es entscheidend für die Herangehensweise an das Gespräch und die Bedürfnisse der ratsuchenden Person ist. Wenn Ratsuchende z. B. eine Beratung zu Formalia wünschen oder ein Textfeedback erfragen, bietet sich von Seiten der Berater*innen primär die Expert*innen-Rolle für das Beratungsgespräch an, während die Prozessberatungsrrolle meist für sekun-

däre Aktionen in den Hintergrund tritt (z. B. zur Ressourcenerfragung oder -aktivierung). Wenn das Anliegen z. B. in einem Schreibgespräch oder Möglichkeiten zur Themeneingrenzung besteht, bietet sich hingegen primär eine prozessberatende Rolle an, die sekundär auf die Ressourcen als „Expert*in“ zurückgreift. Ebenso ist die mit dem Anliegen verbundene Erwartungshaltung der Ratsuchenden an das Beratungsgespräch – und wie diese kommuniziert wird – ein wichtiger Faktor für die Rolleneinnahme: Sind Ratsuchende verunsichert oder sehr fordernd in ihrer Haltung und erhoffen schnelle „Lösungen“ oder reagieren sie sehr zurückhaltend in der Beantwortung von Reflexionsfragen, kann es passieren, dass Schreibberater*innen sich eher in die Expert*innen-Rolle „gedrängt“ fühlen (Babcock et al. 2012). Im Gegensatz dazu können Ratsuchende, die sich aufgeschlossen auf eine Reflexion über das eigene Schreibprojekt einlassen, eine Tendenz zur prozessberatenden Rolleneinnahme von Berater*innen fördern.

Bisherige Erfahrungen aus der Interaktion mit Ratsuchenden

Jede Beraterin und jeder Berater hat Erinnerungen an bestimmte Beratungsgespräche, die besonders befriedigend oder herausfordernd verlaufen sind. Deshalb können auch Erfahrungen aus vergangenen Beratungsgesprächen die Rolleneinnahme von Schreibberater*innen bewusst oder unbewusst beeinflussen. Hat man kürzlich „unangenehme Beratungsgespräche“ (z. B. durch Beleidigungen von Ratsuchenden) erfahren, kann es passieren, dass sich Schreibberater*innen zunächst hinter der etwas distanzierten Haltung des/der „Expert*in“ wohler fühlen, was das Potenzial hat, das Peer-Verhältnis etwas in den Hintergrund rücken zu lassen. Dies kann auch der Fall sein, wenn Versuche zur Reflexionsanregung oder Übungsanleitungen öfter einer ablehnenden Haltung begegnet sind. So kann eine dauerhafte Bereitschaft entstehen, schneller „Expert*innenlösungen“ anzubieten, wenn eine gemeinsame Erarbeitung der Lösung mangels vorhandener Ressourcen oder Handlungsmotivation der Ratsuchenden schwierig erscheint. Im besten Fall können Berater*innen viele positive Erfolge bei der gemeinsamen Lösungsfindung mit Ratsuchenden erfahren haben, z. B. durch eine als besonders hilfreich herausgestellte Übung zur Fragestellungsfindung, die gerne immer wieder zur Prozessberatung angewandt wird. Generell haben positive oder schwierige Erfahrungen mit Ratsuchenden, die wiederholt das Beratungsangebot genutzt haben, ein großes Potenzial, die Rolleneinnahme von Peer-Berater*innen maßgeblich zu beeinflussen. Positives Feedback der Ratsuchenden nach abgeschlossener Beratung kann sich ebenso zugunsten beider möglichen Rollen auswirken.

Sozialisation

Beratungshandeln unterliegt in einem gewissen Maße dem Einfluss der Beratungskulturen, die an dem jeweiligen Schreibzentrum vorliegen oder in denen Schreibberater*innen durch ihre Ausbildung „sozialisiert“ sind (Keding/Scharlau 2016). Denn die Inhalte und Schwerpunkte der Ausbildung zum/zur Peer-Berater*in am jeweiligen Schreibzentrum oder auch individuelle Weiterbildungen können das Rollenverständnis und somit auch

die Tendenzen zur Rolleneinnahme nachhaltig prägen,⁴ sodass je nach „Herkunftskultur“ der Rollenwechsel zwischen der Experten- und Prozessberatung in die eine oder andere Richtung leichter fallen kann (Keding/Scharlau 2016: 132). Es gilt zu berücksichtigen, dass nicht nur das Schreibzentrum die angesiedelten Schreibberater*innen in ihrer Beratungshaltung beeinflusst, sondern auch die Beratungspraxis der Berater*innen wiederum einen kontinuierlichen Einfluss auf das Selbstverständnis eines Schreibzentrums bewirkt. Zudem spielt auch die Fachkultur, in welcher die Mitarbeiter*innen eines Schreibzentrums jeweils angesiedelt sind, eine Rolle. Deshalb sollte fachbezogene sowie fachübergreifende Schreibberatung möglichst in einem fachsensiblen Rahmen stattfinden, um existierende Fachkonventionen kritisch zu reflektieren und „in die innere Landkarte des Beratungshandelns einzutragen“ (Keding/Scharlau 2016: 126).

Die hier genannten Faktoren auf die Rolleneinnahme sollen wie erwähnt nicht erschöpfend verstanden werden, sondern könnten um viele andere Aspekte erweitert werden. Allein schon die Reflexion über und die Sensibilisierung für mögliche Einflussfaktoren überhaupt können helfen, die Rolleneinnahme als „Experte“ bzw. „Expertin“ oder Prozessberater*in bewusster zu hinterfragen. Wichtig ist, zu berücksichtigen, dass Berater*innen stets eine „subjektive Brille“ (Heppekaussen 2013: 110) in Bezug auf die persönlichen Beratungsgespräche tragen. So ist im teaminternen Reflexionsgespräch als Ergebnis auch nochmals deutlich geworden, dass jede unserer Beraterinnen eine ganz individuelle Beratungshaltung und damit einhergehende Tendenzen zur Rolleneinnahme hat, sich aber auch Ähnlichkeiten durch die gemeinsame Ausbildung herausgestellt haben.

Expert*in und/oder Prozessberater*in?!

Nachdem zur theoretischen Reflexion über die Faktoren auf die Rolleneinnahme zwischen Expert*innenberatung und Prozessberatung eingeladen worden ist, soll zuletzt eine weitere Möglichkeit zur praktischen Reflexion vorgeschlagen werden, die jede*r Expert*in anwenden kann. Anhand eines Reflexionsbogens, der auf Basis von Heppekaussen (2013)⁵ von unserer Kollegin Sonja Poll entworfen worden ist, erhalten Peer-Berater*innen die Möglichkeit, ihre Entscheidungen, Einstellungen und Empfindungen, die zu einer tendenziellen Rolleneinnahme während eines Beratungsgesprächs geführt haben, zu betrachten

4 Dies betrifft z. B. den unterschiedlich ausgelegten Anspruch der Non-Direktivität für die Beratungspraxis: Wird den Wurzeln der Peer-Beratung entsprechend eine möglichst strikte Non-Direktivität im Sinne eines „Minimalist Tutoring“ angestrebt (Brooks 2011)? Oder wird Schreibberatung eher so verstanden, dass sie notwendigerweise direktive Experten- und non-direktive Prozessberatung umfasst (Keding/Scharlau 2016) und der gezielte Einsatz beider Rollen die Beratung bereichert (Shamoon/Burns 2011; Corbett 2011)?

5 Heppekaussen (2013) thematisiert die Reflexion pädagogischer Interaktionen in einer fördernden Lernbegleitung.

und zu hinterfragen.⁶ Der Bogen ist dafür konzipiert, die eigenen bewussten sowie intuitiven Handlungen und Entscheidungen unmittelbar festzuhalten und zu reflektieren. Dazu ist er in drei Abschnitte mit möglichen Leitfragen eingeteilt, die sich in der Beratungspraxis als nützlich für dieses Vorhaben erweisen können:

Im ersten Teil geht es darum, die eigene Handlung im Gespräch zu reflektieren, z. B. durch die zentralen Fragen „Wann war ich im Gespräch eher ‚Expert*in‘, wann Prozessberater*in?“ und „Woran kann ich das festmachen?“. Der zweite Teil bietet Möglichkeiten zur genaueren Selbstbeobachtung: Erstens auf der Gefühlsebene (z. B. „Wie ging es mir in welcher Rolle?“), zweitens auf Basis der eigenen Selbstbeurteilung (z. B. „Finde ich es sinnvoll, im Gespräch als ‚Expert*in‘ bzw. Prozessberater*in beraten zu haben?“) und drittens in der Betrachtung von unerwarteten Krisen (z. B. „Was war schwierig und warum?“). Der dritte Teil lädt dazu ein, alternative Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren mit den Fragen „Was wäre passiert, wenn ich an der Stelle die andere Rolle eingenommen hätte?“ und „Was ist der Vorteil bzw. der Nachteil der alternativen Rolleneinnahme?“.

