

Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik

Buhrfeind, Inga; Neumann, Astrid

Published in:
Journal der Schreibberatung

DOI:
[10.3278/JOS1602W](https://doi.org/10.3278/JOS1602W)

Publication date:
2016

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Buhrfeind, I., & Neumann, A. (2016). Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik. *Journal der Schreibberatung*, 6(12), 41-49.
<https://doi.org/10.3278/JOS1602W>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

wbv Publikation



Ausgabe 12

JoSch - Journal der Schreibberatung 02/2016

von: Leonardo Dalessandro; Sascha Dieter; David Kreitz; Franziska Liebetanz; Nora Peters; Simone Tschirpke (Hg.)

DOI: 10.3278/JOS1602W

Erscheinungsjahr: 2016

Schlagworte: Schreibberatung, Schreibdidaktik

Aus dem Inhalt (u.a.):

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Tobias Seidl

Intertextualität "begreifen" oder: Wie sensibilisiere ich meine Studierenden für die Notwendigkeit von Literaturverweisen?

Ingrid Scherübl & Katja Günther

Loslegen, Durchsteigen, Dranbleiben! Das Schreibprozessmodell für das Selbstcoaching beim Schreiben

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung

Nadja Sennewald & Daniel Spielmann

Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen, Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik

JoSch - Journal der Schreibberatung 02/2016. Ausgabe 12. Herausgegeben von: Tschirpke, S./Peters, N./Liebetanz, F. u.a. Bielefeld 2016. DOI: 10.3278/JOS1602W

Erfahrungsberichte/Austausch

Marita Odia

Berufliches Redenschreiben und universitäres Schreibtraining - Überlegungen zum Kompetenzerwerb zwischen Büttenrede und Fachvortrag

Malte Jauch

Chancen und Herausforderungen fachspezifischer Schreibberatung

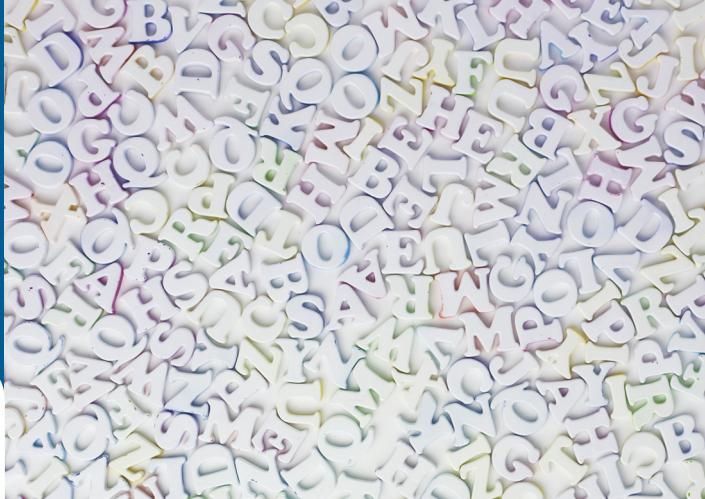


WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Ausgabe 12 | November 2016

JoSch

Journal der Schreibberatung



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Intertextualität „begreifen“

Wie sensibilisiere ich meine Studierenden für die Notwendigkeit von Literaturverweisen?

Stiefkind Strukturschaffer*in?

Strategien zur Konzeption von Arbeitsgliederungen für wissenschaftliche Texte

Loslegen, Durchsteigen, Dranbleiben!

Das Schreibprozessmodell für das Selbstcoaching beim Schreiben

Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen

Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten

Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung

an der Berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik

Berufliches Redenschreiben und universitäres Schreibtraining

Überlegungen zum Kompetenzerwerb zwischen Büttenerede und Fachvortrag

Chancen und Herausforderungen fachspezifischer Schreibberatung

Schreiben, lesen, Feedback geben im „Kollektiv für Text“

Zur Förderung autonomer Schreibgruppen an der Hochschule

Schreibkompetenzen im dualen Studium curricular verankern

Zur Einführung von Schreibworkshops im Studiengang Wirtschaftsinformatik

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

FORSCHUNG

»THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG«

Lehrkultur

Die Organisation als Kontext didaktischen Handelns

Die Studie zeigt, dass die Lehrpraxis von Bildungseinrichtungen nicht nur durch individuelle Vorstellungen von einzelnen Lehrenden bestimmt wird, sondern Kulturen des Lehrens kollektiv in Organisationen geprägt werden.



Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen
in Organisationen Allgemeiner Erwachsenen-
bildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2016, 272 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5746-0

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv

Ausgabe 12 / November 2016



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

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



Herausgeber*innen/Redaktion:

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

Kontakt: journal.der.schreibberatung@gmail.com

Peer-Review:

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

Hinweise für Autor*innen:

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

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wvb.de

Titelbild: © iStockphoto, Luis Albuquerque

Anzeigen:

Sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (0521) 91101-11, E-Mail zentrale@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Hefte (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

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

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

ISSN: 2191-4613
ISBN: 978-3-7639-5783-5
Best.Nr. JOS_02/2016

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe:
[10.3278/JOS1602W](https://doi.org/10.3278/JOS1602W)

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

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

Methoden und Techniken der Schreibberatung

<i>Tobias Seidl</i>	
Intertextualität „begreifen“ oder: Wie sensibilisiere ich meine Studierenden für die Notwendigkeit von Literaturverweisen?	7
<i>Geeske Strecker</i>	
Stiefkind Strukturschaffer*in? Strategien zur Konzeption von Arbeitsgliederungen für wissenschaftliche Texte	13
<i>Ingrid Scherübl & Katja Günther</i>	
Loslegen, Durchsteigen, Dranbleiben! Das Schreibprozessmodell für das Selbstcoaching beim Schreiben	25

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung

<i>Nadja Sennewald & Daniel Spielmann</i>	
Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen: Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten	33
<i>Inga Buhrfeind & Astrid Neumann</i>	
Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik	41

Erfahrungsberichte/Austausch

<i>Marita Odia</i>	
Berufliches Redenschreiben und universitäres Schreibtraining – Überlegungen zum Kompetenzerwerb zwischen Büttenrede und Fachvortrag	51
<i>Malte Jauch</i>	
Chancen und Herausforderungen fachspezifischer Schreibberatung	61

<i>Ida Lorbach & Felix Woitkowski</i>	
Schreiben, lesen, Feedback geben im <i>Kollektiv für Text</i> – Zur Förderung autonomer Schreibgruppen an der Hochschule	65
<i>Irina Fuchs</i>	
Schreibkompetenzen im dualen Studium curricular verankern. Zur Einführung von Schreibworkshops im Studiengang Wirtschaftsinformatik. Ein Erfahrungsbericht	73
Interview mit Dr. Melanie Brinkschulte zum zehnten Geburtstag des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August Universität Göttingen ..	79

Rezensionen und Buchempfehlungen

<i>Ramona Jakob</i>	
Noch ein Buch zu kreativem Schreiben und Schreibgruppen?	89
Konferenzen und Tagungen	92

Vorwort

Liebe Leser*innen,

im eigenen Schreiben, in Workshops und in der Beratungspraxis begegnen uns immer wieder Herausforderungen im Umgang mit fremden und eigenen Gedanken: Wie beziehe ich mich sinnvoll auf andere Autor*innen? Wie verknüpfe ich deren Gedanken mit meinen eigenen? Wie nutze ich andere Texte zum Absichern meiner Argumentation oder als Ausgangspunkt für eigene Ausführungen? Viele von euch und Ihnen haben sich mit diesen und ähnlichen Fragen auf der Tagung „text | text | text – Zitat, Referenz, Plagiat und andere Formen der Intertextualität“ an der Hochschule Konstanz beschäftigt.

Wie Studierende Intertextualität beispielhaft anhand einer kreativen Workshopübung erleben können, wird im ersten Beitrag dieser Ausgabe in der Rubrik „Methoden und Techniken der Schreibberatung“ vorgestellt. Tobias Seidl benutzt LEGO-Modelle, um seine Studierenden für den Sinn und Zweck von Verweisen zu sensibilisieren. Schreibtypenmodelle gibt es eine ganze Menge. Geeske Strecker nutzt die Unterscheidung in Strukturschaffer*innen und Strukturfolger*innen. Sie fragt, ob Strukturschaffer*innen in der Schreibberatung hinreichend Unterstützung erfahren und stellt Methoden vor, mit denen auch dieser wenig planungsorientierte Schreibtyp an das Erstellen einer Arbeitsgliederung herangeführt werden kann. Ingrid Scherübl und Katja Günter haben in ihrer Arbeit mit Doktorand*innen festgestellt, dass viele gängige Schreibprozessmodelle wichtige Aspekte des akademischen Schreibens bisher zu wenig behandeln. Insbesondere der Fokus auf die Erfüllung der Anforderungen eines Textes anstelle des Fokus auf den subjektiven Faktor, nämlich den oder die Autor*in, möchten sie korrigieren.

Die Rubrik „Forschungsdiskurs“ eröffnet mit einem Beitrag, der ein zentrales Anliegen der JoSch aufgreift: von eigener „Good Practice“ den Bogen zu schlagen zur Begründung einer „General Practice“. Denn das Rad muss nicht immer neu erfunden werden, gerade in akademischen Kontexten gibt es erprobte Lösungen für schreibdidaktische Herausforderungen. Nadja Sennewald und Daniel Spielmann diskutieren schreibdidaktische Maßnahmen unter Berücksichtigung verschiedener konzeptioneller und theoretischer Perspektiven. Sie haben dabei zwar ihr eigenes Betätigungsfeld, die Universität in Frankfurt am Main, im Blick, geben jedoch wertvolle Hinweise für alle in der akademischen Schreibdidaktik Tätigen. In der akademischen Schreibberatung sind Ansätze der Peer-Beratung weit verbreitet. Der Artikel von Astrid Neumann und Inga Buhrfeind befasst sich mit der Entwicklung eines Schreibberatungsangebotes als alternatives Lernkonzept an berufsbildenden Schulen. Dazu werden die theoretischen Grundlagen von Schreibforschung und Schreibdidaktik für die Peer-Beratung referiert und beispielhaft für den Fachbereich Sozialpädagogik diskutiert.

Mit ihrem Artikel „Zwischen Fachvortrag und Büttenrede – Reden schreiben in Universität und Beruf“ eröffnet Marita Odia nicht nur die Rubrik „Erfahrungsberichte“, son-

dern öffnet womöglich ein neues Betätigungsfeld für Schreibdidaktiker*innen. Haben Vortrags- und Präsentationstrainings sowie Schreibworkshops in den vergangenen Jahren an deutschen Hochschulen an Bedeutung gewonnen, so erwerben Studierende damit vor allem das Wissen und die Kompetenzen für eigene Texte und eigene Fachvorträge. Im beruflichen Kontext ist dann jedoch das Schreiben für Dritte, z. B. für Vorgesetzte, ein gängiger Arbeitsauftrag. Odia diskutiert, inwiefern auch die Textsorte „Redemanuskript“ in der akademischen Ausbildung vorkommen könnte bzw. sollte. Malte Jauch greift in seinem Beitrag ein immer wieder diskutiertes Thema auf und beleuchtet es vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen an der Universität Konstanz: Was sind die Vor- und Nachteile fachspezifischer Schreibberatung?

An der Kunsthochschule Kassel trifft sich seit 2012 eine Gruppe Studierender regelmäßig im selbstorganisierten „Kollektiv für Text“. In ihrem Erfahrungsbericht reflektieren Felix Woitkowski und Ida Lorbach die Rolle einer solchen autonomen Schreibgruppe innerhalb der Hochschule. Sie diskutieren Möglichkeiten, wie Initiativen dieser Art von Hochschulen unterstützt werden können. Irina Fuchs setzt sich ebenfalls mit der Verankerung schreibdidaktischer Angebote auseinander. Ihr Beitrag stellt zunächst die Konzeption eines Schreibworkshops im Rahmen des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Studiengang Wirtschaftsinformatik an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe vor. Des Weiteren wird die Durchführung des Workshops beschrieben und evaluativ reflektiert. Den Abschluss der Rubrik „Erfahrungsberichte und Austausch“ bildet ein Interview mit Melanie Brinkschulte vom Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen. Sie feiert dieses Jahr mit ihrem Team den zehnten Geburtstag des Schreibzentrums und gewährt uns einen Einblick in ihre Arbeit, ihre Angebote und ihre Wünsche für die nächsten Jahre.

Ramona Jakob bespricht das „Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben. Gruppen leiten“ von Petra Rechenberg-Winter und Renate Haußmann, das 2015 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht erschienen ist. Die Rezensentin war selbst erstaunt, dass diese Publikation – trotz der Fülle an Büchern zum kreativen Schreiben und zur Schreibgruppenarbeit – Neues zu bieten hat. Gerade die Verbindung allgemeinen Wissens über das kreative Schreiben mit dem speziellen, persönlichen Wissen aus der eigenen Biografie ist für sie ein Gewinn.

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die dieses Heft mit großem Engagement mitgestaltet haben: bei den Autor*innen, den Reviewer*innen und dem wbv.

Unseren Leser*innen wünschen wir viel Vergnügen bei der Lektüre der zwölften JoSch-Ausgabe.

Intertextualität „begreifen“ oder: Wie sensibilisiere ich meine Studierenden für die Notwendigkeit von Literaturverweisen?