Für die Beantwortung dieser Fragen wird das spezifische Beratungsanliegen als Einflussfaktor auf die Rolleneinnahme einbezogen. Zudem ist der Fragebogen so gestaltet, dass er die fließenden Grenzen zwischen den Rollen berücksichtigt, indem die Expert*innenberatungs- bzw. Prozessberatungsrolle als Tendenzen in einem Kontinuum verstanden werden. In der alltäglichen Praxis bietet sich der Fragebogen besonders an, wenn z. B. bemerkt wird, dass man sich durch die Gesprächsdynamik mit Ratsuchenden zu sehr in eine Rolle leiten lassen hat oder wenn man nach Gesprächen den Eindruck hat, zu unflexibel oder dominant in der Rolle des/der „Expert*in“ oder des/der Prozessberater*in verblieben zu sein. Durch den Reflexionsbogen oder die Nutzung einzelner Reflexionsfragen kann die Rolleneinnahme direkt nach einem Beratungsgespräch auf praktische Art und Weise reflektiert werden. So bietet er die Möglichkeit, gerade nach unklaren Beratungssituationen mit einem besseren Gefühl aus der Beratung hinauszugehen. Denn nur indem man Erfahrungen über die eigenen Präferenzen in der Rolleneinnahme aktiv reflektiert und sich Vorsätze für die nächste Beratungssituation vornimmt, kann man sich selbst über unbewusste Handlungsmuster in der Rolleneinnahme bewusst werden und Schritte zur eigenen Selbstprofessionalisierung vollbringen. Zugleich kann man eigene Stärken der individuellen Beratungshaltung wahrnehmen und schätzen lernen, um sie für die Zukunft beizubehalten. Der Fragebogen könnte ebenso als Ausgangspunkt für eine kollegiale Fallberatung eingesetzt werden. Letztendlich soll der Reflexionsbogen dazu dienen, sich selbst als Peer-Berater*in fern jeder Bewertung besser kennenzulernen und somit bewusster und sensibler die persönliche Rolleneinnahme steuern zu können.

6 Der Fragebogen ist abrufbar unter https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kompetenzzentrum-schreiben/pdf-Dateien/Reflexionsbogen_Berater_in.pdf. Wir freuen uns über Rückmeldungen und Reaktionen!

Zusammenfassung

Dieser Artikel hat das Ziel verfolgt, zu einer intensiven Reflexion über das Spannungsverhältnis bei der Rolleneinnahme von Peer-Berater*innen zwischen der Expert*innenberatungs- und Prozessberatungsrolle anzuregen. Nach Betrachtung der konträren Denk- und Arbeitsweisen hinter den jeweiligen Rollenverständnissen ist die Reflexion über die Faktoren zur Rolleneinnahme als fruchtbare Methode zur Selbstprofessionalisierung für Schreibberater*innen vorgestellt worden, da sich Berater*innen im Wissen über diese Faktoren zunehmend bewusster und selbstgesteuerter für eine Rolleneinnahme entscheiden können. Anhand eines von der Studentischen Schreibberatung der Universität Paderborn entworfenen Modells wurden die in unseren Augen relevantesten Faktoren auf die Rolleneinnahme betrachtet und zu Austausch und Reflexion darüber motiviert. Zuletzt ist ein Fragebogen vorgestellt worden, der eine praktische und zielgerichtete Möglichkeit darstellt, um das persönliche Rolleneinnahmeverhalten als Schreibberater*in fokussiert zu reflektieren. Denn die bewusste Reflexion über die Entscheidungsgründe für die Einnahme einer Expert*innen-Rolle bzw. der prozessberatenden Rolle führt zu neuen Handlungsmöglichkeiten, die den Freiraum für eine bewusst gesteuerte, dynamische und als authentisch erlebte Rolleneinnahme im Beratungsgespräch eröffnen.

Literatur

- Babcock, Rebecca D./Manning, Kellye/Rogers, Travis/Goff, Courtney/McCain, Amanda (2012): *A Synthesis of Qualitative Writing Studies of Writing Center Tutoring 1983–2006*. New York: Peter Lang.
- 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*. Stuttgart: Barbara Budrich. 257–282.
- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreitz, David (2014): *Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung*. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 8. Bielefeld: wbv. 1–12.
- Brooks, Jeff (2011): Minimalist Tutoring. Making the Student Do All the Work. In: Murphy, Christina/Sherwood, Steve: *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. 4. Auflage. Boston: Bedford/St. Martin's. 128–132.
- Bruffee, Kenneth A. (1993): *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. 2. Auflage. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Stuttgart: Barbara Budrich. 395–406.

- Corbett, Steven J. (2011): Tutoring Style, Tutoring Ethics. The Continuing Relevance of the Direktive/Nondirektive Instructional Debate. In: Murphy, Christina/Sherwood, Steve: *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. 4. Auflage. Boston: Bedford/St. Martin's. 148–155.
- Culley, Sue (1996): *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten*. Übersetzung aus dem Englischen, deutsche Bearbeitung und Vorwort: C. Wolfgang Müller. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2007): „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*. Bd. 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: dgvt Verlag. 33–44.
- Girgensohn, Katrin (2014): Kollaboration und Autonomie. Wie Peer-Tutor*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Stuttgart: Barbara Budrich. 377–390.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieshammer, Ella/Peters, Nora (2014): Peer Tutoring. Antworten für Skeptiker. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Stuttgart: Barbara Budrich. 437–444.
- Henkel, Christiane/Vollmer, Anna (2014): Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In: Westphal, Petra/Stroot, Thea/Lerche, Eva-Maria/Wiethoff, Christoph (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog. 51–58.
- Heppekausen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten*. Wiesbaden: Springer VS. 109–125.
- Keding, Gesche/Scharlau, Ingrid (2016): Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 115–134.
- Lapacz, Sarah/Mays, Inken/Pohle, Stefanie (2018): Who Am I, and Who Should I Be? Three Perspectives on Peer Tutoring in Writing Outside the Writing Centre. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 16. Bielefeld: wbv. 35–43.
- Rogers, Carl (1999): *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 13. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2009): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. 5. Auflage. New York: Bedford/St. Martin's.
- Schein, Edgar H. (2010): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. 3. Auflage. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Schmid, Bernd (2008): *Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.

- Shamoon, Linda K./Burns, Deborah H. (2011): A Critique of Pure Tutoring. In: Murphy, Christina/Sherwood, Steve: *The Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. 4. Auflage. Boston: Bedford/St. Martin's. 133–148.
- Tschirpke, Simone (2011): Das Rollendilemma der SchreibberaterInnen. In: *Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 2. Bielefeld: wbv. 33–43.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Autorin

Sarah Lebock, B.A., studiert Germanistische Sprachwissenschaften, Philosophie und Theologien im Dialog an der Universität Paderborn. Sie ist eine Wissenschaftliche Hilfskraft, Tutorin und seit 2016 studentische Schreibberaterin für das Kompetenzzentrum Schreiben.

Freud-voller beraten!?

Der psychodynamische Ansatz in der Schreibberatung

Janina Lücke

Einleitung

Schreibdidaktiker*innen – ob im freiberuflichen Kontext oder an der Hochschule – arbeiten mit verschiedenen Beratungskonzepten. Darunter befinden sich auch Ansätze, die der Psychologie entnommen sind. Sie geben Orientierung und Anleitung für Beratungstechniken, -methoden und das Setting. Als Argument für den Rückgriff auf diese diversen Konzepte wird aufgeführt, dass Schreibberater*innen dadurch ihre Kompetenz erweitern und wirksamer beraten können (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 1). Der Nutzen für die Ratsuchenden liegt darin, dass auf ihre individuellen Anliegen gezielt und spezifisch eingegangen wird.

In der Ausbildung im Kontext Hochschule (z. B. bei Gerd Bräuer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg) lernen Schreibdidaktiker*innen häufig, nach dem nicht-direktiven Ansatz von Carl Rogers zu beraten (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 1). In diesem personenzentrierten Konzept steht die Hilfe zur Selbsthilfe im Fokus: Der*Die Ratsuchende wird dabei unterstützt, sich selbst zu helfen. Beratende geben hier keine Lösungen vor, sondern schaffen mit einer akzeptierenden, empathischen Haltung Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Zunehmend wird aber auch der systemische Ansatz aufgenommen (Lange/Wiethoff 2014: 283). Hier wird betont, dass Menschen in sozialen, dynamischen Strukturen leben und ständig miteinander kommunizieren. Nur die Ratsuchenden selbst können die Situation verändern; Beratende können lediglich zur Veränderung anstoßen. Damit verbunden ist das Ziel, dass die Ratsuchenden Lösungen entwickeln, statt die Ursachen ihrer Probleme zu verstehen oder zu ergründen (Lange/Wiethoff 2014: 286). Daneben wird diskutiert bzw. empfohlen, dass auch andere Ansätze eine stärkere Rolle spielen können, wie der lösungs- und ressourcenorientierte oder psychodynamische (Schneider 2012, Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014). Die lösungs- und ressourcenorientierte Beratung betont die Hinwendung zu Lösungen und lehnt, ähnlich der systemischen Beratung, die Fixierung auf Probleme ab. Stattdessen fokussiert sie die aktuellen positiven und intakten Bereiche sowie die inneren und äußeren Ressourcen des*der Ratsuchenden. (Nußbeck 2006: 77) Im psychodynamischen Ansatz rücken – wie im nicht-direktiven – die Ratsuchenden und ihre Selbstverwirklichung in den Mittelpunkt. Hier gibt es lösungs- und ressourcenorientierte Momente, anders als beim systemischen Konzept werden aber auch die Ursachen und (inneren) Konflikte erkundet.

Janina Lücke

In diesem Beitrag geht es um das Potenzial des psychodynamischen Ansatzes für die Schreibberatung. Nach meiner Ansicht kann die Schreibberatung diesen noch viel stärker als bisher nutzen, vor allem für die (Selbst-)Reflexion der (eigenen) Beratungspraxis. Auffällig erscheint mir, dass dieser Beratungsansatz in Veröffentlichungen im Kontext von Schreibberatung und -didaktik bisher fast keine bzw. unzureichende Berücksichtigung gefunden hat. Es fehlt eine intensivere Beschäftigung mit psychodynamischen Ansätzen und Erkenntnissen. Dies umso mehr, weil die vom psychodynamischen Ansatz beschriebenen Dynamiken „nicht nur in psychologischen oder psychosozialen Beratungen, sondern auch in Sachberatungen“ (Schnoor 2011: 10) relevant sind. Denn: „Beratung ist niemals nur ein sachlich-fachlich-logischer Dialog, sondern berührt immer auch die abgewehrten inneren Aspekte der Problemlagen.“ (Schnoor 2011: 10)

Ziel dieses Beitrags ist, die Grundgedanken des psychodynamischen Ansatzes vorzustellen und herauszuarbeiten, wie deren Annahmen und Methoden in der Praxis und für die Qualität der Schreibberatung genutzt werden können. Dafür erläutere ich zunächst die Kernaspekte, dann die Gestaltung der Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden und zuletzt die Gesprächstechniken der psychodynamischen Beratung. In jedem Abschnitt beleuchte ich ebenfalls die Anwendung des Ansatzes auf die Schreibberatung und arbeite heraus, wie die Schreibberatung schon jetzt dessen Methoden und Techniken nutzt und wo noch Potenzial zu intensiverer Anwendung besteht. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung zu Potenzial und Grenzen des psychodynamischen Ansatzes in der Schreibberatung.

Kernaspekte psychodynamischer Beratung

Die psychodynamische Beratung basiert auf Konzepten und Techniken der Psychoanalyse, die Ende des 20. Jahrhunderts von Sigmund Freud entwickelt wurde und sich mittlerweile in verschiedene theoretische Schulen aufteilt (Mertens 2010: 9). Unbeachtet der heutigen unterschiedlichen Strömungen und Schulen gibt es allgemeine psychodynamische Annahmen und Konzepte, von denen zwei im Folgenden näher erläutert werden sollen: das Konzept der inneren und äußeren Realität sowie das der Konfliktdynamik.

Innere und äußere Realität

In der psychoanalytisch orientierten Beratung spielt der Unterschied zwischen innerer und äußerer Realität eine bedeutende Rolle. Die faktische, äußere Realität umfasst dabei die individuelle Lebenslage, die etwa durch die Arbeits- und Wohnsituation bestimmt ist. Die innere Realität hingegen besteht aus „Wahrnehmungen der Realität und [den] Einstellungen dazu“ (Schnoor 2011: 23). Sie ist vor allem durch Beziehungserfahrungen in der Kindheit entstanden und beeinflusst, wie wir uns selbst und andere Menschen wahrnehmen. Die äußere und innere Realität sind komplex miteinander verbunden, sodass in der psychodynamischen Beratung „ein vielschichtiges Realitätsverständnis“ (Schnoor

2011: 24) herrscht. Diese Verflechtung von inneren und äußeren Faktoren wird in der Beratung zum Thema gemacht; auch wird versucht, die eigene Mitwirkung beim Entstehen des Problems zu erkennen.

Aus diesem Verständnis von innerer und äußerer Realität ergibt sich für die psychodynamische Beratung das Ziel, „die äußere Realität als Ort beraterische[r] Reflexions- und Interventionsmöglichkeiten zu nutzen, aber die innere Seite des Problems mitzubearbeiten, um neue Chancen der Problembewältigung zu eröffnen“ (Schnoor 2011: 24). Weiterhin wird angestrebt, die inneren Ressourcen zu stärken, sodass die Ratsuchenden ihre äußeren, z. B. sozialen, Ressourcen besser nutzen können (Schnoor 2011: 23). Ähnlich der nicht-direktiven Beratung nach Carl Rogers steht auch das Beratungsziel in der psychodynamischen Beratung in Zusammenhang mit der Selbstverwirklichung des*der Ratsuchenden (Vogt 1980, zit. in Schnoor 2011: 27): Die Ratsuchenden sollen erkennen, welche „unbewußten Behinderungsaspekte“ (Schnoor 2011: 27) es gibt, sodass ihre Entscheidungskompetenz wiederhergestellt werden kann.

Im Kontext der Schreibberatung könnte hilfreich sein, auf die Wahrnehmungen, Vorstellungen und inneren Bilder der Ratsuchenden einzugehen, beispielsweise jene, die Perfektionismus oder zu hohe Ansprüche an sich selbst betreffen. Dazu gehört etwa der Anspruch, dass die Erstversion eines Textes schon stilistisch perfekt und abgabereif sein muss. Solche zu hohen Ansprüche können thematisiert und auch hinterfragt werden, wenn klar wird, dass die Schreibprobleme damit in Zusammenhang stehen. Bezüglich innerer und äußerer Ressourcen kann darüber nachgedacht werden, wer oder was im Schreibprozess förderlich wirken kann: etwa die Teilnahme an einem Workshop zum Schreibprozess oder an einer (Peer-)Schreibgruppe, aber auch das Einholen von (Peer-)Feedback zum Text sowie die Unterstützung von Freund*innen, Bekannten, Familie.

Konfliktdynamik

Um das Beratungsziel zu erreichen, greift die psychodynamische Beratung auch auf das Prinzip der Konfliktdynamik zurück. Dazu arbeitet sie mit dem sogenannten topografischen Modell, d. h. mit der Annahme, dass es unbewusste, vorbewusste und bewusste Anteile im Menschen gibt. Das Unbewusste sind die durch Widerstand verdrängten Bedürfnisse und Inhalte. Das Vorbewusste sind Eindrücke, Entscheidungen und Gedanken, die, wenn nötig, abgerufen werden können. Das Bewusstsein umfasst das Wissen und das Bild, das der Mensch über und von sich selbst hat (Freud 1914/2016: 30; Nußbeck 2006: 52). Diese Anteile können in Konflikt miteinander stehen. So nimmt die psychodynamische Beratung an, dass problematische (Lebens-)Situationen u. a. dadurch entstehen, dass innere, unbewusste Aspekte abgewehrt werden, die, aus welchem Grund auch immer, für das Bewusstsein nicht erwünscht sind. Für die Beratung heißt dies, dass die Ratsuchenden schwierige Themen ansprechen, dabei aber nur den ihnen zugänglichen Teil ihrer Realität erwähnen und andere, zunächst unbewusste Anteile nicht zugänglich sind (Schnoor 2011: 10). Diese nicht zugänglichen Aspekte aufzudecken, gehört zum Ziel der psychodynamischen Beratung.

Ausgehend von dem topografischen Modell aus Unbewusstem, Vorbewusstem und Bewusstem entwickelte der Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud, das sogenannte Instanzenmodell, das das Es, das Ich und das Über-Ich umfasst (Freud 1914/2016: 11). Das Es steht für die Triebe und Bedürfnisse einer Person, auch solche, die vom Ich verdrängt oder als bedrohlich wahrgenommen werden. Das Ich umfasst die „Funktionen des Denkens, Wahrnehmens, Erinnerens, Fühlens und der Handlungssteuerung“ (Nußbeck 2006: 53) und steht in Bezug zur Realität. Das Über-Ich steht für die (gesellschaftlichen) Normen und Werte, die von der Person im Laufe ihres Lebens, vor allem in der Kindheit, verinnerlicht wurden und sich als Gewissen – als „strafende Instanz“ (Nußbeck 2006: 53) – äußern. Vor dem Hintergrund dieses Modells geht der psychodynamische Ansatz davon aus, dass Probleme entstehen, wenn diese drei Instanzen in einen unlösbaren Konflikt geraten. In der psychodynamischen Beratung soll die Auflösung dieses Konflikts zur Lösung des Problems führen (Rausch/Hinz/Wagner 2008, zit. in Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 7).

Das Konfliktmodell kann dem Verstehen von problematischen Situationen in der Schreibberatung zuträglich sein: beispielsweise, wenn Ratsuchende im Hochschulkontext Angst vor dem Schreiben der Abschlussarbeit haben. Sie kommen vielleicht deswegen nicht weiter, weil ein innerer Teil den Einstieg und die damit verbundene Unsicherheit in einen schwierigen Arbeitsmarkt fürchtet. Sie prokrastinieren das Schreiben – durch den Anteil, der sie vor der Unsicherheit, ohne Job dazustehen, schützen will. Gleichzeitig machen sie sich – durch den Anteil des Über-Ichs – Vorwürfe, weil sie schon viel weiter im Schreibprozess sein sollten und weil der Abgabetermin näher rückt. Über diesen Konflikt zu sprechen und ihn zu verstehen, kann hilfreich sein.

Beziehung Beratende–Ratsuchende: Übertragung und Gegenübertragung

Zentral für die Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden in der psychodynamischen Beratung ist die sogenannte Übertragung. Übertragung bedeutet, dass Ratsuchende innere (Beziehungs-)Muster, -bilder oder -erfahrungen, die sie von Bezugspersonen aus der Kindheit kennen, auf die Beratenden übertragen. Die Ratsuchenden meinen, diese alten, zurückliegenden Muster, Bilder und Erfahrungen bei und mit den Beratenden zu beobachten und zu erleben (Muck 2011: 250). Dabei ist es egal, ob der*die Berater*in diese Muster tatsächlich aufweist oder nicht. Der*Die Berater*in steht als neutrale, unbekannte Person lediglich „stellvertretend für frühere Bezugspersonen, die an der Entstehung seiner [*ihrer – des*der Ratsuchenden –] Symptome beteiligt waren“ (Nußbeck 2006: 54). Ziel der psychodynamischen Beratung ist, dass die Konflikte mit den frühen Bezugspersonen, die bisher unbewusst und abgewehrt waren, durch die Übertragung zum Vorschein kommen (Nußbeck 2006: 54). Dadurch wird eine Los- und Auflösung vom Konflikt möglich.