Tobias Seidl

Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz gelingt i. d. R. nur dann, wenn Studierende nicht nur mit der „glatten Fassade[n] publizierter Texte“ (Kruse 1997: 142) konfrontiert werden, sondern wenn mit ihnen gemeinsam die Konstruktionsprinzipien und -vorgänge akademischer Texte erarbeitet werden (vgl. Kruse 1997: 142). Wissenschaftliches Schreiben ist ein komplexer Prozess, der eine Vielzahl von Kompetenzen voraussetzt (vgl. dazu auch Kruse 1997: 143f.). Eine zentrale Herausforderung ist bspw. die korrekte Bezugnahme auf fremde Texte. Die Entstehung wissenschaftlicher Texte wird immer von anderen Texten beeinflusst: Sie werden weitergeführt, interpretiert, kommentiert oder kritisiert. Das so entstehende komplexe Beziehungsgefüge von Texten, die untereinander in Beziehung stehen, wird als Intertextualität bezeichnet (vgl. Kruse 1997: 146). In wissenschaftlichen Texten werden diese Beziehungen explizit durch Zitate und Literaturnachweise ausgewiesen. Das konsequente Belegen nicht vom/von der Autor*in stammender Ideen und Informationen ist eine der prägenden Eigenheiten wissenschaftlicher Texte. Der Umgang mit der Bezugnahme auf fremde Texte ist für Studienanfänger*innen jedoch oftmals einer der Aspekte des Schreibprozesses, der mit vielen Unsicherheiten und Ängsten verbunden ist. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb eine innovative Methode vorgestellt, wie Studierende mithilfe von LEGO-Modellen an die Thematik des Verweisens in eigenen wissenschaftlichen Texten herangeführt werden können.

In schreibdidaktischen Veranstaltungen (in meinem Fall einer fachspezifischen Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für Erstsemester*innen an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften) werden die Herausforderungen des Umgangs mit Intertextualität i. d. R. auf zwei Ebenen adressiert:

1. Die Ebene der Regeln und Konventionen des Zitierens (z. B. Zitierstile wie APA, Unterschiede von Autor*innen-, Jahr-, Nummern- und Fußnotensystemen), die zwar nicht disziplinübergreifend einheitlich sind, aber in Form von Handreichungen und Regelwerken den Studierenden relativ eindeutig kommuniziert werden können.
2. Die Ebene der Funktion und des Sinns des Zitierens:
 - „Vernetzung von Forschungsergebnissen in der ‚scientific community‘“
 - Anzeige des Wissenshintergrundes, vor dem ein Autor operiert

- Aufbau der Argumentation des Verfassers durch ‚Import‘ von Argumenten
- Angebot an zusätzlichem Wissen durch Verweis auf weiterführende oder vertiefende Literatur“ (Jakobs 1994: 47)

Für die Bearbeitung beider Ebenen wird zumeist ein rein kognitiver Zugang gewählt. Durch das Ansprechen mehrerer Sinne und das Eröffnen alternativer Zugänge zum Thema kann der Lernprozess der Studierenden jedoch besser unterstützt werden (vgl. Hempele/Seidl 2015: 32ff.). Inspiriert von der Arbeit Buckley (2015) habe ich deshalb in meinen Seminaren eine neue Methode erprobt, um den Studierenden die Notwendigkeit und die Sinnhaftigkeit von Verweisen im wahrsten Sinn des Wortes „begreifbar“ zu machen. Gleichzeitig sollen sie durch die Methode für die Bedeutung der Intertextualität in ihren Hausarbeiten sensibilisiert werden. Damit wird auch der Forderung Kruses nachgekommen, in der Schreibdidaktik „am Sinn des Zitierens und Verweisens an[zu]setzen und [zu] versuchen, durch Reduktion von Unsicherheiten über seine Regeln Raum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stoff zu schaffen“ (Kruse 1997: 147).

Die im Folgenden vorgestellte Methode wird in einer Seminarsitzung zum Thema *Zitieren und Quellen bewerten* mit 30 Studierenden eingesetzt. In folgenden sechs Schritten wird vorgegangen:

1. Vor Seminarbeginn werden vier verschiedenfarbige Gefäße mit einer großen Auswahl an LEGO-Steinen (ca. 400–500 Stück) gefüllt und auf einem Tisch im Seminarraum aufgebaut (vgl. Abb.1).

Abbildung 1

Aufbau der LEGO-Steine

2. Zu Beginn der Sitzung werden die Studierenden aufgefordert, aus fünf bis zehn LEGO-Steinen ein Fantasietier ihrer Wahl zu bauen. Diese Aufgabe wird (hier in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang) immer mit großer Begeisterung und ohne Vorbehalte aufgenommen.



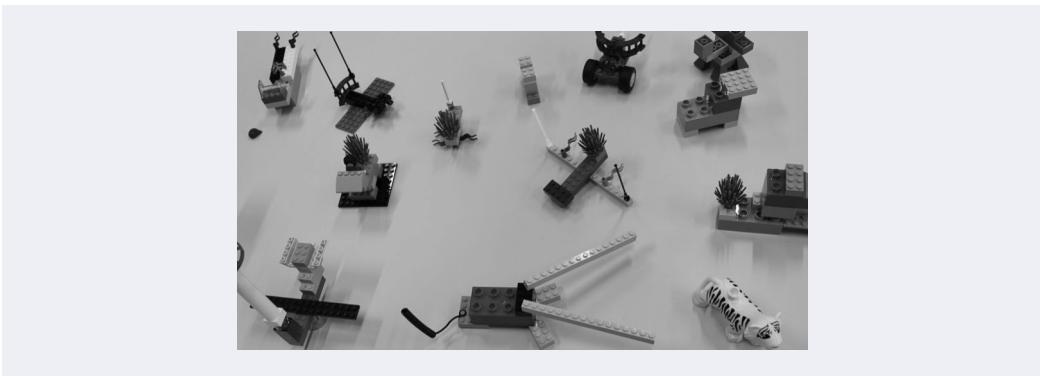
3. In einem inhaltlichen Input mit anschließender Diskussion werden den Studierenden Zitierkonventionen sowie die Funktion und der Sinn des Zitierens (vgl. oben) vorgestellt. Der Input dient, neben der grundsätzlichen Relevanz für das wissenschaftliche Schreiben, als Anknüpfungspunkt für Schritt sechs der Übung.

4. Anschließend werden die Studierenden aufgefordert ihr Fantasietier, inklusive seiner Eigenschaften und Fähigkeiten, ihren Nachbar*innen vor-

zustellen. Durch diesen Erklärprozess soll die persönliche Identifikation des/der Bauenden mit dem Werk gesteigert werden. Diese Vorstellung verläuft i.d.R. äußerst lebhaft. Eine Auswahl im Seminar entstandener Tiere zeigt Abb.2.

Abbildung 2

Auswahl im Seminar entstandener LEGO-Fantasietiere



5. Nach der Vorstellung in Tandems lässt sich der/die Lehrende im Plenum einzelne Tiere vorstellen. Gezielt fragt er bzw. sie nach der Herkunft einzelner Steine, aus denen die Fantasietiere zusammengesetzt sind. In der Regel waren die Studierenden so in die Bauaufgabe vertieft, dass sie sich nicht erinnern, aus welchem der farbigen Behälter die einzelnen Steine stammen. Der/die Lehrende bittet nun die Studierenden alle Steine, die sie nicht eindeutig einer Quelle zuordnen können, aus dem Tier zu entfernen. Oftmals bringt dabei das Entfernen einzelner, auf den ersten Blick unscheinbarer Steine, die Konstruktion zum Einsturz.
6. Aufbauend auf diesem Erlebnis wird nun der Transfer zur Intertextualität geleistet. Die zentrale Eigenleistung bei ersten akademischen Texten besteht für Studierende darin, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen, zu bewerten, zu interpretieren und in eine selbst geschaffene Argumentationsstruktur einzupassen. Zieht man die Verbindung zu den gebauten Fantasietieren, besteht die Eigenleistung also aus der individuellen Komposition der LEGO-Steine, nicht aus dem Schaffen einzelner Steine. Gültig und anerkannt wird diese Eigenleistung jedoch nur, wenn die Herkunft aller fremden, in das eigene Werk übernommenen Informationen (oder LEGO-Steine) auf spezifische Art (vgl. Schritt drei) nachgewiesen werden kann. Meistens weist ein oder eine Studierende darauf hin, dass seine/ihre Steine alle nur aus einem Behälter stammen. Dies kann zum Anlass genommen werden, um zu thematisieren, dass eine einseitige Quellenauswahl nicht ausreicht, um den Ansprüchen einer Hausarbeit zu genügen.

Für die Studierenden ist diese einfache Methode sehr eindrücklich und festigt das Verständnis für die Notwendigkeit, Nachweise in wissenschaftlichen Texten anzuführen. Zudem lockert sie die Seminaratmosphäre auf und sorgt für positive Emotionen und Erlebnisse. Ohne die Methode nach wissenschaftlichen Maßstäben evaluiert zu haben, glaube ich, dass es zumindest zwei Gründe für die Eignung und Wirksamkeit der Methode gibt:

1. Das Vorgehen folgt dem Modell des Experiential Learning Cycle von Kolb (vgl. Kolb 1984: 21): Zunächst machen die Studierenden in den oben beschriebenen Schritten zwei, vier und fünf der Methode eine konkrete Erfahrung, die den Ausgangspunkt des Lernprozesses bildet. Diese Erfahrung wird in Schritt sechs reflektiert und kritisch eingruppiert (gerade auch im Hinblick auf die theoretischen Inputs aus Schritt drei). Der Reflexionsprozess führt zu einer abstrakten Begriffsbildung, d.h. die konkrete Erfahrung nimmt Einfluss auf die Wissensstruktur des bzw. der Lernenden. Dabei kommt es zu einer Generalisierung der Erfahrung und dem Erkennen der zugrunde liegenden Prinzipien (=Notwendigkeit der Nachweise). Beim Arbeiten an ihren eigenen Texten werden die Studierenden wieder zu konkret Handelnden und setzen sich mit den neu gewonnenen Erkenntnissen aktiv auseinander.
2. Durch das Bauen mit den LEGO-Steinen wird der Lernprozess intensiviert. Der Bildungstheoretiker Seymour Papert hat den Mehrwert einer solchen aktiven Auseinandersetzung mit eindrücklichen Worten beschrieben:

„What we learn in the process of building things that we care about sinks much deeper into the subsoil of our mind than what anyone can tell us.“ (zitiert nach Kristiansen/Rasmussen 2014: 84)

In meinen Seminaren hat sich die Methode bewährt und ist zum festen Bestandteil des Curriculums geworden. Besonders erfreulich ist, dass die Studierenden noch Monate nach der Sitzung in Beratungsgesprächen auf die Übung und das damit erarbeitete Verständnis von Intertextualität Bezug nehmen. Für den Einsatz in der Lehre wird außer den LEGO-Steinen allenfalls Freude am spielerischen Lernen aufseiten des/der Lehrenden benötigt.

Literatur

- Buckley, Carina (2015): Conceptualising plagiarism: using Lego to construct students' understanding of authorship and citation. In: *Teaching in Higher Education*. Vol. 20/ No. 3. 352–358. Online im WWW. DOI: 10.1080/13562517.2015.1016418.
- Hempel, Andrea/Seidl, Tobias (2015): 11 Prinzipien zum gehirngerechten Lehren und Lernen. Stuttgart: Eigenverlag. Online im WWW. URL: http://opus.bsz-bw.de/hdms/frontdoor.php?source_opus=4195 (Zugriff: 24.10.2016).
- Jakobs, Eva-Maria (1994): Conceptsymbols. Zitation und Verweisung im wissenschaftlichen Diskurs. In: Halwachs, Dieter W./Stütz, Irmgard (Hrsg.): *Sprache – Sprechen –*

Handeln. Akten des 28. Linguistischen Kolloquiums, Graz 1993. Band 2. Tübingen: Niemeyer. 45–52.

Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kristiansen, Per/Rasmussen, Robert (2014): *Building a better business using the Lego serious play method.* Hoboken, New Jersey: Wiley.

Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften.* Frankfurt/Main: Peter Lang. 141–158.

Angaben zur Person

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

Stiefkind Strukturschaffer*in? Strategien zur Konzeption von Arbeitsgliederungen für wissenschaftliche Texte

Geeske Strecker

Problemaufriss

In der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben wird das Gliedern als große Herausforderung angesehen (vgl. Werder 1993: 236), weil in einem nicht unmittelbar steuerbaren Prozess (vgl. Frank et al. 2007: 47) eigenes und angelesenes Wissen neu geordnet (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2008: 100) und dabei die Linearität des Textes berücksichtigt werden müsse (vgl. Kruse 2010: 84). Gleichzeitig sind Gliederungen im Universitätskontext sehr bedeutsam, weil sie vielen Betreuer*innen in einer frühen Phase des Schreibprozesses dazu dienen, sich einen schnellen, unter Umständen prägenden Eindruck über das Schreibprojekt zu verschaffen (vgl. Stickel-Wolf/Wolf 2013: 181). Fast unumstritten scheint ferner zu sein, dass Gliederungen zwar mehrmals überarbeitet, aber vor dem Ausformulieren erstellt werden müssen:

„Da die Planung der Arbeit ein langwieriger Prozeß [sic!] ist, wird man die Gliederung im Laufe der Arbeit mehrmals umarbeiten. [...] Es wäre jedoch falsch [sic!], hieraus den Schluss zu ziehen, erst einmal mit dem Schreiben zu beginnen und die Erstellung der Gliederung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben.“ (Stephany/Froitzheim 2009: 92f.)

Dieses Diktum ist problematisch: Erstens weist Boeglin (vgl. 2012: 141) darauf hin, dass sich einige mit dem Erstellen einer frühen Gliederung¹ so schwer tun, dass es sie blockiert. Hierbei mag die nicht unbegründete Angst (siehe dazu Esselborn-Krumbiegel 2008: 103; Stickel-Wolf/Wolf 2013: 190) eine Rolle spielen, zu früh Entscheidungen zu treffen (siehe dazu Frank et al. 2007: 53; Kruse 2007: 44f.). Zweitens wirken Wolfsberger (vgl. 2010: 92) zufolge lineare Gliederungen starr, was oft zu einer Überfrachtung führe, die die Schreibmotivation hemme (vgl. ebd.: 88). Drittens unterscheidet Bräuer (vgl. 2014: 264) zwischen strukturfolgenden Schreibenden, die früh eine Gliederung erstellen, und strukturschaffenden, bei denen sich erst im Laufe des Schreibprozesses ein roter Faden für den Text ergibt. Erfordert der Kontext von Strukturschaffenden das Erstellen einer Arbeitsgliederung, werde diese nur pro forma angefertigt (vgl. Bräuer/Schindler 2011: 19). Da das

1 Im Folgenden verwende ich hierfür den Begriff „Arbeitsgliederung“ (Stickel-Wolf/Wolf 2013: 189).

Einfordern von Arbeitsgliederungen an Universitäten gang und gäbe ist und nach Schätzungen von Scheuermann (vgl. 2013: 54) fast 50% aller Schreibenden strukturschaffend sind, stellt sich folgende Frage: Welche Strategien eignen sich dafür, Strukturschaffenden die Konzeption von Arbeitsgliederungen zu erleichtern? Aus Bräuers (vgl. 2014: 263) Einschätzung, dass strukturschaffendes Schreiben im Universitätskontext häufig negativ bewertet wird, lässt sich die Hypothese ableiten, dass es auch in Schreibratgebern zu wenig berücksichtigt wird. Ziel dieses Artikels ist es deswegen, Strukturschaffenden Strategien für die Konzeption einer für sie funktionalen Arbeitsgliederung aufzuzeigen und das Problembewusstsein relevanter Akteure (z. B. Betreuer*innen wissenschaftlicher Arbeiten, Schreibberater*innen) zu schärfen.

Zur Überprüfung der Hypothese und zur Beantwortung der Frage werden nach einer Kurzvorstellung des strukturschaffenden Schreibtyps Methoden zur Konzeption von Arbeitsgliederungen aus verschiedenen Schreibratgebern systematisiert, um darauf aufbauend einzuschätzen, welche sich für Strukturschaffende eignen. Abschließend werden weitere Strategien dazu ergänzt, wie Strukturschaffende der ihrem Schreibtyp widersprechenden Aufgabe begegnen können, früh eine Arbeitsgliederung abzuliefern. Abschließend werden Forschungsdesiderate aufgezeigt, die sich aus der Beschäftigung mit der Frage nach geeigneten Gliederungsstrategien für Strukturschaffende ergeben haben.

Der strukturschaffende Schreibtyp

In der schreibdidaktischen Literatur werden verschiedene Schreibtypen unterschieden, wobei Anzahl und Benennung je nach Autor*in variiert.² Die Typen wurden aus der Kategorisierung von Schreibstrategien gewonnen, die professionell Schreibende anwenden, und bilden Extremvertreter*innen einer bestimmten Strategie ab (vgl. Sennewald 2014: 169 f.). Da die gewählte Schreibstrategie neben der persönlichen Präferenz auch von der Textsorte, der Schreibphase und -funktion (vgl. Grieshammer et al. 2013: 31) sowie der Prägung durch das Kontrollsyste Schule (vgl. Kruse 2007: 42) und Hochschule (vgl. Bräuer 2014: 263) abhänge, meiden einige Autor*innen (z. B. Sennewald 2014: 170) den Schreibtypenbegriff. Hier wird er dennoch verwendet, weil er es erleichtert, Strategien des eigenen Typs in verschiedenen Situationen bewusst (nicht) zu nutzen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 29) und andere Strategien kritisch auf ihre Eignung zu prüfen (vgl. Bräuer 2014: 270).

2 Zwei Typen bei Bräuer (vgl. 2014: 262), vier Typen bei Scheuermann (vgl. 2011: 16–23 und 2013: 52), fünf Typen bei Kruse (vgl. 2007: 43 und 2010: 157), Grgensohn/Sennewald (vgl. 2012: 118) sowie bei Grieshammer et al. (vgl. 2013: 30).

Zur Beurteilung von Gliederungsstrategien sind Bräuers Ausführungen zum strukturschaffenden Schreibtyp besonders hilfreich. Bei diesem Typ³ entwickelt sich die Textstruktur sukzessive beim Schreiben (vgl. Bräuer 2014: 262), wobei der Text linear von vorne nach hinten geschrieben werde (siehe die Erläuterungen zum „nicht-zerlegenden“ Schreiben bei Sennewald 2014: 172). Bräuer/Schindler (vgl. 2011: 18) zufolge neigen Strukturschaffende in ihrer Arbeitsweise insgesamt dazu, „aktiv zu experimentieren und konkrete Erfahrungen zu sammeln (sog. Akkomodierer)“. Ihre Texte werden einerseits als innovativ, persönlich und natürlich beschrieben (vgl. Grieshammer et al. 2013: 32), bergen Bräuer/Schindler (vgl. 2011: 19) zufolge aber andererseits die Gefahr der mangelnden Strukturierung. Obwohl Girgensohn/Sennewald (vgl. 2012: 117) darauf hinweisen, dass man dem Endprodukt den Entstehungsprozess nicht ansehen könne, wird die strukturschaffende Schreibweise für wissenschaftliche Arbeiten überwiegend als ungeeignet klassifiziert.⁴

Dies schlägt sich auch in vermeintlichen Patentrezepten (siehe z. B. Weigls (2013) Aussage, dass eine Einleitung erst formuliert werden könne, nachdem der Hauptteil fertig sei) und gut gemeinten Ratschlägen à la „Erst denken, dann schreiben!“ (vgl. die Kritik bei Girgensohn/Sennewald 2012: 117) nieder. Im Zusammenspiel mit der gängigen Betreuungspraxis, früh Arbeitsgliederungen einzufordern, laufen Strukturschaffende Gefahr, Schreibstrategien zu verwenden, die ihrem „Schreibtyp diametral entgegen[stehen]“ (Bräuer 2014: 263). Grieshammer et al. (vgl. 2013: 89) verdeutlichen dies für die Mikrostrukturierung von Texten anhand eines Praxisbeispiels aus der Schreibberatung: Die Ratssuchende hat Schreibschwierigkeiten, nachdem sie die Methode „Textpfad“ (vgl. Scheuermann 2011: 98f.) empfohlen bekommen hat. Erst in der Schreibberatung erkennt sie, dass diese Methode für sie ungeeignet ist und sie lieber in ihrem bewährten strukturschaffenden Schreibmodus bleibt.

Methoden zur Konzeption der Arbeitsgliederung aus Schreibratgebern

Im Folgenden werden verschiedene Methoden zur Konzeption der Arbeitsgliederung⁵ aus gängigen Schreibratgebern vorgestellt und nach den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses unterteilt. Das Hauptaugenmerk liegt auf Methoden zum Erstellen der Arbeits-

³ In seiner Extremform wird dieser Schreibtyp auch „Der Spontane“ (Grieshammer et al. 2013: 30), „Drauflos-schreiber“ (Scheuermann 2011: 18f. und 2013: 54f.; Girgensohn/Sennewald 2012: 118), „Aus-dem-Bauch-heraus-(=Flow-)Schreiber“ (Sennewald 2014: 171) und „Ölmaler/spontaner Entdecker“ (Kruse 2007: 43 und 2010: 157) genannt.

⁴ Die Bewertung strukturschaffenden Schreibens im wissenschaftlichen Kontext bewegt sich zwischen pauschalisierenden richtig/falsch-Aussagen (s. das Zitat von Stephany/Froitzheim 2009: 92f.) und missverständlichen Handlungsempfehlungen (z. B. Kruse 2010: 158):

„Wissenschaftliches Schreiben lässt sich nicht anders als im ‚Modus der Architekten‘ [Strukturfolgenden, Anmerkung GS] gestalten, denn Planung ist dabei ein Muss.“ vs. „Sie können aber auch in solchen Projekten wenigstens teilweise Ihre eigene Strategie einsetzen, wenn Sie an einzelnen Kapiteln arbeiten oder einzelne Textteile herstellen“ (ebd.).

⁵ Keine Berücksichtigung finden aus Platzgründen Strukturierungsmethoden, die bereits eine Gliederung voraussetzen (z. B. Scheuermanns „Der rote Faden“ (2011: 96f.)), die die Mikrostruktur des Textes betreffen (z. B. „Textpfad“ (ebd.: 98f.)) und die auf Computerprogrammen basieren (z. B. Word, Citavi).

gliederung, welche sich weiter danach unterteilen lassen, ob sie vor oder nach dem „Rohtexten“ (Scheuermann 2011: 104) angewandt werden. Vorarbeiten zum Erstellen der Arbeitsgliederung und Vorschläge zur Weiterarbeit mit der Arbeitsgliederung werden überblicksartig erwähnt, weil sie für die Fragestellung nicht zentral, jedoch für die Schreibberatungspraxis relevant sind.

Vorarbeiten zum Erstellen der Arbeitsgliederung

Einige Methoden zur Themenfindung werden als Vorarbeit zum Erstellen einer Gliederung klassifiziert. Hierzu zählt nicht nur das Cluster (vgl. Griesammer et al. 2013: 174f.) in seinen verschiedenen Varianten,⁶ sondern auch die „Eingrenzungstabelle“ (ebd.: 176f.), der „Dreischritt“ (ebd.: 178f.), das „Planungsfünfeck“ (ebd.: 200f.) und das „Waage-Modell“ (Esselborn-Krumbiegel 2008: 104ff.). Als Vorarbeit können auch die weitverbreiteten Beschreibungen verschiedener Gliederungsmuster und -modelle verstanden werden, da sie Schreibenden die Aufbaulogik guter Gliederungen verdeutlichen sollen. Beinke et al. (vgl. 2011: 37ff.) veranschaulichen anhand kommentierter Inhaltsverzeichnisse die vier gängigen Gliederungsmuster „vom Allgemeinen zum Speziellen“, „vom Speziellen zum Allgemeinen“, „chronologisch“, „empirisch“ und haben Übungsaufgaben konzipiert, um für die Aufbaulogik von Gliederungen zu sensibilisieren (vgl. ebd.: 32f. und 46f., 48f.). Esselborn-Krumbiegel (vgl. 2008: 115ff.) erstellt Schemata für chronologische, systematische, deduktive/induktive, empirische, Ursache-Wirkung- sowie Relationsgliederungen und veranschaulicht diese anhand passender Hausarbeitsthemen. Ähnlich verfährt Werdler (vgl. 1993: 237ff.), der nach der Beschreibung der Grundgliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss) zunächst elf rhetorische Muster für den Hauptteil wissenschaftlicher Aufsätze vorstellt, diese dann anhand von Schemata und Beispielthemen verdeutlicht und abschließend aus der Analyse von Inhaltsverzeichnissen vier exemplarische Gliederungsmuster für umfangreiche wissenschaftliche Bücher entwickelt. Kruse (vgl. 2010: 86ff.) veranschaulicht die hierarchische Anordnung von Inhalten anhand eines Verzeichnisses mit metasprachlichen Begriffen und spezifiziert die Textteile Einleitung, Vorgehen, Ergebnisse, Diskussion der Ergebnisse, Resümee mit Angaben zum Inhalt und zur sprachlichen Realisierung. Bei Stephany/Froitzheim (vgl. 2009: 91ff.) finden sich prozentuale Angaben zum Umfang von Einleitung, Hauptteil und Schluss, Hinweise zur folgerichtigen Kapiteluntergliederung und zur Formulierung der Überschriften. Stickel-Wolf/Wolf (vgl. 2013: 182ff.) geben zunächst Ratschläge zum Erstellen einer logischen Gliederung, spezifizieren anschließend die Abfolgeprinzipien deduktiv, induktiv, dialektisch, chronologisch und zeigen eine gängige Gliederungsstruktur auf, bevor sie Hinweise zur Gliederungstiefe, -proportionalität und Sprache geben.

⁶ „Folgecluster“ bei Esselborn-Krumbiegel (vgl. 2008: 37ff.) und Beinke et al. (vgl. 2011: 21ff.); „Konzept-Cluster“ mit Seitenzahlen und Zeitplanung bei Wolfsberger (2010: 89ff.) etc.

Das Erstellen der Arbeitsgliederung vor dem Rohtexten

Die am häufigsten empfohlene Methode vor dem Rohtexten ist das Entwickeln der Arbeitsgliederung aus einer Mindmap (vgl. z.B. Boeglin 2012: 143f.; Frank et al. 2007: 53; Grieshammer et al. 2013: 202f.), deren Entstehung,⁷ Aussehen und Benennung⁸ je nach Autor*in variiert. Eine weitere Methode vor dem Rohtexten ist das Sortieren zuvor beschrifteter Karten. Bei Esselborn-Krumbiegels (2008: 100) „Zettelwirtschaft“ werden zunächst alle Einfälle und aus der Forschung entnommenen Ideen auf Zetteln notiert und diese intuitiv geordnet. Nach einer Bewusstmachung der Ordnungsprinzipien werden die Zettel neu sortiert. Wenn die meisten Zettel einen Platz gefunden haben, werden für die Gruppen Überschriften gesucht, die in die Gliederung übernommen werden. Auch Stielke-Wolf/Wolf (vgl. 2013: 188f.) nähern sich der Arbeitsgliederung mittels ihrer „Pragmatischen Methode“ sortierend an: Jeder neue Sachverhalt, der in erheblichem Umfang in einem für das Thema relevanten Text behandelt wird, wird inklusive Literaturangabe in Form eines Titels auf ein neues Blatt geschrieben. Taucht derselbe Sachverhalt in verschiedenen Texten auf, werden die Literaturangaben auf demselben Blatt notiert. Anschließend werden die Sachverhalte gewichtet und aussortiert. Die verbliebenen Blätter werden gemäß der inhaltlichen Zusammenhänge der Titel geordnet und die sprachlich modifizierten Überschriften als Gliederungsentwurf in ein Textdokument übertragen, wobei vor allem solche Sachverhalte aufgenommen werden sollen, die in der Literatur unterrepräsentiert sind.