In der Beratung projizieren nicht nur die Ratsuchenden ihre eigenen (inneren) Bilder ungehindert auf den*die Andere*n. Auch bei den Beratenden entstehen Emotionen, Bilder und Eindrücke in Bezug auf die Ratsuchenden – die Gegenübertragung (Nußbeck 2006: 55). Geschulte Beratende arbeiten im Beratungsprozess auch mit der eigenen Gegenübertragung. Beide Übertragungsprozesse, die Übertragung der Ratsuchenden und die Gegenübertragung der Beratenden, dienen „als Werkzeug zum Verstehen des[*der] Klient[*in]“ (Schnoor 2011: 30). Im Kontext dieser gegenseitigen Übertragungssituation ist es für die Beratenden wichtig, eine neutrale, zurückhaltende Haltung einzunehmen. Das sogenannte Abstinenzgebot der psychoanalytischen Praxis – d. h. die Forderung, dass der*die Berater*in die Bedürfnisse der Ratsuchenden nicht (direkt) befriedigen soll (damit diese deutlich zum Vorschein kommen und dadurch angesprochen und bearbeitet werden können) – ist zwar nach Schnoor (2011: 31) auch in der Beratung gültig, hier aber schwerer zu befolgen. Denn in der Beratung müssen die Beratenden auch spontan nachfragen und reagieren; zudem sitzen sich Beratende und Ratsuchende gegenüber (oder z. B. in der Schreibberatung auch nebeneinander), d. h., beide begeben sich in eine sichtbare Interaktion miteinander (anders als in der klassischen Psychoanalyse, bei der der*die Analytiker*in hinter den liegenden Patient*innen sitzt). Die Beratung birgt daher, laut Schnoor, das größere Risiko „einer übertragungsbedingten Verstrickung mit dem[*der] Klient[*in] im Sinne einer unbewussten Rollenübernahme, eines Handlungsdialogs und einer projektiven Identifikation“ (Schnoor 2011: 31, mit Hinweisen auf Sandler 1976, Klüwer 1983 und Ogden 1988). Daher ist für Beratende wichtig, die Interaktionen bezüglich ihrer unbewussten Bedeutungen zu entschlüsseln.

In der Schreibberatung kann es nicht darum gehen, die (Gegen-)Übertragungsbeziehung zum Gegenstand bzw. Thema der Beratung zu machen. Dennoch kann und sollte stärker als bisher mit der Übertragung und Gegenübertragung gearbeitet werden. Brinkschulte, Grieshammer und Kreitz (2014: 8) weisen beispielsweise darauf hin, dass in der Erwartung der Ratsuchenden, die Beratenden läsen ihre Texte und bewerteten diese (wie die Dozent*innen), eine Übertragung stattfindet. Hier betonen die Autor*innen, dass eine mögliche Abhängigkeit in diesem Zusammenhang unbedingt vermieden werden sollte, „indem die Rollenverständnisse und damit die jeweiligen Erwartungen explizit gemacht werden“ (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 8). Auch bei belastenden Beratungssituationen, wie sie Grieshammer et al. (2016: 257 ff.) beschreiben, kann die Reflexion über (Gegen-)Übertragungsbeziehungen hilfreich sein: etwa wenn der*die Ratsuchende unter großem Druck steht und diesen auf den*die Berater*in überträgt und/oder die Verantwortung für den eigenen Text oder die Gestaltung des Schreibprozesses an ihn*sie abgeben möchte. Hier können mithilfe der Reflexion über die (Gegen-)Übertragungsbeziehung das Rollenverständnis, die Kompetenzgrenzen sowie die professionelle Distanz überprüft und Schlüsse für die eigene Beratungspraxis gezogen werden.

Gesprächsverlauf und -techniken

Schnoor nennt verschiedene Schritte für ein (erstes) Beratungsgespräch. Dazu gehört zu Anfang die freie Problemschilderung, d. h., die Ratsuchenden können frei, aber auf das Sachthema der Beratung fokussiert von ihren Anliegen erzählen (Schnoor 2011: 25 und 29). Die Beratenden können hier schon erste Deutungen geben. Deutungen haben zum Ziel, weitere Gefühle bei den Ratsuchenden auszulösen, die erneut gedeutet werden können, sodass sich in diesem Prozess bisher unbewusste Bedeutungen zeigen (Schnoor 2011: 25). Die Ratsuchenden können auf die Deutungen jedoch mit Widerstand reagieren. Dies ist ein Vermeidungsverhalten, wenn die Deutungen z. B. schambehaftete oder schmerzhafte Inhalte ansprechen (Nußbeck 2006: 54). Widerstände sind beispielsweise „Zensierung in der Erzählung, Wünsche nach Gesprächsabbruch, emotionslose, banale oder sinnentleerte Erzählweisen“ (Schnoor 2011: 26). Von Beratenden sollte der Widerstand der Ratsuchenden nicht übergangen, sondern angesprochen werden, „da er ebenso wie die Symptome Hinweise auf innerpsychische Prozesse gibt“ (Nußbeck 2006: 54). In der Schreibberatung lässt sich diese Technik gewinnbringend anwenden: Hier können die Ratsuchenden am Anfang des Gesprächs aufgefordert werden, frei von ihrem Anliegen zu erzählen. Deutungen können hier ggf. verdeckte Konflikte aufdecken. Die Technik der freien Assoziation ist laut Brinkschulte, Grieshammer und Kreitz vor allem dann von Nutzen, wenn es um Schreibhemmungen und die Frage nach möglichen Ursachen geht.¹ Die Technik, etwa in Form des Freewritings, helfe beim Finden oder Eingrenzen eines Themas (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 8). Sie kann aber natürlich auch darüber hinaus angewendet werden, etwa um ins Schreiben zu kommen oder die Angst vor dem leeren Blatt zu verlieren.

Als weiterer Schritt wird eine biografische Anamnese erstellt. Hier werden ausgewählte Aspekte abgefragt, „die für den[*die] Klient[*in] in einem assoziativen Zusammenhang mit dem aktuellen Problem stehen“ (Schnoor 2011: 26). Hintergrund hierfür ist, dass im psychoanalytischen Kontext die Lebensgeschichte eine äußerst relevante Rolle einnimmt: „[A]lle Aspekte des Erlebens und Verhaltens, einschließlich der möglichen Symptome, [sind] das Ergebnis der bisherigen Lebensgeschichte“ (Muck 2011: 250). Daher hat die psychodynamische Beratung auch zum Ziel, im Zusammenhang und vor dem Hintergrund der Biografie der Ratsuchenden gemeinsam zu verstehen, was die aktuelle problematische Situation bedeutet (Nußbeck 2006: 54). In der Schreibberatung kann der*die Ratsuchende seine*ihre Schreibbiografie erzählen oder aufschreiben und dadurch möglichen Ursachen für aktuelle Probleme auf den Grund kommen (Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 8). Außerdem kann das Erfragen der biografischen Bezüge eine relevante Rolle spielen und Problemlösungskompetenzen aktivieren, etwa wenn an ähnliche

1 Schreibhemmung wird an dieser Stelle verstanden als „Verzögerung der Textproduktion, die nach einem wiederkehrenden Handlungsmuster in einer bestimmten Textproduktionsphase bzw. einem bestimmten Bereich des aktuellen Schreibhandelns auftritt“ (Bräuer 2014: 268).

zurückliegende Aufgabenstellungen, Erfahrungen mit der Schreibart und der Textsorte oder an die domänenübergreifende Schreibfähigkeit erinnert wird (Bräuer 2014: 273).

Als weitere Gesprächstechnik verwenden psychodynamisch Beratende die Schlüsselwort-Technik. Dabei werden Sätze oder Wörter aufgegriffen und ins Gespräch zurückgegeben. Ziel ist hierbei das Führen der Ideen hin zu einem konkreten Themenfeld (Schnoor 2011: 26). Diese Gesprächstechnik wird bereits für die Schreibberatungspraxis empfohlen: Grieshammer et al. (2016: 158) nennen sie „Akzentuieren“. Hierbei wiederholt der*die Beratende Teilsätze oder einzelne Worte aus dem Gesagten des*der Ratsuchenden, um zu diesen Begriffen mehr zu erfahren und ihre Relevanz für den Schreibprozess zu erkunden. Im von den Autor*innen genannten Beispiel kommt sich der*die Ratsuchende „total dumm“ (Grieshammer et al. 2016: 158) vor. Dies akzentuiert der*die Beratende und überlegt gemeinsam mit dem*der Ratsuchenden, wie dieses Gefühl das Schreiben behindert und welche konstruktiven Strategien es dagegen gibt.

Zuletzt werden offene Fragen zum Problem aufseiten der Beratenden geklärt. Allgemein ist es im Erstgespräch wichtig, abzuklären, welche Erwartungen die Ratsuchenden an die Beratung stellen, und diese Erwartungen ggf. mit den realistischen, objektiven Möglichkeiten abzugleichen bzw. letztere aufzuzeigen (Schnoor 2011: 27). Diese offenen Fragen aufseiten der Beratenden werden auch in der Schreibberatung geklärt, etwa wenn noch fehlende Informationen abgefragt werden, damit die Beratenden das (zugrunde liegende) Schreibproblem verstehen können. Ebenfalls ist hier relevant, zu klären, wie realistisch die Erwartungen an die Schreibberatung sind. Beispielsweise sollte aufgezeigt werden, dass eine umfangreiche Textkorrektur, inhaltliche Absicherung, das Lesen eines kompletten Textes oder tägliche Beratungsgespräche den Kompetenzbereich der Schreibberatung übertreten.