Schreibintensivere Methoden vor dem Rohtexten sind Techniken zum Erfragen oder Erschreiben der Arbeitsgliederung. Werder (vgl. 1993: 236) regt an, zu den einzelnen Wörtern des Themas systematisch alle Fragen (auch alle W-Fragen) zu stellen und die Fragen in eine dem Thema angemessene Reihenfolge zu bringen. Die Gliederung wird entwickelt, indem die geordneten Fragen zu (Unter-)Kapiteln umformuliert werden. Ähnlich verfahren Beinke et al. (vgl. 2011: 26ff.) bei ihrem „Fragen- und Themenkatalog“: Zunächst werden alle Fragen mit (un-)bekannter Antwort zu einem zentralen Begriff assoziiert. Anschließend werden Doppelungen, abwegige, uninteressante oder sinnlose Fragen gestrichen und die verbleibenden Fragen thematisch sortiert sowie hierarchisiert. Durch das Ergänzen von Überschriften für die Fragenblöcke wird ein Themenkatalog erstellt. Zu den Überschriften des Themenkatalogs können weitere Fragen ergänzt werden. Abschließend erfolgt die Auswahl eines oder mehrerer Arbeitsschwerpunkte und der so reduzierte Themenkatalog wird numerisch gegliedert.

⁷ Bräuer (vgl. 2014: 270) und Beinke et al. (vgl. 2011: 24f.) empfehlen, Mindmaps aus (Folge-)Clustern zu erstellen; Werder (vgl. 1993: 237) schlägt vor, zu fünf wichtigen Texten zum Thema der Arbeit Schlagworte zu notieren, diese zu sechs bis acht Sinngruppen zu sortieren und aus den sortierten Schlagworten eine Mindmap anzufertigen; Esselborn-Krumbiegel (vgl. 2008: 101ff.) entwickelt Mindmaps aus der sog. „Zettelwirtschaft“ (ebd.: 100).

⁸ So versieht z.B. Scheuermann (2011: 94f.) ihre „Gedankenlandkarten“ mit Symbolen und schlägt vor, Mindmaps entweder zu einer erweiterten linearen Gliederung auszuarbeiten oder sie bei komplexen Schreibprojekten als flexible Kartengliederung stetig weiterzuentwickeln. Bei Boeglins (2012: 144f.) „Strukturiertem Assoziogramm“ werden die Hauptäste und Zweige der Mindmap in verschiedenen Farben dargestellt.

Als Methoden zum Erschreiben der Gliederung werden neben dem rein heuristischen Schreiben (Freewriting, vgl. z. B. Werder 1993: 237ff.) vor allem solche Textsorten empfohlen, die fiktiven Adressat*innen den Inhalt der Arbeit erklären. Diese gedachten Adressat*innen können aus folgenden Bereichen kommen:

- Akademisch: Verfassen eines Exposés (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2008: II3),⁹ eines Blitz-exposés (vgl. Grieshammer et al. 2013: I84f.) oder einer vorläufigen Einleitung (vgl. Eco 2007: I43f.);
- öffentlich: Verfassen eines Klappentextes (vgl. Frank et al. 2007: 52), einer fiktiven Rezension der fertigen Arbeit (vgl. Eco 2007: I43f.; Esselborn-Krumbiegel 2008: II4) oder Vorstellung des Arbeitsvorhabens in der Kindersendung LOGO (vgl. Frank et al. 2007: 52);
- privat: Darstellung des Gegenstandes der Arbeit in einem Gespräch mit (vgl. Boeglin 2012: I45) oder einem Brief an eine*n konkrete*n Adressat*in (vgl. ebd.: I41), z. B. die eigene Oma;
- fiktiv: Arbeit für Marsmenschen beschreiben (vgl. Frank et al. 2007: 52).

Unter dem Stichwort „Modelling“ (Werder 1993: 236) werden in diesem Artikel Tipps zusammengefasst, sich von Inhaltsverzeichnissen bestehender Arbeiten inspirieren zu lassen. Während bei Eco (vgl. 2007: 146 und 149) die Gefahr des Strukturplagiats im Raum steht, wird bei Werder (vgl. 1993: 237ff. und 254f.) die Eigenleistung deutlich. Er empfiehlt, aus der Analyse und dem Vergleich der Inhaltsverzeichnisse von fünf wichtigen Aufsätzen oder Büchern zum Thema eine Arbeitsgliederung zu synthetisieren oder das Thema nach rhetorischen Grundmustern und gängigen Gliederungsmodellen durchzuspielen.

Das Erstellen der Arbeitsgliederung nach dem Rohtexten

Analog zu meiner Hypothese sind Methoden zum Erstellen einer Gliederung nach dem Rohtexten in den untersuchten Ratgebern unterrepräsentiert. Beim „Rückstrukturieren“ (Scheuermann 2011: 126) werden in einem Rohtext Gedankengänge markiert (i. d. R. einer pro Textabschnitt) und mit provisorischer Überschrift sowie Kernaussage versehen. Anhand der Überschriften wird die Reihenfolge der Gedankengänge in Bezug auf den Gesamtkontext geprüft und Textteile werden ggf. verschoben. Abschließend werden feh-

⁹ Die Autorin weist darauf hin, dass durch das Schreiben des Exposés bereits ein erster Arbeitsentwurf entsteht. Die Rezipient*innen dieses Entwurfes müssen nicht fiktiv bleiben, sondern das Exposé kann auch Betreuer*innen dazu dienen, sich einen Überblick über das Schreibprojekt zu verschaffen.

lende Überleitungen ergänzt und provisorische Überschriften entweder gelöscht oder in optimierter Form im Text belassen. Grieshammer et al. (vgl. 2013: 218f.) führen die sehr ähnliche Methode „Überschriften, Hauptaussagen, Themen und Argumentationslinien gemeinsam betrachten“ als Überarbeitungstechnik für die Mikrostruktur des Textes an. Sie überprüfen die Makrostruktur mithilfe der Methode „Der Gesamtzusammenhang“, bei der in Partnerarbeit für jedes Kapitel folgende Fragen beantwortet und anschließend verglichen werden:

„Warum ist dieses Kapitel bedeutend für den Gesamtzusammenhang? Welchen Bezug hat das Kapitel zur Fragestellung? Welche Frage soll in diesem Kapitel beantwortet werden? Worauf soll die Aufmerksamkeit der Leser gelenkt werden? Was möchte ich ihnen verdeutlichen? Warum steht dieses Kapitel an dieser Stelle?“ (ebd.: 220f.)

Vorschläge zur Weiterarbeit mit der Arbeitsgliederung

Unter der Prämisse, dass sich Arbeitsgliederungen mehrfach verändern, können auch Vorschläge zur Weiterarbeit mit dem ersten Gliederungsentwurf als Methoden zur Konzeption von Arbeitsgliederungen verstanden werden. Sowohl Stephany/Froitzheim (vgl. 2009: 189) als auch Frank et al. (vgl. 2007: 50) regen an, Gliederungsentwürfe früh mit Dozent*innen oder Bekannten zu besprechen. Stickel-Wolf/Wolf (vgl. 2013: 189) schlagen vor, hierfür eine kommentierte Arbeitsgliederung anzufertigen, bei der für Feedbackgeber*innen zwischen die Gliederungspunkte zwei bis drei Zeilen beschreibender Text eingefügt wird.

Strategien zur Konzeption der Arbeitsgliederung für Strukturschaffende

Im Abschnitt „Der strukturschaffende Schreibtyp“ wurde anhand eines Praxisbeispiels veranschaulicht, dass die unreflektierte Übernahme von Methoden des strukturfolgenden Schreibtyps kontraproduktiv sein kann. Es ist also notwendig, Strategien des eigenen Schreibtyps bewusst zu nutzen und andere Strategien kritisch auf ihre Eignung zu prüfen. Dementsprechend wird in den folgenden Abschnitten gefragt: Welche Gliederungsmethoden entsprechen Strukturschaffenden und welche anderen Methoden können übernommen bzw. adaptiert werden? Welche weiteren Strategien können Strukturschaffenden an die Hand gegeben werden?

Passende Methoden für Strukturschaffende aus Schreibratgebern

Zunächst ist festzuhalten, dass aus den analysierten Schreibratgebern i. d. R. nicht hervorgeht, welche Gliederungsmethoden sich für welchen Schreibtyp eignen. Zwar ordnen z. B.

Grieshammer et al. (vgl. 2013: 33) Strukturschaffenden einige passende Schreibtechniken zu, aber bei den Schreibtechniken selbst (vgl. ebd.: 166 ff.) befinden sich keine Hinweise, für welchen Schreibtyp sie (un-)geeignet sind. Eine Ausnahme bildet „Die Schreibfitness-Mappe“, welche z. B. das „Rückstrukturieren“ (Scheuermann 2011: 126 f.) als passende Methode für Strukturschaffende ausweist. Analog hierzu kann auch die zweite Methode zum Erstellen einer Gliederung nach dem Rohtexten („Der Gesamtzusammenhang“) als eine diesem Schreibtyp entsprechende Methode klassifiziert werden.

Wenn Strukturschaffende ihre Texte allerdings tatsächlich linear schreiben, sich die Gliederung also erst herauskristallisiert, nachdem der Rohtext geschrieben wurde, eignen sich diese beiden Methoden nicht dafür, der Anforderung gerecht zu werden, früh eine Gliederung einzureichen. Hierfür wäre es zielführender, Methoden zum Erstellen der Arbeitsgliederung vor dem Rohtexten zu nutzen. Da Strukturschaffende schreibend neue Gedanken und Strukturen entdecken, sollten sich für sie vor allem die in diesem Artikel als schreibintensiv klassifizierten Methoden bewähren. So empfehlen auch Beinke et al. (vgl. 2011: 20) „Fragen- und Themenkataloge“ für lineare Lerner*innen (wobei offen bleibt, ob lineare Lerner*innen mit linearen Schreiber*innen gleichzusetzen sind).

Wenn Strukturschaffende sogenannte „Akkomodierer“ sind, sollten neben den schreibintensiven auch experimentierende Methoden für sie geeignet sein – sowohl experimentierende Methoden zum Erstellen der Gliederung vor dem Rohtexten¹⁰ als auch die Vorarbeiten zum Erstellen der Arbeitsgliederung.¹¹ Diese Einschätzung kann durch Bräuer (vgl. 2014: 270) untermauert werden, der darauf hinweist, dass Cluster für Strukturschaffende eine Brücke zur Mindmap bilden können.

Hinsichtlich der Frage, ob sich der Einsatz von Mindmapping-Methoden für Strukturschaffende eignet, ergeben sich Ambivalenzen: Nicht nur Bräuer rät zu einer Vorbereitung, sondern auch Wolfsberger (2010: 96) gibt zu bedenken: „Klassische Mindmaps sind hierarchisch in der Struktur, was manche stressst.“ Scheuermann (vgl. 2011: 19) hingegen empfiehlt Strukturschaffenden Mindmaps, ohne explizit auf ihre eher experimentelle Kartengliederung zu verweisen. Ob sich ein früher Austausch über Gliederungen für Strukturschaffende bewährt, muss ebenfalls hinterfragt werden. Unvorbereitet könnte dies unnötigen Stress erzeugen; fruchtbare könnte hingegen ein Austausch über Gliederungsversionen sein, die aus schreibintensiven oder experimentierenden Methoden hervorgegangen sind. Unter dem Aspekt des aktiven Experimentierens erscheint die rein rezeptive Lektüre der Beschreibung von Gliederungsmustern und -modellen für Strukturschaffende eher ungeeignet zu sein. Auch die kommentierte Arbeitsgliederung könnte auf Strukturschaffende einengend wirken.

¹⁰ „Modelling“, „Zettelwirtschaft“, „Pragmatische Methode“ (vgl. S. 17 f. dieses Artikels).

¹¹ „Cluster“, „Eingrenzungstabelle“, „Dreischritt“, „Planungsfünfeck“, „Waage-Modell“ (vgl. S. 16 dieses Artikels).

Weitere Strategien

Im letzten Abschnitt wurde gesagt, dass die Vorschläge zum Erschreiben der Gliederung für Strukturschaffende vielversprechend sind. Aufgrund Kruses (vgl. 2010: 85f.) Hinweis, dass Abstracts Inhaltsverzeichnisse im Prinzip überflüssig machen, kann die Liste um diese Textsorte ergänzt werden.

Darüber hinaus kann Strukturschaffenden, die früh eine Arbeitsgliederung einreichen müssen, eine pragmatische Herangehensweise vorgeschlagen werden. Sie könnten sich fragen, wie sie ihre Gliederung so gestalten, dass sie für den eigenen Schreibtyp funktional ist – wahrscheinlich möglichst grob und unter starker Betonung der Vorläufigkeit (z. B. durch die pleonastische Überschrift „Vorläufige Arbeitsgliederung“, aber auch durch das Erproben verschiedener Gliederungsvarianten).

Parallel sollte das Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen Schreibstrategie gestärkt werden. Durch die Warnung vor gut gemeinten Ratschlägen und pauschalisierenden Schreibratgebern kann ggf. einer Verunsicherung vorgebeugt werden. Stattdessen sollten insbesondere Strukturschaffenden solche Schreibratgeber empfohlen werden, deren Autor*innen die verschiedenen Schreibtypen in ihrem Werk (zumindest implizit) berücksichtigt haben. Auch der Tipp, sich mit anderen über Strukturierungsmethoden auszutauschen und sich davon inspirieren zu lassen (vgl. Frank et al. 2007: 48), scheint vor allem dann geeignet zu sein, wenn erfragt wird, welchem Schreibtyp sich die Befragten zuordnen. Eine Stärkung des Selbstbewusstseins hinsichtlich des eigenen Schreibtyps könnte die Grundlage für ein offensives Herantreten an Betreuer*innen sein: Unter Erläuterung der Problematik können Strukturschaffende von diesen eine alternative, für den eigenen Schreibtyp „authentische Schreibaufgabe“ (Bräuer/Schindler 2011: II) erbitten. Eine solche Aufgabe wäre bspw. ein Portfolio, das u. a. die Gliederung enthält, da es Strukturschaffenden erlaubt, die Gliederung erst am Ende zu erstellen (vgl. ebd.: 19). Im Hinblick auf den zusätzlichen Korrekturaufwand, den ein solches Portfolio mit sich bringt, ist allerdings fraglich, wie viele Betreuer*innen sich auf diesen Vorschlag einlassen würden. Eine praktikablere Möglichkeit wäre ggf. das Einreichen verschiedener Versionen der Arbeitsgliederung.

Fazit und Ausblick

Welche Strategien eignen sich dafür, Strukturschaffenden die Konzeption von Arbeitsgliederungen zu erleichtern? Dieser Artikel hat gezeigt, dass sich bei der sorgfältigen Lektüre von Schreibratgebern einige Methoden herauskristallisieren, die geeignet sein könnten. Eine systematische Berücksichtigung meiner Fragestellung sucht man in Schreibratgebern allerdings vergeblich. Die Vagheitsausdrücke bei Bräuer (vgl. 2014: 263), das vorsichtige Rekurrieren auf Erfahrungswissen (vgl. z. B. Bräuer/Schindler 2011: 19; Girgensohn/Sennewald 2012: II6) und die z. T. widersprüchlichen Aussagen zur Eignung bestimmter Me-

thoden für Strukturschaffende legen nahe, dass das Thema bislang nicht hinreichend erforscht wurde. Wünschenswert wären systematische Studien, die folgende Fragen untersuchen:

- Tun sich Strukturschaffende mit dem Erstellen von Arbeitsgliederungen signifikant schwerer als andere Schreibtypen?
- Welche Strategien nutzen Strukturschaffende von sich aus, wenn sie früh eine Arbeitsgliederung einreichen müssen?
- Kann die hier vorgenommene – zwangsläufig sehr vage – Einschätzung, welche Methoden sich für Strukturschaffende (nicht) eignen, empirisch belegt werden?
- Unterscheiden sich geeignete Methoden hinsichtlich ihrer Effektivität?

Notwendig für solche Studien wäre erstens eine sorgfältige Erhebung des Schreibtyps, die sowohl Bräuers (vgl. 2014: 263) Unterscheidung zwischen ursprünglichem und erworbenem Schreibtyp als auch die Kritik am Schreibtypenbegriff bzw. die Abhängigkeit der gewählten Schreibstrategie von der Textsorte, der Schreibphase und -funktion berücksichtigt. Zweitens wäre die Kontrolle intervenierender Faktoren notwendig, wie z.B. Erfahrungen im Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten, die Kenntnis von und Erfahrung mit verschiedenen Gliederungsmethoden, die Schwierigkeit der Aufgabenstellung und die Angst vor einer zu frühen Festlegung.

Trotz der nur unzulänglich beantworteten Frage hat sich der vorliegende Artikel in der Praxis bereits bewährt. Zum einen erwies er sich als hilfreiche Vorarbeit für die Planung eines Workshops zum Thema „Gliederungen konzipieren“. Zum anderen liefert er für Schreibberatungen einen hilfreichen Methoden-Pool, aus dem – mit der in vielen Schreibratgebern (vgl. z.B. Esselborn-Krumbiegel 2008: 12; Wolfsberger 2010: 96) üblichen Vorsicht – Ratsuchenden verschiedene Hilfestellungen zur Disposition gestellt werden können. Hiervon profitieren Strukturfolgende genauso wie die oft stiefmütterlich behandelten Strukturschaffenden.

Literatur

- Beinke, Christiane/Brinkschulte, Melanie/Bunn, Lothar/Thürmer, Stefan (2011): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Boeglin, Martha (2012): *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelassen und effektiv studieren* (2. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: dies. (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 12–63.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 257–282.

- Eco, Umberto (2007): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt.* Doktor-, Diplom und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften (12. Aufl.). Heidelberg: Müller.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): *Von der Idee zum Text.* Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (3. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf.* Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Girgensohn, Katrin/Sennwald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen.* Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung.* Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt.* Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/New York: Campus.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben.* Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Wien: Huter & Roth.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe.* 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien: Linde.
- Scheuermann, Ulrike (2013): *Schreibdenken.* Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Sennwald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben.* Grundlagenexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 169–190.
- Stephany, Ursula/Froitzheim, Claudia (2009): *Arbeitstechniken Sprachwissenschaft.* Vorbereitung und Erstellung einer sprachwissenschaftlichen Arbeit. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2013): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken.* Erfolgreich studieren – gewusst wie (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Weigl, Huberta: *Wie schreibt man eine Einleitung?* Studium, Wissenschaft (02.05.2013). Online im WWW. URL: <http://www.schreibwerkstatt.co.at/2013/05/02/wie-schreibt-man-eine-einleitung/> (Zugriff: 18.10.2016).
- Werder, Lutz von (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens.* Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin/Milow: Schibri.
- Wolfsberger, Judith (2010): *frei geschrieben.* Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten (3. Aufl.). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Angaben zur Person

Geeske Strecker, Studienassessorin, hat am Zessko der Universität Potsdam die Schreibberatung gegründet. Sie führt Beratungen durch und bildet Tutor*innen für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben aus.

Loslegen, Durchsteigen, Dranbleiben! Das Schreibprozessmodell für das Selbstcoaching beim Schreiben

Ingrid Scherübl & Katja Günther

„I'm sorry to say so but, sadly, it's true that bang-ups and hang-ups can happen to you.“
(Dr. Seuss)

Selbstcoaching-Kompetenz für Wissenschaftler*innen

Schreiben ist ein Prozess. Das steht außer Frage. Doch die Frage, wie dieser Prozess aussieht, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Es gibt dazu die vielen bekannten Beiträge über den Schreibprozess von Hayes/Flower (1980: 11), von Kruse (2007: 112) und Scheuermann (2011: 15). Sie schlagen unterschiedlich detailliert die auszuführenden Arbeitsschritte einer Texterstellung vor und geben Aufschluss über das, was ein/eine Autor*in durchzuführen hat, damit ein Text entstehen kann. All diese Modelle orientieren sich dabei an den einzelnen Schritten, die ein Text durchläuft, um schließlich als „fertiger“ Text publiziert werden zu können. Der Text als Produkt steht im Mittelpunkt dieser Modelle.

Als akademische Schreibcoaches und Beratende von Promovierenden möchten wir hier die Prozessebene wechseln und ein neues fünfphasiges Schreibprozessmodell vorstellen, das eine Grundlage unserer Coachingpraxis und unserer angeleiteten Schreibprozesse (z. B. dem Schreibaschram sowie dem Schreib-Sweatshop) bildet. Dieses Modell stellt die Schreibenden mit den Phasen ihres Befindens, die während anspruchsvoller Schreibprojekte wieder und wieder auftreten und persönlich herausfordern, in den Mittelpunkt. Das persönliche Erleben der Schreibenden erfährt in den genannten Schreibprozessmodellen bisher keine ausreichende Behandlung. Es bleibt mitunter komplett außen vor. Wir möchten daher eine Ressource bereitstellen, die dabei hilft, sich selbst durch das anspruchsvolle Arbeitshandeln Schreiben zu navigieren. Das soll heißen: nicht aufzuschieben, nicht abzuspringen, sich zu konzentrieren und nicht den Faden und die Motivation zu verlieren oder in den Inhalten unterzugehen. Denn für Schreibende als Handelnde ist es unserer Erfahrung nach entscheidend, die individuelle Arbeitsfähigkeit zu entfalten und einen produktiven Umgang mit den eigenen Bedürfnissen im Schreiben zu finden.

Schreiben ist sehr stark mit dem schreibenden Menschen verknüpft, denn: Ohne schreibendes Subjekt entsteht erst gar kein Text. Stimmungen, Gefühle, die innere Motivation und äußere Rahmenbedingungen wirken sich auf den Arbeitsprozess aus und beeinflussen das „Ideen entwickeln, Strukturieren, Rohtexten, das Reflektieren, Überarbeiten, Veröffentlichen“ (Scheuermann 2011: 15). Das Hochgefühl bei besonders kreativen

Ingrid Scherübl & Katja Günther

Lösungseinfällen erfasst die ganze Persönlichkeit. Genauso kann sich das subjektive Be- finden auch negativ auf das Schreiben auswirken. Zum Beispiel, wenn jemand es gar nicht erst schafft, mit dem Schreiben anzufangen oder sich keine Pause gönnnt und sich durch einen zu großen Leistungswillen verausgabt. Viele Promovierende werten sich ab, da sie mehr Erholung benötigen, als in ihrem Arbeitsalltag für sie vorgesehen ist und verlieren die Lust an der Arbeit. Manchen fehlt der Mut zur eigenen Schreibstimme oder sie können ihren Text nicht abgeben, weil er ihnen nie gut genug erscheint – und Motivationskrisen begleiten sie alle. Die vielen unglaublich unterschiedlichen Techniken und persönlichen Routinen, die Autor*innen und Künstler*innen entwickelt haben, um sich im Ringen um das Werk immer wieder zu stabilisieren, illustrieren dies (vgl. Currey/Mason 2015). Schreiben und Person sind nicht voneinander zu trennen. Schreibkompetenz ist daher auch Selbstcoaching-Kompetenz. Und unser Prozessmodell kann dabei unterstützen. Es basiert auf Erkenntnissen aus zahlreichen Einzel-Coachings sowie der Forschungsarbeit mit der Prozessdynamik der Heldenreise (vgl. auch Trobisch et al. 2015: 82).

Eine klare Kenntnis davon, wie ein gelungener wissenschaftlicher Text sein soll, erlangen Wissenschaftler*innen durch ihre akademische Ausbildung. Einen solchen Text jedoch autonom niederzuschreiben, erfordert neben dem Fachwissen und einer Vorstellung vom Endprodukt sowie der Arbeitsschritte vom weißen Blatt zum Text auch Fähigkeiten, die im Studium – wenn überhaupt – eher implizit angelegt sind: das Wissen um die „Logik der eigenen Produktivität“¹. Das bedeutet, Schreibende brauchen Antworten auf die Frage, wie sie arbeitsfähig werden und die Fähigkeit, das umzusetzen. Dies beinhaltet Selbstmotivation, Abgrenzungsvermögen von digitalen Ablenkungen, Regenerationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz. Wir sind der Ansicht, diese Kompetenzen lassen sich nicht wirksam durch theoretisches Dozieren vermitteln, sondern allein durch das praktische Tun erwerben. Es benötigt daher neue und andere Trainingsfelder, wie wir sie mit unserem Ansatz des „Writing by Doing“² entwickeln, um sich selbst und die individuelle Logik der eigenen Produktivität kennenzulernen, um neue Strategien auszuprobieren und systematisch einzuüben.

Das Schreibprozessmodell für das Selbstcoaching beim Schreiben

In Abgrenzung zu den oben genannten Schreibdidaktiker*innen haben wir ein Schreibphasenmodell entwickelt, welches beim Schreiben von der Person des Autors oder der Autorin ausgeht. Hier geht es um die schreibende Person und erst im nächsten Schritt um den Text. Unser Fünf-Phasen-Modell fokussiert die Struktur des Schreibprozesses für das Selbstcoaching und bezieht Stimmungen und Bedürfnisse der Schreibenden mit ein. Im Schreibprozess durchläuft man – in unterschiedlicher Ausprägung und Länge – in einem

¹ Diese Formulierung geht auf ein persönliches Gespräch mit Stephan Porombka zurück.

² Zur Schreibdidaktik des „Writing by Doing“ mehr in einem anderen Artikel.

Schreibzyklus folgende fünf Phasen: EINSTIMMEN – LOSLEGEN – DURCHSTEIGEN – DRANBLEIBEN – ABRUNDEN.

EINSTIMMEN

Bevor Du anfängst: gute Arbeitsumstände schaffen, Schreibzeit ermöglichen

Dies ist der Moment, in dem Du mit Dir vereinbarst, Dich Deiner Arbeit zu widmen. Hier geht es darum, Dir eine konzentrierte Zeit einzurichten. Du bringst Dich in Stimmung. Vielleicht gibt es ein kleines Ritual, das Dir dabei hilft. Im besten Fall verführst Du Dich selbst zum Schreiben.

Abbildung 1

Einstimmen



LOSLEGEN

Wenn Du bereit bist: die Schreibhemmung lösen, den Einstieg ins Schreiben finden

Du sitzt also vor Deinem Rechner. Wir alle wissen, man kann viele Stunden vor dem Bildschirm zubringen, ohne auch nur ein Wort zu schreiben. Es geht nun darum, tatsächlich ins Schreiben zu kommen, den Einstieg zu finden, den Faden mit Lust aufzunehmen. Es ist ein wenig wie beim Fahrradfahren: Beim Aufsteigen ist noch etwas Schwung und Balancieren gefordert, aber wenn man dann einmal in die Pedale tritt, läuft es! Du überschreitest den „Rubikon“, die Schwelle zum Handeln (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006).

Abbildung 2

Loslegen



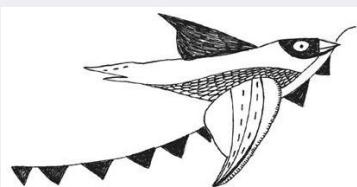
DURCHSTEIGEN

Wenn Du drin bist: anregende Perspektiven einnehmen, den Überblick behalten

Du schreibst und bringst Deinen Text voran, Du entwickelst ihn schreibend weiter. Hier geht es darum, lebendig und kompetent aus vielen Perspektiven auf Deinen Gegenstand zu schauen und dabei auch den Überblick zu behalten. Tiefe Konzentration und gedankliche Höhenflüge lassen Dich vielleicht alles um Dich herum vergessen. Du erlebst so etwas wie einen Flow.