Nicht nur für die Erstberatung, sondern auch für Folgeberatungen relevant sind Interventionstechniken. Dazu gehört etwa die Klarifikation, mit der die Beratenden versuchen, das von Ratsuchenden Erzählte zu ordnen. Ziel ist hier, dass die Ratsuchenden die Perspektiven auf ihre Situation erweitern und diese realistischer einschätzen (Schnoor 2011: 32). Des Weiteren wird die Konfrontation angewandt. Hier stellen die Beratenden die konfliktreichen und sich widersprechenden Punkte der Wahrnehmung und des Verhaltens der Ratsuchenden hervor, die diesen nicht bewusst sind. Für die Schreibberatung führen Grieshammer et al. ebenfalls die Konfrontation unter Gesprächstechniken auf. Sie könne dazu beitragen, dass Ratsuchende ihre kontraproduktiven Ansichten erkennen und verändern (Grieshammer et al. 2016: 159). Genauso relevant sind supportive Techniken wie Trost und Bestätigung (Schnoor 2011: 32). Diese kommen in der Schreibberatung durch eine akzeptierende und empathische Grundhaltung zum Einsatz (Bräuer 2014: 271). Außerdem wird die Technik des Durchsprechens und der Projektbildung angewandt. Der*Die Beratende nimmt hier die Rolle „als konsequente[*]r Förderer[*Förderin] der Selbstheilungskräfte“ (Schnoor 2011: 33) ein. Dabei regt er*sie die Ratsuchenden dazu an, bezüglich der schwierigen Situation eine Planung zu erstellen, und es werden Handlungsalternativen erarbeitet, teilweise sogar konkrete Schritte (Schnoor 2011: 33). In Form von

Schreibübungen und im Sprechen über den schrittweisen Schreibprozess sowie über Zeitmanagement, aber auch in den Überlegungen zu den nächsten Arbeitsschritten findet diese Technik auch im Kontext der Schreibberatung Anwendung.

Potenzial und Grenzen des psychodynamischen Ansatzes in der Schreibberatung

Die Schreibberatung kann viele Aspekte des psychodynamischen Ansatzes für sich nutzen. Bereits eingesetzt werden etwa die oben beschriebenen Konzepte Ressourcenstärkung, Förderung der Problembewältigung und Beratung als Reflexionsraum. Vor allem auch die psychodynamischen Gesprächs- und Interventionstechniken finden schon jetzt Anwendung. Wie oben aufgezeigt, kann das Wissen zu (Gegen-)Übertragungsdynamiken, insbesondere bei schwierigen, emotional stark einnehmenden Beratungsfällen, hilfreich sein, auch in der persönlichen Reflexion und Inter- oder Supervision dieser Fälle. Beispiele sind hier Situationen mit Ratsuchenden, die mit starken Angst- oder Unsicherheitsgefühlen in die Beratung kommen, unter großem emotionalem Druck stehen und mit besonderer Bedürftigkeit erscheinen. Oder auch Ratsuchende, die versuchen, die Verantwortung für Lösungen und Antworten an den*die Beratende*n abzugeben oder aggressiv und destruktiv auf Lösungsvorschläge reagieren. Beratende können hier überlegen, was ihre Gegenübertragungsprozesse (Gedanken, Gefühle, Wünsche, Phantasien) während der Beratung waren, dadurch die Situation (neu) bewerten und Konsequenzen für die zukünftige Beratungspraxis ziehen. Dazu gehört auch, eine Sensibilität für die Grenzen des eigenen Kompetenzbereichs zu entwickeln: Bei Fragen und Problemen zur emotionalen Befindlichkeit sollte auf psychosoziale Beratungsstellen verwiesen werden, bei Fragen zur umfangreichen Textkorrektur auf ein externes Lektorat. Daneben wird der psychodynamische Ansatz vermutlich bei einigen Beratungssituationen weniger relevant sein, etwa bei Fragen zu Textmerkmalen, Textfeedback oder Zeitmanagement. Doch selbst hier spielen Aspekte wie freie Problemschilderung, offene Fragen und (Gegen-)Übertragung eine Rolle. Insgesamt kann der psychodynamische Ansatz dazu beitragen, die Ratsuchenden professionell zu beraten und die Beratungs- sowie Super-/Intervisionsqualität zu sichern. Es wäre wünschenswert, wenn das psychodynamische Konzept in der schreibdidaktischen Praxis, Ausbildung und Forschung mehr Beachtung fände.

Literatur

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 257–282.

- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreitz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 2014. Nr. 1. 1–12.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Freud, Sigmund (1914/2016): *Abriss der Psychoanalyse*. Köln: Anaconda.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2016): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klüwer, Rolf (1983): Agieren und Mitagieren. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*. Jg. 37. Nr. 9. 828–840.
- Lange, Ulrike/Wiethoff, Maike (2014): Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 238–299.
- Mertens, Wolfgang (2010): *Psychoanalytische Schulen im Gespräch*. Band 1. Bern: Hans Huber.
- Muck, Mario (2011): Die Bedeutung der psychoanalytischen Theorie und Praxis für die Beratung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): *Psychodynamische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 241–253.
- Nußbeck, Susanne (2006): *Einführung in die Beratungspsychologie*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ogden, Thomas H. (1988): Die projektive Identifikation. In: *Forum der Psychoanalyse*. Jg. 4. Nr. 1. 1–21.
- Sandler, Joseph (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*. Jg. 30. Nr. 4. 297–305.
- Schneider, Julia (2012): Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 2012. Nr. 1. 5–15.
- Schnoor, Heike (Hrsg.) (2011): *Psychodynamische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autorin

Janina Lücke M.A., freiberufliche Schreibberaterin für Schreibende im Beruf und Sachbuch*Autorinnen, freie Lektorin (ADM), Schreibberatungsbildung bei Dr. Gerd Bräuer an der PH Freiburg, Studium der Literary, Cultural and Media Studies (B.A.) sowie American Studies (M.A.), www.lektorat-luecke.de

Wie man die eigenen Gedanken ordnet und bessere Texte schreibt

Rezension zu Sönke Ahrens (2017): Das Zettelkasten-Prinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. Norderstedt: BoD.¹

Daniela Rothe

Für viele Fragen des wissenschaftlichen Schreibens gibt es inzwischen eine Auswahl an Büchern, die individuelle Schreibprojekte begleiten (z. B. Wolfsberger 2016, Frank/Haacke/Lahm 2013) und es ermöglichen, Schreibprozesse zu reflektieren und bewusst zu gestalten. Gleichwohl gibt es wichtige Teile der Schreibpraxis, die nicht oder nur selten systematisch thematisiert werden. Dazu gehört das Notieren², d. h. das Festhalten dessen, was einem beim Lesen und darüber hinaus durch den Kopf geht. Brauchbare Notizen anzufertigen und diese so zu ordnen, dass sie in der Textproduktion ohne zeitraubende Suchprozesse zur Hand sind, steht im Mittelpunkt des von Sönke Ahrens vorgelegten Buches „Das Zettelkasten-Prinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen.“ Notieren meint hier ausdrücklich *nicht* die Technik des Exzerpierens zentraler Referenztexte, sondern das Festhalten der eigenen Gedanken, die während der Lektüre entstehen oder dann, wenn man ganz andere Dinge tut, als am Schreibtisch zu sitzen. Bei mir landen solche Einfälle häufig auf Haftnotizen oder Zetteln, die gerade zur Hand sind, sich aber auf rätselhafte Weise verflüchtigt haben, wenn ich mich wieder meinen Schreibprojekten zuwende. Im Zuge größerer Textprojekte verbreiten sich solche Zettel auf meinem Arbeitsplatz wie eine Seuche. Mit der Zeit werden sie kryptisch, bis mich nur noch meine Schrift daran erinnert, dass ich sie verfasst habe. Der einzige sinnvolle Platz für solche Notizen ist dann der Papierkorb. Allerdings führt mir mein Schreibtisch gelegentlich vor Augen, dass es auch im fortgeschrittenen Stadium ungeordneter Verzettlung schwierig sein kann, sich von den eigenen Notizen endgültig zu verabschieden.

Dabei ist Zettel zu schreiben per se keine schlechte Angewohnheit, sondern Ausdruck des Versuchs, die eigenen Denkprozesse und Einfälle ernst zu nehmen und festzuhalten. Die zumeist ohnehin betriebene Praxis des Notierens zu kultivieren und dieser Arbeitsweise eine funktionierende Ordnung zu geben, ist das zentrale Anliegen des Zettelkastenprinzips.

1 Englischsprachige Version: Sönke Ahrens (2017): How to take smart notes. One Simple Technique to Boost Writing Learning and Thinking. For Students, Academics and Nonfiction Book Writers. Norderstedt: BoD.

2 Ausführlicher als üblich erläutert Lange (2013) wie Notizen das Lesen und Verstehen von Fachtexten unterstützen. Sie verweist zwar auf die Zettelkästen von Arno Schmidt und Niklas Luhmann, erklärt aber nicht, was das Besondere dieser Form des Notierens ist.