Abbildung 3

Durchsteigen



DRANBLEIBEN

Wenn Du hängst: Motivation aktivieren, weitermachen – obwohl es unbequem wird

Natürlich kommt irgendwann immer der Punkt, wo das Schreiben mühsam wird. Dann darf man nicht zu schnell aufgeben. Große Schreibprojekte wie Dissertationen erfordern vor allem einen langen Atem. Die Fähigkeit dazu lässt sich trainieren. Wenn gerade eine Weile beim Schreiben gar nichts weiterging, folgt auf die Stagnation oft unverhofft ein Durchbruch. Diesen sollte man nicht verpassen, nur weil es zwischenzeitlich einfacher war, anderen Verlockungen zu folgen. Halte daher durch!

Abbildung 4

Dranbleiben



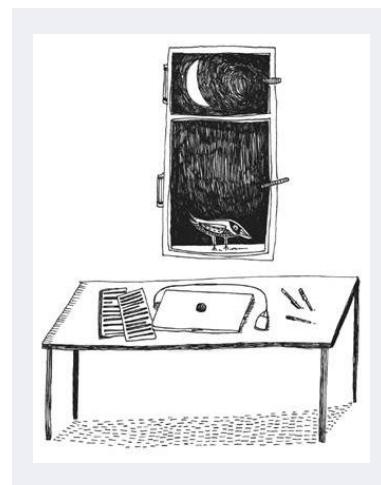
ABRUNDEN

Wenn es genug ist: Getane würdigen und auschecken

Es ist eine große Kunst zu wissen, wann es reicht und dann auch aufzuhören. Mache Dir am Ende eines Tages wertschätzend klar, was Du erreicht hast, und erhole Dich bewusst und mit gutem Gewissen. Denn „es gibt keine Produktivität ohne Regeneration“ (Scherübl 2016: 316) – zumindest keine nachhaltige. Abrunden bedeutet, die Arbeit abzuschließen und loszulassen. Vielleicht noch für die nächste Schreibzeit eine kleine Spur zu legen und dann aber klar auszusteigen.

Abbildung 5

Abrunden



Dieser gesamte Fünf-Phasen-Zyklus kann sowohl eine einzelne kleine Arbeitseinheit beschreiben als auch einen kompletten Schreibtag, eine ganze Woche oder noch längere Schreibzeiträume abbilden. Natürlich ist das Modell nicht die Realität. Wir treffen auf Schreibende, die die Phasen *Durchsteigen* und *Dranbleiben* in umgekehrter Reihenfolge erleben. Erst nach hartnäckigem *Dranbleiben* gelingen ihnen die Höhenflüge beim *Durchsteigen*. Diese beiden Phasen treten manchmal auch abwechselnd auf. Wichtig ist einfach, im Moment einer Schreibherausforderung zu erkennen, in welcher Phase man sich befindet, um die eigene Selbstregulation zu verbessern. Selbststeuerung oder Selbstregulation (vgl. Bauer 2015) ist ein umfassenderes Konzept aus der Psychologie, welches wir auf das Schreibhandeln beziehen. Selbststeuerung beschreibt die Ressource, selbst gesetzte Ziele zu erreichen.

Ein Lernziel für die Kenntnis des eigenen Funktionierens beim Schreiben ist, herauszufinden, was einem in den einzelnen Phasen hilft, wie man persönlich als Autor*in tickt und was man braucht, um den Zyklus zu meistern. Zu diesem Zweck haben wir einen Workshop entwickelt. Und ein Set an Impulsen³. Zu jeder Schreibphase unseres Modells gibt es Coachingfragen, Gedankenspiele, Aufgaben, kleine Provokationen, die in der jeweiligen Phase Unterstützung bieten. Sie befinden sich auf kleinen Karten, zusammengefasst in einem Fächer (vgl. Scherübl/Günther 2015). Man zieht blind einen Impuls für die jeweilige Schreibphase, in der man gerade steht. Denn es gibt keine universellen Schreibtipps, die immer gelten. Es kommt hauptsächlich darauf an, in welcher Phase des Schreibprozesses man sich gerade befindet. Ein Impuls für das *Einstimmen* wäre verfehlt im Moment des *Dranbleibens*. Und einer zum *Dranbleiben* ist grundfalsch, wenn es um das *Abrunden* geht.

Selbststeuerung im Schreibprozess: Einführung in das Selbstcoaching beim Schreiben als Workshop

Um sich im eigenen Schreibprozess zu orientieren und sich selbst mit den individuellen Eigenheiten besser kennenzulernen, geben wir unser Modell mit dem erfahrungsgleitenden Workshop *Selbststeuerung im Schreibprozess: Einführung in das Selbstcoaching beim Schreiben* weiter. In diesem Workshop werden alle Phasen unseres Schreibmodells nicht nur erklärt, sondern erlebt. Es gibt je eine Referenzübung für das *Einstimmen*, das *Loslegen*, das *Durchsteigen*, das *Dranbleiben* und das *Abrunden*. In jeder dieser kleinen Übungen erforschen die Teilnehmenden, was für sie ganz individuell in der jeweiligen Phase wichtig ist. Und wo ihre blinden Flecken liegen. Sie finden ihre Neigungen in Bezug auf die jeweilige Arbeitssequenz heraus und reflektieren diese miteinander. Im Austausch mit anderen entdecken sie neue Strategien, die sie beim Schreiben anregen können. Dabei erfahren sie, dass es völlig normal ist, dass jeder Mensch an unterschiedlichen Stellen im Schreibprozess unterschiedlich herausgefordert ist. Diese Erkenntnis ist für Wissenschaftler*innen nicht trivial, sondern sehr entlastend. Denn häufig wird persönliche Unsicherheit in der Wissenschaft stark verneint. Wissen ist schließlich das Kerngeschäft. Zu erfahren, dass Unsicherheit Teil des Schreibens ist, und nicht unbedingt der unproduktive Teil davon, ist oft ein recht intensives Aha-Erlebnis. Hilfreich ist aber vor allem, zu jeder Zeit identifizieren zu können, in welcher Schreibphase man sich gerade befindet und zu welchem Verhalten man üblicherweise tendiert. Ein möglicher Gedanke könnte so etwas sein wie: „Ah, es ist 20 Minuten vor der mit mir selbst vereinbarten Mittagspause und ich habe das dringende Bedürfnis nach einem Kakao.“ Hier heißt es dann: Willkommen beim *Dranbleiben* mit der sogenannten „sit there method“ (Bolker 1998: 44). Dranbleiben, obwohl

³ Hier sind Impulse im Sinne von Denkanregungen gemeint (im Gegensatz zu inneren Impulsen und intrinsischen Motivatoren).

die inneren Impulse etwas anderes suggerieren, weil man es sich selbst am Beginn seiner Schreibzeit „versprochen“ hat. Eine Belohnung erfolgt dann erst nach der vorher festgelegten Schreibeinheit – und steigert somit noch zusätzlich die Motivation dranzubleiben. Erst durch die eigene Verortung im Prozess wird es möglich, die Selbststeuerung beim Schreiben zu verbessern, „ohne verbissen gegen sich selbst zu arbeiten“ (Bauer 2015: 13).

Neben psychischer Entlastung von Autor*innen und besserer Orientierung im Schreibprozess, die zu einer gelingenden Selbststeuerung beitragen, erreichen die Teilnehmenden eine Klärung ihrer individuellen Stärken und Schwächen. So wird es möglich, das eigene Schreiben realistisch zu „planen“ und sich selbst angemessen durch den Schreibprozess zu navigieren. Angemessen heißt in diesem Fall für uns, sich zu fordern *und* einen guten Selbstumgang mit sich zu pflegen. Bei diesem Balanceakt will unser Modell mit den zugehörigen Schreibimpulsen unterstützen.

Der Prozess des Schreibens, so können wir nun sagen, kann also auf mehreren Ebenen beschrieben werden: Es gibt den Textprozess, also die Perspektive auf die inhärenten Phasen der Textentstehung anhand von logischen Arbeitsschritten, die Autor*innen auszuführen haben. Dieser Perspektive folgt bspw. das Modell von Scheuermann, welches die Subjektebene mit seiner Phase „Einstimmen“ durchaus andeutet, den Schwerpunkt jedoch deutlich auf den Textprozess legt (Scheuermann 2011: 15). All diese Modelle zeigen auf, was der Text braucht, um erschaffen zu werden.

Und es gibt den Schreibprozess wie er aus der Perspektive der Schreibenden erlebt wird: Hier geht es darum, mit welcher Haltung und mit welchen Strategien die Umsetzung des Schreibprozesses überhaupt produktiv bewältigt werden kann und wie dieses Arbeitshandeln rund gestaltet wird. Beide Prozessebenen wirken ineinander und müssen im Schreibcoaching in dieser Verschränkung miteinander betrachtet werden, denn: Ohne Text kein/e Autor*in und ohne Autor*in kein Text.

Literatur

- Bauer, Joachim (2015): *Selbststeuerung*. Die Wiederentdeckung des freien Willens. München: Random House.
- Bolker, Joan (1998): *Writing your Dissertation in Fifteen Minutes a Day*. New York: Owl Books.
- Currey, Mason (2015): *Musenküsse*. „Für mein kreatives Pensum gehe ich unter die Dusche.“ Zürich/Berlin: Kein und Aber.
- 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: Erlbaum. 3–30.
- Heckhausen Jutta/Heckhausen Heinz (2006): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Scherübl, Ingrid/Günther, Katja (2015): *Der Schreibimpulsfächer*. Inspirationen für das Selbstcoaching beim Schreiben. Stuttgart: utb.

Scherübl, Ingrid (2016): Der Schreibaschram – ein Zauberzirkel für Produktivität. In: Scheuerer, Stefan (Hrsg.): *Wissenschaft schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Heidelberg: Springer Spektrum. 307–319.

Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitnessmappe*. Wien: Linde.

Trobisch, Nina/Denisow, Karin/Scherübl, Ingrid/Kraft, Dieter (2012): *Heldenprinzip*. Kompass für Innovation und Wandel. Berlin: Universität der Künste Berlin.

Angaben zu den Personen

Ingrid Scherübl, Dipl. Medien-Dramaturgin, ist Trainerin für Akademische Schreibseminare. Sie hat den Schreibaschram – eine Klostersimulation für Schreibende – gegründet.

Katja Günther, M.A. Romanistik/Anglistik, begleitet als Coach und Trainerin seit vielen Jahren Akademiker*innen auf ihren Karrierewegen, insbesondere im Schreibprozess von Promotion und Habilitation. Die Organisation des guten Lebens und Arbeitens ist der Kern ihrer Beratung. Sie ist Mit-Initiatorin des Schreibaschram. Ihr Hintergrund sind Gestalt, NLP und ACT (Akzeptanz-Commitment-Training). In ihrer Praxis „Faden Verloren“ bietet sie systemisches Schreibcoaching an.

Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen: Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten

Nadja Sennewald & Daniel Spielmann

Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schreibdidaktik in akademischen Kontexten praktiziert wird, unterscheiden sich von Standort zu Standort und haben Einfluss auf das jeweilige schreibdidaktische Selbstverständnis bzw. Angebot. Gleichzeitig gibt es Herausforderungen, mit denen nicht nur einzelne, sondern viele schreibdidaktische Einrichtungen in ähnlicher Weise konfrontiert sind – und für die bereits nicht nur praktische Lösungen, sondern auch theoretisch fundierte Konzepte existieren. Wollen schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen nicht nur als Servicestellen, sondern auch als wissenschaftliche Institutionen wahrgenommen werden, ist es enorm wichtig, das jeweils eigene schreibdidaktische Handeln konzeptuell und theoretisch begründen zu können (vgl. North 2014 [1984]: 348f.). Um zu zeigen, dass das „Rad nicht immer neu erfunden werden muss“, möchten wir im Folgenden drei zentrale Herausforderungen benennen, konzeptuelle und theoretische Perspektiven daran anlegen und aufzeigen, mit welchen spezifischen schreibdidaktischen Maßnahmen wir darauf reagieren.

Unsere Erfahrungen an der Goethe-Universität Frankfurt sind geprägt von einer großstädtischen, forschungsorientierten Volluniversität mit derzeit ca. 46.000 Studierenden. Sich daraus ergebende Rahmenbedingungen sind z.B., dass sich die Frankfurter Fachlehrenden in erster Linie als Wissenschaftler*innen begreifen, oder dass ein hoher Anteil unserer Studierenden einen mehrsprachigen Hintergrund hat.

1. Herausforderung: Die Kompetenz für fachspezifische Diskurse, Textsorten, Kommunikationsziele und Fachsprachen liegt bei den Fachlehrenden, das theoretische und didaktische Wissen über Schreibprozesse und die Funktionalität von Texten bei Schreibdaktiker*innen.

Perspektive: Kontextbezogene schreibdidaktische Strategien

Die genannte Herausforderung führt zur oft gestellten Frage, wo die Studierenden das akademische Schreiben besser erlernen sollten: im Fach selbst oder in fachübergreifenden Angeboten. Betrachtet man nordamerikanische Konzepte, die sich bereits seit den 1970ern an den Hochschulen etabliert haben, finden sich beide Varianten: Sie werden als „Writing Across the Curriculum“ (WAC) und „Writing in the Disciplines“ bezeichnet (WID).

Nadja Sennewald & Daniel Spielmann

Das „Writing Across the Curriculum“-Konzept (WAC) hat die fachübergreifende Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen zum Ziel. In Nordamerika betrifft dies die für alle Studierenden verpflichtenden, fachübergreifenden Einführungen in das akademische Schreiben; in Deutschland gibt es an einigen wenigen Hochschulen ähnliche Angebote im Rahmen eines Studium Generale. WAC-Konzepte¹ sind i. d. R. geprägt von der prozessorientierten Schreibdidaktik, bei der die Schreibenden und ihr Schreibprozess im Vordergrund stehen.² Studierende werden dazu angeregt, ihren Schreibprozess zu reflektieren, diesen durch bewusst vollzogene Teilschritte besser zu steuern und das Schreiben mithilfe verschiedener Methoden und kürzerer, aber regelmäßiger Schreibaufgaben als Denkwerkzeug zu nutzen.

Eine stärkere Betonung des Schreibens als sozial situierte Handlung findet sich dagegen beim „Writing in the Disciplines“-Ansatz (WID). Bei der Vermittlung des Schreibens in den Fächern stehen disziplinspezifische Textstrukturen, spezifische Methoden der Wissenserzeugung und die kommunikativen Regeln der wissenschaftlichen Gemeinschaft im Vordergrund (vgl. Bazerman et al. 2006: 66 ff.; Huemer et al. 2013: 20). Aus WID-Perspektive besteht die Aufgabe der Schreibdidaktik darin, die Lehrenden dazu anzuregen, dieses häufig implizite Wissen zu explizieren, damit die Studierenden fachliche Konventionen am Beispiel lernen können.

Wie viele andere Schreibzentren folgen wir einem gemischten WAC-/WID-Ansatz (vgl. Kruse/Chitez 2014: 119), um mit einem ausdifferenzierten Angebot Studierende mit unterschiedlichen Bedarfen und in unterschiedlichen Studienphasen, aber auch Fachlehrende, anzusprechen.

WAC-Maßnahmen: In Frankfurt bieten wir ein- bis zweitägige fachübergreifende Workshops zu verschiedenen Aspekten des wissenschaftlichen, aber auch des journalistischen Schreibens an. So gibt es Einstiegskurse, die sich bereits ab dem ersten Semester eignen, z. B. „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger*innen“, „Schreibstrategien“ oder „Zeitmanagement für wissenschaftliche Texte“. Wir haben allerdings auch Angebote für weiter fortgeschrittene Studierende, etwa zu „Argumentation in wissenschaftlichen Texten“ oder „Citavi: Anwendung in Schreibprojekten“. Ebenfalls fachübergreifend ist die studentische Schreibberatung angelegt. Hier erarbeiten ratsuchende Studierende gemeinsam mit ausgebildeten Schreib-Peer-Tutor*innen in Einzelgesprächen Strategien zur Gestaltung ihres Schreibprozesses, vertiefen Methoden des wissenschaftlichen Recherchierens, Lesens und Schreibens und erhalten Feedback zur allgemeinen Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 90 ff.).

WID-Maßnahmen: Um schreibdidaktische Methoden und Perspektiven „in die Fächer zu bringen“, wenden wir uns an die Multiplikator*innen: So schulen wir in Workshops

1 Zu WAC- und WID-Konzepten vgl. Thaiss/McLeod (2014: 284 f.).

2 Zur prozessorientierten Schreibdidaktik vgl. Ruhmann/Kruse (2014: 17 f.).

Fachtutor*innen und Fachlehrende in schreibdidaktischen Methoden. Für Fachtutor*innen der Goethe-Universität sind Schulungen inzwischen verpflichtend, sodass viele Tutor*innen aus den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften unsere zweitägige Schulung „Wissenschaftliches Schreiben und Schreibdidaktik“ durchlaufen. Lehrende können z.B. Workshops zur „Portfolioarbeit“, zu „Produktivem Textfeedback“ oder auch allgemein zu „Methoden schreibintensiver Lehre“ besuchen. Zusätzlich erarbeiten wir in individueller Kooperation mit Fachlehrenden Konzepte für Einführungsveranstaltungen in das wissenschaftliche Schreiben oder für schreibintensive Seminare. Hier gilt es zu betonen, dass wir als Schreibzentrumsmitarbeiter*innen nicht für die Fachlehre „buchbar“ sind, sondern dass die Fachlehrenden das in Kooperation mit uns erarbeitete Konzept selbst durchführen. Andere Möglichkeiten bietet das Writing Fellows-Programm: Hier bewerben sich Fachlehrende darum, ihr Seminar ein Semester lang von schreibdidaktisch ausgebildeten Tutor*innen begleiten zu lassen. Die Writing Fellows geben den Studierenden eine mündliche Schreibberatung und zusätzlich schriftliches Feedback auf zwei kleinere Schreibaufgaben, die sich auf das Seminarthema beziehen und die bereits während des Semesters angefertigt werden. Das Writing Fellows-Programm stößt auf regen Zuspruch, da es den Lehrenden ermöglicht, ein schreibintensives Seminar durchzuführen, ohne mit einer stark erhöhten Korrekturlast konfrontiert zu sein. Gleichzeitig kommen die Lehrenden durch unsere Writing Fellows ein Semester lang in intensiven Kontakt mit schreibdidaktischen Haltungen und Methoden und erhalten so fast „nebenbei“ eine schreibdidaktische Fortbildung (vgl. Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2016).

2. Herausforderung: Studierende bringen aus der Schule häufig noch keine ausgeprägten Strategien für eigenständiges Lernen mit.

Perspektive: Writing-to-Learn

Für den Wissenserwerb im Studium ist es notwendig, Strategien für das eigenständige Lernen zu entwickeln. Gerade hier beobachten Lehrende starken Nachholbedarf bei Studienanfänger*innen: So gaben 50% der Lehrenden in den Frankfurter Geisteswissenschaften an, bei „vielen“ bis „sehr vielen“ ihrer Studienanfänger*innen sei zu wenig „Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden“ vorhanden (vgl. Scherer/Sennewald 2016: 28). Daran anschließend wäre zu diskutieren, ob es sich tatsächlich um eine mangelnde *Bereitschaft* der Studierenden handelt, oder ob den Studienanfänger*innen – je nach schulischer Vorerfahrung – nicht vor allem geeignete *Methoden* für selbstgesteuertes Lernen fehlen.

Hier setzt das Writing-to-Learn (WTL) an: Studierende erfahren das Schreiben als erlernbares Denkwerkzeug (vgl. Emig 1977; Manchón 2011) und erwerben durch praktische Übungen Handlungswissen, das sie zur selbstständigen Gestaltung des eigenen Schreibhandelns befähigt. Das Schreiben, erfahren als Lerntechnik, ermöglicht den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Forsman 1985). Das Schreiben, so Forsman, sei eines der effektivsten Werkzeuge, um dieses didaktische Ziel zu erreichen

(ebd.: 162). Typisch für den WTL-Ansatz sind kurze, reflexive Texte, etwa fokussierte Freewritings oder One-Minute-Papers (vgl. Thaiss/McLeod 2014: 285f.). In Vergleichsstudien konnte bereits nachgewiesen werden, dass die Anwendung solcher WTL-Formate in Vorlesungen zu signifikant besseren Klausurergebnissen führte (vgl. Stead 2005; Drabick et al. 2007).

Maßnahmen: Strategien, um das Writing-to-Learn zu fördern, wurden bereits bei den „WAC-/WID-Maßnahmen“ genannt: Einerseits werden den Studierenden schreibdidaktische Methoden an die Hand gegeben, die das eigenständige Lernen fördern, etwa in individuellen Schreibberatungen oder in fachübergreifenden Workshops des Schreibzentrums. Andererseits werden die Methoden direkt in der Fachlehre durch Multiplikator*innen vermittelt, z. B. durch Fachlehrende oder Fachtutor*innen, die von uns geschult wurden, oder auch die Writing Fellows. Um Akteur*innen in den Fächern vom „Sinn“ schreibdidaktischer Methoden zu überzeugen, hat es sich als äußerst hilfreich erwiesen, zeitgleich mit der Vermittlung der Methode empirische Belege für deren Wirksamkeit zu liefern.

3. Herausforderung: Viele Studierende sind Bildungsaufsteiger und viele haben einen mehrsprachigen Hintergrund.

Perspektive: Sprachsensible Schreibzentrumsarbeit

Versteht man den Erwerb von Schreibkompetenz in der Wissenschaftssprache als Prozess, der auch bei Muttersprachler*innen mehrere Jahre dauert (vgl. Hayes 2014 [1996]: 83) und in unterschiedlichem Maße von kulturellen und fachlichen Prägungen beeinflusst wird (vgl. Mehlhorn 2009: 7), ergeben sich für den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Studierender besondere Herausforderungen. So treffen etwa verschiedene Sprachregister mit unterschiedlich großer linguistischer und kultureller Distanz aufeinander und es stellt sich die Frage, was Lernenden dabei hilft, sich über die Dauer des Erwerbs hinweg die notwendige „starke Motivation“ (Kellogg 2014 [2008]: 128) zu bewahren.

Tatsächlich liegt der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund mit 24 % an der Goethe-Universität deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt von 11% (vgl. Iden et al. 2013). Die sprachlichen Anforderungen für Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind vielschichtiger als für Studierende, die in ihrer Erstsprache studieren (vgl. Stierwald 2015). Daher sollen unsere Angebote Studierenden Möglichkeiten aufzeigen, mehrsprachige Kenntnisse beim wissenschaftlichen Schreiben zu nutzen und am eigenen Erfahrungsschatz anzuknüpfen. Sprachsensible Schreibzentrumsarbeit, verstanden als Schnittmenge zwischen Sprach- und Schreibdidaktik, zielt stark auf die Autonomie der Lernenden ab. Hier steht nicht die Vermittlungsperspektive, die das Handeln Lehrender fokussiert, sondern die Erwerbsperspektive im Zentrum, die stärker das Handeln und Lernen der Studierenden betont. Die sprachsensible Schreibzentrumsarbeit bindet sprachliches Lernen konsequent an die Förderung produktiver Fähigkeiten in der geschriebenen Sprache an. Grammatik und andere Lower Order Concerns (LOCs) werden im Kontext

von Text und Aussageabsicht der Schreibenden thematisiert: Welche konkrete Schreibaufgabe soll der/die Studierende bearbeiten und was möchte er/sie den Lesenden vermitteln? Welche Haltung nimmt die schreibende Person zu den Inhalten ein? Um bei der Auseinandersetzung mit LOCs den Gesamttext nicht aus dem Blick zu verlieren, erhalten Studierende Rückmeldung zu musterhaft auftretenden Fehlern (vgl. Ferris 2011) und Strategien zu deren Bearbeitung. Die Lernenden erproben und reflektieren dabei verschiedene Werkzeuge für die Erkundung von Grammatik. Da sprachsensible Angebote in einem schreibdidaktischen Kontext Lernprozesse lediglich anregen, die eigenständige Auseinandersetzung mit Sprache aber nicht ersetzen können, verstehen wir unsere Angebote als Hilfe zur Selbsthilfe. Wie von Mehlhorn (vgl. 2009: 7) empfohlen, kombinieren wir hierfür studienbegleitende Kurse und individuelle Beratung.

Maßnahmen: Für den schulischen Bereich liegen sprachsensible Konzepte bereits vor (Leisen 2013). Auf dieser Grundlage entwickeln wir aktuell einen sprachsensiblen Schreibberatungsansatz. Unsere stärker sprachorientierten Workshops richten sich gezielt an alle Studierenden, die Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben, etwa die Formate „Praktische Grammatik fürs akademische Schreiben“ oder „Texte sprachlich überarbeiten“. Wir halten es für wichtig, die Studierenden weder defizitorientiert noch zu zielgruppenspezifisch anzusprechen, damit sie sich nicht stigmatisiert fühlen. Im Ergebnis werden die sprachorientierten Angebote von Studierenden mit sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien wahrgenommen. Begleitend zu sprachorientierten Beratungen und Workshops erstellen wir Arbeitsmaterial und kurze Lehreinheiten zu grammatischen und orthografischen Themen, die perspektivisch auch in der Fachlehre eingesetzt werden sollen. Beispiele sind die Arbeitsblätter „Formulierungshilfen“, die Anregungen für Sprachhandlungen in argumentativen Texten bieten oder die „Kommaregeln kompakt“³.

Fazit

Um zur eingangs gestellten Frage zurückzukehren, was schreibdidaktische Einrichtungen an Hochschulen tun können, um als wissenschaftliche Institutionen wahrgenommen zu werden, möchten wir einige Diskussionsanlässe formulieren: Da unsere Arbeit meist sehr praxisbezogen ist, bietet es sich an, aus der Praxis heraus typische Herausforderungen zu identifizieren. Wichtig ist dabei, sich bewusst zu machen, welche Ansätze es für deren Bearbeitung bereits gibt und welche theoretische Fundierung diese Ansätze haben. Gibt es eine solche Fundierung noch nicht, ist es umso wichtiger, den Diskurs aktiv mitzustalten, indem man neue Konzepte nicht nur praktisch umsetzt, sondern auch theoretisch

³ Die Arbeitsblätter finden sich auf unserer Homepage unter: <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43424044/material> (Zugriff: 16.06.2016)

unterlegt und ausarbeitet. Eben dieses Vorhaben motiviert uns derzeit u.a. zur Entwicklung eines sprachsensiblen Ansatzes zur Gestaltung unserer Schreibzentrumsarbeit.