Das Notieren als Grundlage des Schreibens

Obwohl „Das Zettelkasten-Prinzip“ nicht als expliziter Beitrag zur schreibdidaktischen Debatte verfasst ist, lässt es sich als solcher lesen. Die im Buch erläuterten Grundprinzipien effektiven Schreibens lassen sich ohne Weiteres mit allgemein geteilten didaktischen Grundannahmen über das Schreiben als eine wissenschaftliche Arbeitsweise verknüpfen. Folgende Punkte möchte ich besonders hervorheben: (1) Schreiben dient der Aneignung und der Bildung von Erkenntnis, nicht nur der Darstellung und Dokumentation von Wissen. Komplexe Gedankengänge entwickeln sich auf dem Papier. Deshalb ist es sinnvoll, schon während des Lesens zu schreiben und nicht erst danach. (2) Es hilft, sich beim Lesen zu fragen: Was interessiert mich an diesem Text? Was will ich eigentlich wissen und festhalten? Im Unterschied zu diesen an den Text gerichteten Fragen, entstehen gute Fragestellungen für eigene Textprojekte jedoch in aller Regel erst *im* Lese- und Schreibprozess und *nicht* – wie von Schreibratgebern oft empfohlen – davor. (3) Schreiben ist kein linearer Prozess, auch wenn es schreibdidaktisch sinnvoll sein kann, verschiedene Phasen des Schreibprozesses zu unterscheiden, um ein Textprojekt in einem gegebenen Zeitfenster zu planen. Deshalb braucht es Möglichkeiten, die Notizen, die im Arbeits- und Denkprozess entstehen, quer zu verknüpfen, statt sie lediglich in Heften oder Kladden nacheinander anzuordnen (4). Die eigenen Fortschritte beim Verstehen von Texten, beim Denken und beim Schreiben wahrnehmen zu können, beflügelt den Arbeitsprozess. Deshalb ist es klug, diesen so zu organisieren, dass diese Fortschritte auch sichtbar werden – und zwar nicht erst dann, wenn man an der Rohfassung arbeitet, sondern von Anfang an.

Inspiziert von der zunächst anachronistisch wirkenden Arbeitsweise des Soziologen Niklas Luhmann wird der Zettelkasten zur Lösung potenzieller Widrigkeiten im Schreibprozess. Dazu zählt die Notwendigkeit, mit der Aufmerksamkeit ökonomisch umzugehen, die Lese- und Schreibarbeit in übersichtlichen Arbeitsschritten zu organisieren und den Überblick über den Arbeits- und Denkprozess zu behalten. Im Anspruch keineswegs bescheiden, aber in der Ausführung klar und überzeugend erläutert Sönke Ahrens Schritt für Schritt, wie man das Notieren in eine systematische Arbeitsroutine verwandelt, die den Schreibprozess voranbringt und Kreativität ermöglicht. Dazu braucht es wenig: Zettel, Stift und Kasten oder die entsprechende Software auf dem Rechner und die Bereitschaft, das Schreiben und Ablegen vonzetteln in den Arbeitsalltag zu integrieren.

Wie man bessere Notizen verfasst

Die Praxis des Notierens zu verbessern, beginnt mit der Unterscheidung zwischen flüchtigen, dauerhaften und projektbezogenen Notizen, die jeweils unterschiedliche Funktionen im Arbeitsprozess haben. Nicht alles, was man notiert, eignet sich zur Aufbewahrung. Zum Glück. Die Notizen, mit denen man weiterarbeiten will, werden in eine einheitliche Form überführt und archiviert. Lektürenotizen sind anders als Exzerpte nicht der detail-

getreuen Rekapitulation des Ursprungstextes verpflichtet, sondern orientieren sich an der Frage: Welche Gedanken des Textes sind für den Arbeits- und Denkprozess relevant? Wichtige Gedanken sind so zu (re-)formulieren, dass man sie später auch ohne den Blick in den Ursprungstext noch nachvollziehen kann. Aus den Lektürenotizen werden im nächsten Schritt Notizen auf Zetteln, die geordnet, miteinander verknüpft und dauerhaft aufbewahrt werden.

Das Zettelformat zwingt dazu, Gedanken und Fragen möglichst genau zu formulieren und in ein überschaubares Format zu überführen. Nummeriert und in einem Index verzeichnet, kann jede Notiz wiedergefunden werden. Man kann sich jederzeit unkompliziert einen Überblick darüber verschaffen, was man zu einem Thema oder einer Frage schon gedacht und aufgeschrieben hat. Aber der Zettelkasten ist mehr als Aufzeichnungssystem oder Gedankenspeicher. Er dient vor allem der Herstellung von Verknüpfungen zwischen den verzettelten Gedanken über Verkettung, Querverweise und Schlagworte. Damit wird der Zettelkasten ein Denkwerkzeug und wie das funktioniert, wird genauso schrittweise und mit Beispielen erklärt wie das Notieren. Der entscheidende Vorteil des Zettelkastens gegenüber Kladden und Journalen besteht darin, dass Zettel entnommen, angeordnet, umsortiert und nach inhaltlichen Gesichtspunkten in Beziehung gesetzt werden können. Es ermöglicht, neue und überraschende Zusammenhänge herzustellen, und mit der Zeit entsteht im Zettelkasten eine Gedankenordnung mit eigenen Verzweigungen und Verknüpfungen. Das ist auch eine gute Voraussetzung, um mehr als nur ein Schreibprojekt zu verfolgen und nach Arbeitsunterbrechungen wieder dort einzusteigen, wo man beim letzten Mal aufgehört hat.

Anhänger*innen analoger Schreibwerkzeuge wird es freuen, dass der Autor die Entscheidung für digital oder analog den Leser*innen überlässt und auf die Vor- und Nachteile beider Varianten eingeht. Daran wird zugleich ein zentrales Prinzip des Buches deutlich. Nie werden einfach nur Regeln dafür formuliert, wie man „richtig“ notiert, verzettelt und schreibt. Immer wird anhand von Beispielen, auf der Grundlage von Studienergebnissen oder Erfahrungen begründet, warum es sinnvoll ist, die Dinge auf eine bestimmte Weise zu tun. Als Leser*in kann ich dann selbst entscheiden, was mich angesichts meiner eigenen Arbeitsweise überzeugt und was nicht.

Für wen und wozu

Da das Lesen, Notieren und Schreiben nicht nur in der Wissenschaft zentral, sondern generell für Arbeits- und Lernkontexte relevant ist, in denen Wissen textförmig verfasst ist, empfehle ich „Das Zettelkastenprinzip“ unterschiedlichen Leser*innengruppen:

Für Studierende, die längerfristige Schreibprojekte verfolgen, wie beispielsweise Bachelor- und Masterarbeiten und *für Wissenschaftler*innen*, die ihre Arbeits- und Schreibstrategien verändern und weiterentwickeln möchten. Besonders gelegen kommt das Buch vermutlich dann, wenn man sich der Grenzen der eigenen Arbeitsgewohnheiten undeut-

lich bewusst ist, ohne sich aufgrund eines herannahenden Abgabetermins in einer Krise zu befinden. Ein gewisses Maß an regelmäßiger Lese- und Schreibtätigkeit erscheint mir eine notwendige Voraussetzung zu sein, um das Zettelkastenprinzip verstehen und unmittelbar für den eigenen Arbeitsprozess nutzbar machen zu können. Hilfreich ist die stringente und übersichtliche Struktur des Buches, die sich konsequent an den praktischen Fragen der Arbeit mit dem Zettelkasten orientiert. Ich denke, das Zettelkastenprinzip kommt besonders denjenigen entgegen, die viel lesen, Texte unterschiedlicher Gattungen und Herkunft verarbeiten und ein Interesse an der Verknüpfung unterschiedlicher Wissensinhalte oder an Theoriebildung haben. Hier zeigt sich auch, dass das Zettelkastenprinzip mehr ist als eine clevere Technik des Notierens. Es befördert einen Stil wissenschaftlichen Schreibens, der an eigenständigem Denken orientiert ist.

*Für Schreibberater*innen, Schreibtrainer*innen und Lehrende*, die wissenschaftliches Arbeiten vermitteln, ist „Das Zettelkasten-Prinzip“ nicht nur informativ hinsichtlich potenzieller Ursachen für Probleme in Schreibprozessen, sondern auch nützlich, um Studierende darin zu unterstützen, schon beim Lesen mit dem Schreiben zu beginnen, und zwar nur im Ausnahmefall zitierend. Es ist produktiver, von Anfang an durchaus quellenbezogen, aber eigenständig zu formulieren, statt die Gedanken anderer einfach zu übernehmen. Man kann das Zettelkasten-Prinzip auch als eine Anleitung dafür lesen, wie man sich die Gedanken anderer zu eigen macht, d. h. Texte nicht nur rezipierend liest und wiedergibt, sondern als Anregung zum schreibenden Selberdenken benutzt.

*Für Autor*innen von Sachtexten und Professionelle*, die in ihrer Schreibarbeit unterschiedliche Wissensbestände – Erfahrungen, Alltagsbeobachtungen, Expert*innenwissen, wissenschaftliche Erkenntnisse – verarbeiten, neu verknüpfen und ihren Leser*innen vermitteln wollen. Das Zettelkasten-Buch selbst ist ein gelungenes Beispiel dafür, wie man anschauliche Beobachtungen und grundsätzliche Reflexionen über das Schreiben mit Erkenntnissen wissenschaftlicher Studien begründet und dabei die Leser*innen direkt anspricht, ohne ihnen zu nahe zu treten oder die eigene Erfahrung zum Maß aller Dinge zu machen.

Für diejenigen, die regelmäßig freies Schreiben pflegen (Elbow 1998) – in Heften, auf Blöcken oder auf Papier, das gerade zur Hand ist – bietet der Zettelkasten endlich eine einleuchtende Möglichkeit, die oft überraschenden Ideen, die in solchen Texten entstehen, geordnet zu sammeln. Gedanken, die man zur Weiterverwertung behalten will, einfach auf A6 Zettel übertragen und in den Zettelkasten einsortieren. Dann kann man sich sofort von den schnell geschriebenen und später oft kaum noch lesbaren freigeschriebenen Texten trennen.

Bessere Texte schreiben

Es kann sein, dass es mehr als einen Anlauf braucht, um das Zettelkastenprinzip in die eigenen Arbeitsroutinen zu integrieren. Es lohnt sich auf jeden Fall, die Lektüre des Bu-

ches zu nutzen, die eigenen Arbeitsgewohnheiten zu reflektieren und zu fragen, für welche wiederkehrenden Probleme das Zettelkastenprinzip eine praktische und einfache Lösung bietet. Dann kann man sich den Freiraum nehmen, damit zu experimentieren und eine jeweils eigene Arbeitsweise mit dem Prinzip Zettelkasten zu entwickeln. Auch wenn man sich am Ende der Lektüre des Buches gegen den Zettelkasten entscheidet, hat man etwas darüber gelernt, wie man bewusster und genauer notiert. Nebenbei ist das Buch auch noch ein kurzweiliges Lesevergnügen. Es gewährt Einblick in den Alltag wissenschaftlicher Schreibarbeit und trägt zu ihrer Entmystifizierung bei. Niklas Luhmann kommt als Meister des Zettelkastens wohllosiert zu Wort, beispielsweise um betont nüchtern seine Arbeitsweise zu beschreiben. Diese hat ihm nicht nur eine hohe Produktivität als Autor ermöglicht, sondern ihn offenbar auch in die komfortable Lage versetzt, nach dem Lustprinzip zu arbeiten und seine Denk- und Schreibarbeit auf der Grundlage seiner Zettel immer an der Stelle fortzusetzen, an der ihm das Weiterschreiben leicht von der Hand ging. Um das verlockend zu finden, kann, aber muss man keine Sympathisant*in systemtheoretischen Denkens sein oder die Lektüre von Luhmann-Texten als intellektuelles Vergnügen empfinden.

Letztendlich geht es vor allem darum, bessere Texte zu schreiben – ein Anliegen, das ganz unterschiedliche Gruppen von Schreibenden teilen. Bessere Texte im Sinne der hier vorgestellten Arbeitsweise sind solche, die selbstbewusst und strukturiert eigenständige Gedankengänge entwickeln, statt die Gedankengänge anderer zu wiederholen. Es sind Texte, die in Auseinandersetzung mit dem Denken anderer Autor*innen verfasst sind und deshalb als Beiträge zu größeren diskursiven Zusammenhängen gelesen werden können. Es sind Texte, die in einem dichten Netz von Verweisungszusammenhängen verankert sind, weil ihre Autor*innen mit dem Stift in der Hand lesen und Leseerträge wie Forschungsergebnisse, Zitate oder weiterführende Literaturhinweise auch aus auf den ersten Blick abseitigen Quellen sorgfältig „verzettelt“ haben und beim Schreiben ohne langwieriges Suchen darauf zugreifen können. Weil wir alle nicht nur bessere Texte schreiben, sondern auch lesen wollen, wünsche ich dem „Zettelkasten-Prinzip“ eine breite Leser*innenschaft und vor allem vielfältige Nachahmung.

Literatur

- Elbow, Peter (1998): *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte. Lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh, UTB.
- Wolfsberger, Judith (2016): *Freigeschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, UTB.

Autorin

Daniela Rothe, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Vertretungsprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, Absolventin der Schreibtrainer*innenausbildung Training-in-Progress (T. I. P.) am writer's studio in Wien.

Reflektiert und professionell vortragen

**Rezension zu Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum (2018):
Präsentieren und Referieren. Stuttgart: J. B. Metzler.**

Andreas Bissels

Für Schreibberater*innen ist es eine unumgängliche, aber leider keine allzu leichte Aufgabe, einen wenigstens groben Überblick über die Ratgeberliteratur im Kontext *wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten* zu behalten. Der unüberschaubaren Flut an Ratgebern und Lehrbüchern zum Trotz wird jedoch meiner Erfahrung nach eine Sparte der Ratgeberliteratur eher stiefmütterlich behandelt; gemeint sind einschlägige Texte zum Präsentieren und Referieren. Dabei sind mündliche Textsorten durchaus auch für die professionelle Schreibberatung von Relevanz, gehören doch Referate bzw. mündliche Präsentationen in vielen wissenschaftlichen Disziplinen nach wie vor zu den üblichen Leistungen, die im Laufe eines Studiums erbracht werden müssen (Kruse 2007: 189 ff.). In diesem Zusammenhang ergeben sich häufig grundlegende Fragen zu Vortragsvorbereitung und -durchführung, die immer wieder auch in der Schreibberatung gestellt werden – ganz davon abgesehen, dass studentische Referate ja häufig Ausgangspunkt sind für spätere Schreibprojekte und sich allein aus diesem Grund eine nähere Betrachtung aus schreibdidaktischer Sicht lohnt.

Mit dem Lehrbuch „Referieren und Präsentieren“ (Grzella/Kähler/Plum 2018) liegt nun ein aktueller Band vor, der sich dem Themenfeld *mündliche Präsentationen* fundiert und nahezu erschöpfend widmet. Das bei Metzler erschienene Buch umfasst (mit Literaturverzeichnis) 145 Seiten und ist in acht inhaltliche Kapitel aufgeteilt; es eignet sich m. E. sowohl für die Lektüre von A bis Z als auch für das zielgerichtete Querlesen einzelner Abschnitte. Die Gliederung orientiert sich dabei weitestgehend an der Genese eines Vortrags: Nach einer kurzen Einleitung wird zunächst ein zur Selbstreflexion anregender theoretischer Hintergrund skizziert. Anschließend werden der Reihe nach die Vorbereitung, die Gestaltung und das Halten eines Vortrags behandelt. Die letzten drei Abschnitte thematisieren den zielgerichteten Einsatz aktueller Präsentationsmedien, kooperative Methoden für die Präsentationsgestaltung und verschiedene Formen des konstruktiven Feedbacks auf mündliche Präsentationen.

Ein hervorstechendes Merkmal des vorliegenden Buches ist, dass es fest in der Praxis verankert ist – und diese anwendungsbezogene Grundlage merkt man dem Band an jeder Stelle an. Entstanden ist das Lehrbuch nämlich im Rahmen des Forums Mündliche Kommunikation, einem Qualitätspakt-Lehre-Projekt an der Universität Duisburg-Essen. Hier werden Studierende seit einigen Jahren u. a. mit Beratungs- und Coaching-Angeboten bei der Referatsvorbereitung unterstützt (Grzella/Kähler/Plum 2018: VII). Die Erkenntnisse aus diesem Projekt sind in das Buch eingeflossen. Dies kommt vor allen Dingen dann zum

Tragen, wenn die Autor*innen eines ihrer zahlreichen anschaulichen Beispiele oder einen konkreten Anwendungsfall aus dem Studienalltag erörtern, gut sichtbar markiert durch blau hinterlegte Textfelder.

Trotz dieses unverkennbaren Praxisbezugs kommt die Theorie nicht zu kurz – und auch dies zeichnet das Buch aus: Ohne durch Langatmigkeit oder allzu große Detailverliebtheit zu erschlagen, werden anfangs die zentralen Kategorien klassischer Rhetorik (Stichwort: *aptum*) knapp erläutert und kommunikationstheoretische Grundlagen für spätere Kapitel gelegt (Grzella/Kähler/Plum 2018: 7 ff.). Es wird, u. a. unter Rückgriff auf Bühlers Organon-Modell, deutlich gemacht: Kommunikation ist ein komplexes Geschehen, das nicht nur der reinen Informationsübertragung dient; das gilt auch für eine (zumindest tendenziell) monologische Vortragssituation. Dabei vermeiden es die Autor*innen konsequent, Patentrezepte zu formulieren oder gar zu suggerieren, dass man sich nur an ein einfaches Set an Regeln zu halten habe, um fortan ausschließlich gelungene Referate zu halten. Es wird, ganz im Gegenteil, immer wieder hervorgehoben, dass es solche rhetorischen Pauschallösungen letzten Endes gar nicht geben kann. Denn: „Die Frage, was gute Vorträge sind und welche Anforderungen sich im Zusammenhang mit einem ganz bestimmten Vortrag stellen, lässt sich erst beantworten, wenn man die Redesituation kennt [...]“ (Grzella/Kähler/Plum 2018: 4) Die Quintessenz der ersten Kapitel lautet daher zusammengefasst: Wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Vortrag ist ein*e reflektierte*r Redner*in, die bzw. der in der Lage ist, nicht nur die eigene Kommunikationsbiografie und Redefähigkeit, sondern auch den aktuellen Vortragskontext zu reflektieren. Allein hier sind die Parallelen zur Schreibdidaktik und zu gelungenen Schreibratgebern unverkennbar.

Mit diesem Wissen als Grundlage kann ein Vortrag gründlich geplant, angemessen gestaltet und professionell gehalten werden. Die Autor*innen liefern hierfür zahlreiche Anregungen und Methoden und unterstützen Vortragende so, individuell und kontextspezifisch passende Strategien zu finden. Die Bandbreite, die dabei abgedeckt wird, ist in jedem Fall beachtlich: Neben Tipps zu möglichen Zielsetzungen eines Vortrags, finden sich nützliche Hinweise zu Recherche und Lesetechniken und Visualisierungshilfen (Mindmaps) für die Themengliederung. Auf die sprachliche Gestaltung, Stil und Wirkung eines Vortrags wird ebenso eingegangen wie auf verschiedene Formen vorbereitender Vortragsnotizen und nützlicher Mnemotechniken. Hinsichtlich der tatsächlichen Vortragssituation werden nicht nur Sprechen, Tempo, Artikulation und Pausen thematisiert, sondern auch die nicht zu verachtende Rolle einer authentisch wirkenden Körpersprache.

Insbesondere das Kapitel zum Einsatz medialer Hilfsmittel (Grzella/Kähler/Plum 2018: 87 ff.) habe ich mit großem Interesse gelesen, denn die meisten Ratgebertexte – oder zumindest die, die ich kenne – scheitern hier in aller Regel, da sie entweder zu oberflächlich oder zum Zeitpunkt ihres Drucks nicht mehr auf der Höhe der Zeit sind. Ohne dabei den guten alten Overhead-Projektor oder die Tafel zu vergessen, wird im vorliegenden Band hinsichtlich digitaler Präsentationsmöglichkeiten zunächst natürlich Power-Point vorgestellt (Keynote und OpenOffice werden zumindest erwähnt) – und dies tat-

sächlich mit Tipps, die nicht jeder bzw. jedem geläufig sein dürften. Sehr gut ist: Auch die Funktionsweise der Software Prezi als moderne, noch recht unverbrauchte Alternative zu PowerPoint wird näher beleuchtet. Ergänzend wird auf die Möglichkeiten der Nutzung digitaler Whiteboards und Tablets mit Stifteingabe eingegangen. An diesen Stellen erweisen sich die Ausführungen der Autor*innen als sehr aktuell und informativ; eine pointiertere Zusammenfassung der Aspekte, die bezüglich einer sinnvollen Unterstützung wissenschaftlicher Vorträge durch technische Hilfsmittel zu beachten sind, habe ich selten gelesen. Abgerundet wird das Kapitel zum Medieneinsatz mit Anregungen zur Gestaltung von Flipcharts, etwa mithilfe der bekannten BiKaBlo-Illustrationen, und von Handouts oder Thesenpapieren.

Für Lehrende besonders spannend dürfte das Kapitel zu kooperativen Präsentationsmethoden (Grzella/Kähler/Plum 2018: 105 ff.) sein, in dem diverse Anregungen geliefert werden, die sicherlich auch schreibdidaktisch interessant sind. In diesem Abschnitt geht es in erster Linie um verschiedene Möglichkeiten, die monologische Vortragssituation aufzubrechen, etwa durch gezielte Interaktion mit dem Plenum bzw. Publikum oder durch verschiedene Formen der Gruppenpräsentation, die explizit als Alternative zum klassischen Referat aufgeführt werden, etwa der Brainwalk oder der Galeriegang. Mit Blick auf schreibdidaktische Lehrveranstaltungen und Workshops erscheint mir dies insofern relevant, als die genannten Methoden (ggf. angepasst) auch hier zum Einsatz kommen und eine gewinnbringende Ergänzung sein können. Im Rahmen eines Schreibworkshops können etwa, um ein einfaches Beispiel zu nennen, gemeinsam erarbeitete Themen, Rohfassungen und Textplanungen in Form eines Galeriegangs vorgestellt werden. So werden nicht nur Inhalte angeeignet und diskutiert, sondern zugleich auch Formen der Gruppenpräsentation geübt.

Im abschließenden Kapitel (Grzella/Kähler/Plum 2018: 131 ff.) wird erklärt, welche Rolle ein konstruktives Feedback im Vortragskontext spielt und was hier grundsätzlich zu beachten ist: Welche Kriterien werden sinnvollerweise angelegt? Wie sollten sich Feedbackgeber und Feedbacknehmer verhalten? Und schließlich: Wie wird ein, sicherlich für die normale Lehre zu aufwendiges, Videofeedback durchgeführt – und wann ist es sinnvoll? Für die Schreibberatung, deren Fokus natürlich das Feedback auf schriftliche Erzeugnisse ist, findet man hier Anhaltspunkte, die die eigene Feedbacktätigkeit um wertvolle Kategorien zur Beurteilung mündlicher Texte bereichern können.

Kurz und gut: Mit dem vorliegenden Band ist den Autor*innen ein kenntnisreiches, umfassendes, praxisnahes und anschauliches Lehrbuch gelungen, das man im Hochschulkontext und auch darüber hinaus zweifellos mit Gewinn einsetzen kann. Interessant und motivierend ist es nicht nur für Studierende, sondern auch für Schreibberater*innen und Lehrende, die ihre Studierenden bei der Vorbereitung mündlicher Präsentationen zielgerichtet unterstützen und Alternativen zu den üblichen Vortragsformen kennenlernen möchten. In der gut sortierten Literatursammlung eines Schreibzentrums oder Schreiblabors sollte es daher m. E. nicht fehlen. Prädikat: Unbedingt empfehlenswert!

Literaturverzeichnis

Grzella, Markus/Kähler, Kristina/Plum, Sabine (2018): *Präsentieren und Referieren*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Campus.

Autor

Andreas Bissels ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreiblabor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Dort ist er u. a. verantwortlich für die Konzeption der fachübergreifenden Peer-to-Peer-Schreibberatung und auch selbst als Schreibberater tätig.

Call for Papers

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch 1/2021

Themenschwerpunkt: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit

Die Gastherausgeberinnen dieser Ausgabe von JoSch, *Nora Hoffmann* und *Dagmar Knorr*, möchten Sie dazu einladen, an verschiedenen Standorten entwickelte Vorgehensweisen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zusammenzutragen, um Schreibzentrumsevaluation als eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Schreibzentrumsarbeit und Schreibforschung vorzustellen.

Die Zahl der Schreibzentren im deutschsprachigen Raum ist in den letzten Jahren beständig gewachsen. Hieraus entwickelte sich ein Anspruch auf Professionalisierung und qualitativ hochwertige, forschungs- und evidenzbasierte Arbeit. Zur Reflektion und Weiterentwicklung der eigenen Tätigkeit nutzen Schreibzentren unterschiedliche Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Da bisher kaum validierte Evaluationsinstrumente für den Bereich der Schreibzentrumsarbeit vorliegen, entwickeln viele Standorte eigene Evaluationsdesigns und -instrumente, wobei sie mehr oder weniger eng mit Stellen für Qualitätssicherung und Evaluation zusammenarbeiten.

Die Beiträge für den **Themenschwerpunkt** sollten einen oder mehrere der folgenden Aspekte berücksichtigen oder sich kritisch mit diesen auseinandersetzen:

- Welche Ziele verfolgen Schreibzentren insgesamt (*mission statement*) oder auch speziell mit einzelnen Maßnahmen? Inwiefern stehen diese in Bezug zu den im Positionspapier „Schreibkompetenz im Studium“ formulierten?
- Wie überprüfen Schreibzentren, ob sie diese Ziele erreichen? Welche Evaluationsdesigns und -instrumente oder auch alternativen Möglichkeiten zu empirischen Methoden nutzen sie?
- Wie gehen Schreibzentren mit den Ergebnissen ihrer Evaluationen um? Wie nutzen sie sie zur Qualitätssicherung und Forschung?
- Welche Ergebnisse können Schreibzentren zu den Effekten ihrer Maßnahmen vorweisen?
- Wie arbeiten Schreibzentren mit Evaluationsstellen zusammen? Wie können sie die Zusammenarbeit so gestalten, dass sie davon profitieren?

Für die 21. Ausgabe von JoSch können Sie bis zum **31.10.2020** Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen.

Für den Bereich **Forum** können Sie ebenfalls Artikel einreichen. Dieser Bereich ist für Rezensionen und/oder thematisch nicht am Schwerpunkt orientierte Artikel reserviert.

Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

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> oder

<https://www.wbv.de/de/josch.html>

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber*innen- und Redaktionsteam unter: josch.journal@gmail.com.



Hochschuldidaktik als Entwicklungsmotor

➔ wbv.de/dghd

Hochschuldidaktik ist Akteurin der Hochschulentwicklung, Bezugsgröße für Lehrende und Studierende sowie Mitgestalterin von Bildung. Diese Aufgaben und Rollen sowie praktische Folgen daraus diskutieren die Autor:innen des Bandes.



Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba,
Timo van Treeck (Hg.)

Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 136
2020, 268 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6103-0
Als E-Book bei wbv.de



Abo-Service JoSch



Das Plus im Abonnement

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei
Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit
abmelden.

➔ wbv.de/JoSch

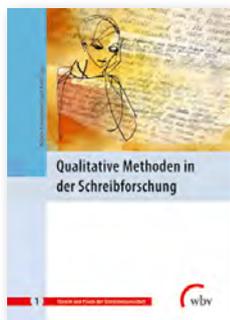
📞 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12

Die Erforschung des Schreibens

Praxistransfer aus der schreibwissen-
schaftlichen Forschung

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Schwerpunkt des Sammelbandes ist die Forschung für die
schreibdidaktische Praxis. Vorgestellt werden verschiedene
qualitative Methoden der Datenerhebung, Auswertung und Er-
gebnisdarstellung.



Melanie Brinkschulte, David Kreitz (Hg.)

Qualitative Methoden in der Schreibforschung

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 1
2017, 345 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5756-9
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • Website wbv.de





die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.
Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➤ wbv.de/die-hochschullehre