Literatur

- Bazerman, Charles/Little, Joseph/Bethel, Lisa/Chavkin, Teri/Fourquette, Danielle/Garufis, Janet (2006): *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Reference Guides to Rhetoric and Composition. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. Online im WWW. URL: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/ (Zugriff: 14.06.2016).
- Drabick, Deborah A. G./Weisberg, Robert/Paul, Luci/Bubier, Jennifer L. (2007): Keeping it Short and Sweet: Brief, Ungraded Writing Assignments Facilitate Learning. In: *Teaching of Psychology*. 34 (3). 172–176.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2016): Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. In: *ZFHE*. II (2). Online im WWW. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/939> (Zugriff: 16.06.2016).
- Emig, Janet (1977): Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication (CCC)*. 28 (2). 122–128.
- Ferris, Dana (2011): *Treatment of Error in Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Forsman, Syrene (1985): Writing to Learn Means Learning to Think. In: Gere, Anne R. (Hrsg.): *Roots in the Sawdust: Writing to Learn Across the Disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 162–174.
- Girgensohn, Katrin/Sennwald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Gruber, Helmut (2013): „Writing a. i. D.“ – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In: Doleschal, Ursula/Mertlitsch, Carmen/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (Hrsg.): *Writing across the Curriculum at Work*. Theorie, Praxis und Analyse. Wien et al.: LIT. 15–37.
- Hayes, John R. (2014 [1996]): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: utb. 57–86.
- Iden, Kirsten/Altmeyer, Michael/Schulmeyer-Ahl, Kerstin (2013): *Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität*. Erster Ergebnisbericht (Stabsstelle Lehre und Qualität (LuQ), (Hrsg.). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Online im WWW. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/46821406/Gesamtbericht-FINAL.pdf> (Zugriff: 16.06.2016)

- Kellogg, Ronald T. (2014 [2008]): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: utb. 127–152.
- Kruse, Otto/Chitez Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: utb. 107–126.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Klett.
- Mehlhorn, Grit (2009): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Manchón, Rosa M. (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- North, Stephen M. (2014 [1984]): Zur Idee eines Schreibzentrums. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: utb. 339–351.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: utb. 17–34.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja (2016): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 10/2016. 27–33.
- Spielmann, Daniel (2016): *Grammatik im Rahmen sprachsensibler Schreibzentrumsarbeit*. Beitrag zum Symposium „Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“, 2015. Osnabrück. (Manuskript eingereicht).
- Stead, David (2005): A Review of the One-Minute-Paper. In: *Active Learning in Higher Education*. 6 (2). 118–131.
- Stierwald, Mona (2015): *Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Institut für Romanistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. E-Publikation. Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung. Online im WWW. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/198/Mona_Stierwald.pdf (Zugriff: 16.06.2016).
- Thaiss, Chris/McLeod, Susan (2014): The Pedagogy of Writing in the Disciplines and Across the Curriculum. In: Tate, Gary/Rupiper Taggart, Amy/Schick, Kurt/Hessler, H. Brooke (Hrsg.): *A Guide to Composition Pedagogies* (2. Aufl.). Oxford University Press: New York, Oxford. 283–300.

Angaben zu den Personen

Nadja Sennewald, Dr. phil., ist seit 2012 Leiterin des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt. Sie arbeitet zurzeit an einer Studie zur Produktivität in Schreibprozessen.

Daniel Spielmann, Dr. des., ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt. Er entwickelt derzeit ein Konzept zur sprachsen-siblen Schreibzentrumsarbeit.

Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik

Inga Buhrfeind & Astrid Neumann

Ausgangslage

An deutschen Universitäten etablieren sich zunehmend Schreibwerkstätten, Schreibprojekte oder Schreibzentren. An deutschen Schulen bleibt die Idee der Schreibzentren jedoch noch weitgehend ungeachtet und ist durch Einzelprojekte, besonders in Grundschulen und weiterführenden Schulen, gekennzeichnet (vgl. Bräuer 2006a: 35). Dabei stellt sich vor allem im Fach Deutsch den Schreibdidaktiker*innen die Frage, wie Erkenntnisse der Schreibforschung für und im Unterricht nutzbar gemacht werden können. Besonderes Potenzial verspricht dabei die Idee des *Peer-Tutoring*¹, bei dem Schüler*innen andere Schüler*innen beraten.

In berufsbildenden Schulen – verstanden als Organisationseinheit von u.a. Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufsoberschulen oder Beruflichen Gymnasien – ist die Idee der Schreibberatung aus vier Gründen interessant:

1. Die Strukturen der berufsbildenden Schulen als Übergang vom Regelschulwesen in ein eigenständiges Berufsleben bieten zwischen festen und vorgegebenen Strukturen auch Gestaltungsfreiraume (vgl. Pahl 2007: 125, 143).
2. Die berufsbildende Schule ist geprägt von einer sehr heterogenen Lerngruppe, die sich durch eine große Altersspanne, differente schulische und berufliche Vorerfahrungen sowie unterschiedliche Bildungsabschlüsse auszeichnet (vgl. ebd.: 265 f.). Da diese Vorerfahrungen für Austausch und Dialog gerade auf Augenhöhe (vgl. Grieshammer et al. 2013: 4) äußerst ergiebig sein können, ist die Heterogenität der Schüler*innen als positive Voraussetzung für die Peer-to-Peer-Schreibberatung zu werten.
3. Berufsbildende Schulen vereinen in ihrer Theorie und Praxis Allgemein- und Berufsbildung, sodass der Fokus für das schulische Lernen über eine Berufsorientierung hinaus-

¹ Je nach Kontext wird in der Literatur von Berater*innen oder Tutor*innen, Ratsuchenden, Schüler*innen, Studierenden oder Tutee geschrieben. Die Verhältnisse sind dabei jedoch immer ähnlich, sodass nachfolgend (außer in Zitaten) von Peer-Tutor*innen und Ratsuchenden gesprochen wird. Mit Peer-Tutor*innen sind im vorliegenden Artikel immer qualifizierte Schreibberater*innen gemeint.

geht. Handlungsorientiertes Lehren und Lernen hat somit immer die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zum Ziel (vgl. Pahl 2007: 22, 125).

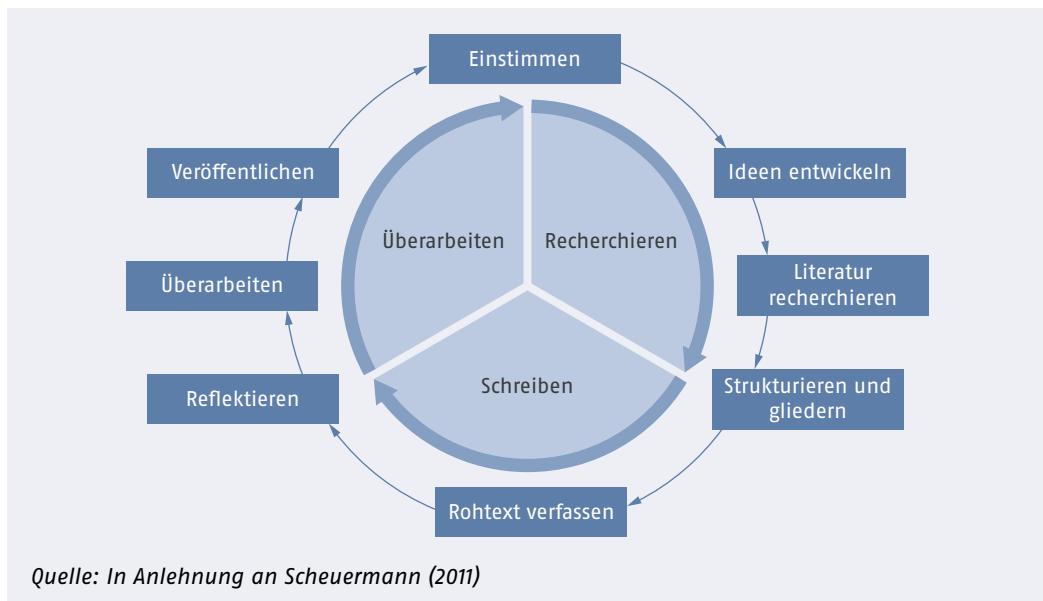
4. Durch die starke Verbundenheit zur Berufswelt ist die Berufsbildung zudem in ihrer Ausgestaltung an politische Entscheidungen und gesellschaftliche Entwicklungen gebunden (vgl. Pahl: 25), wodurch der Beratungsaspekt begründet wird.

Mit ihren Gestaltungsfreiraumen, den heterogenen Lerngruppen, dem Ziel beruflicher Handlungskompetenz und der Verbundenheit zur Berufswelt verfügen die berufsbildenden Schulen zusammenfassend über wesentliche Aspekte, die Schreibberatung sinnvoll erscheinen lassen. Wie kann so ein Konzept der Schreibberatung an berufsbildenden Schulen konkretisiert werden? Im Sinne des *Peer-Tutoring* und mit Fokus auf den Fachbereich Sozialpädagogik soll diese Frage exemplarisch beantwortet werden.

Theoretische Überlegungen: Schreiben und Beratung

Seit den 1980er-Jahren und der damals stattgefundenen „kognitiven Wende“ in der Linguistik wird dem Schreiben in Deutschland eine bis dahin nicht vorhandene Prozesshaftigkeit eingeräumt. Abbildung 1 stellt die Prozesshaftigkeit des Schreibens in Anlehnung an Scheuermann (2011) dar, wobei sich in der Kreismitte die Komponenten nach Hayes/

Abbildung 1
Der Schreibprozess



Quelle: In Anlehnung an Scheuermann (2011)

Flower (1980) wiederfinden. So beginnt der Schreibprozess bereits mit der Ideengenerierung und der Literaturrecherche, bevor die eigentliche Verschriftlichung einsetzt (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 15).

Trotz der schematisch kreisförmigen Anordnung (vgl. Abb.1) verlaufen die Arbeitsschritte nicht additiv-linear, sondern individuell und rekursiv. „Ein Text wird also nicht erst geplant, dann geschrieben und am Ende überarbeitet, sondern in allen Schritten der Textproduktion wird immer wieder geplant, geschrieben und überarbeitet“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 101). Die hier genannten Prozessschritte treten zudem häufig in unterschiedlicher Intensität auf. In allen Arbeitsschritten können Schreibende zudem durch Lesen, Denken, Sprechen und Schreiben die Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe und damit auch ihren Schreibprozess stützen (vgl. ebd.).

Das Wissen über den Schreibprozess hat inzwischen auch Einzug in die schulischen Curricula gehalten. Trotzdem bleiben die Schreibprodukte, nicht -prozesse, in der Unterrichtspraxis aller Fächer Hauptbestandteil von Bewertung und Beurteilung (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 19). Der Differenz von Schreibprodukten und Schreibprozessen wird durch Lehrende u.a. in konstruktivistisch geprägten Lehr-/Lernarrangements entgegengewirkt. So lassen sich sowohl „kollaborative Überarbeitsverfahren“ sowie „Reflexionen des eigenen Lernprozesses in der Portfolioarbeit“ (Neumann 2013: 259) in der schulischen Schreibdidaktik ausmachen. Die Formen der Beratung durch Lehrende und Schreibende selbst in verschiedenen Konstellationen i.o.S. in Gruppen- und/oder Einzelgesprächen sind dabei höchst individualisiert.

Aus soziologischer Perspektive sind Menschen durch die starke Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen zu mehr Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gezwungen. Diese lässt sich durch Beratung zwar nicht aufheben, jedoch unterstützen (vgl. Krause 2003: 19). So erfordern veränderte Lebensweltbedingungen Beratungskonzepte, auch für die Schule, und tragen durch Informationsvermittlung oder Hilfestellung bei individuellen Problemlagen zur Teilhabe am Unterricht und Schulleben bei (vgl. Geißler 2005: 319). Konstruktiv ausgerichtete Beratung leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit und kann den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule unterstützen sowie das Profil der Schule stärken. Beratung nach Thomann/Pawelleck (2013) ist ebenfalls als individuelle Hilfestellung bei spezifischen Problemen zu verstehen. Sie ergänzt diese durch die Bedeutung des Dialoges und der gemeinsamen Wissensbildung sowie der Reflexion eigener Denk- und Handlungsweisen, die für schulische *Peer-Tutorings* relevant werden (vgl. ebd.: 15).

Zusammenfassend entsteht aus dem Gesagten damit folgendes Bild: Für die konzeptionelle Entwicklung einer Peer-to-Peer-Schreibberatung sind besonders die Prozessorientierung des Schreibens sowie daraus resultierende Beratungssettings interessant. Angebotsformate sollten so organisiert werden, dass in allen Phasen des Schreibens (vgl. Abb.1) Beratung in Anspruch genommen werden kann. Dafür bedarf es zeitlicher und räumlicher Kontinuität.

Schreibberatung

Grundsätzliche Merkmale der (Schreib-)Beratung sind gemeinsame Wissensbildung, Freiwilligkeit, Prozessorientierung, Individualität (Beratungsform und Beratungsanliegen) sowie Aspekte der Selbstorganisation und Eigenverantwortung. Sie entstammen als bedeutende Faktoren pädagogischer Arbeit Beratungsformen der Familien-, Lebens-, Berufs- und Unternehmensberatung (vgl. Krause 2003).

Schreibberatung hat für Schüler*innen des Fachbereiches Sozialpädagogik daher den Vorteil, sich in Abläufen der Beratung und primär in Gesprächssituationen zu erproben, sich mit Beratungskonzepten näher vertraut zu machen, sich in der Beratung zu positionieren, Stellung zu beziehen und Kommunikationsregeln zu üben. So lernen Schreibberater*innen in dieser Funktion nicht nur mehr über das Schreiben und seine Prozesse, sondern haben die Möglichkeit bedeutende Kompetenzen innerhalb der Beratung zu erwerben, die sie in ihrem zukünftigen Berufsfeld benötigen. Handlungsorientiertes und berufsbezogenes Lernen wird damit durch die Schreibberatung über den Unterricht hinaus erzielt. Zudem kann durch Austausch den Bedürfnissen der differenten Lernprozesse von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen gerecht werden.

Mit den oben genannten Merkmalen der Schreibberatung werden strukturelle Aspekte der Schule durchbrochen, sodass die Schreibberatung ein alternatives Lernkonzept darstellt. Schreibberatung wird an dieser Stelle als Beratung durch Qualifizierte, als Gespräch zwischen Menschen und deren gemeinsame Wissenskonstruktion verstanden. Ihre Aufgabenfelder sind neben der Vermittlung von Schreibprozessen auch die Beratung von Schreib- und Arbeitsstrategien sowie die Begleitung auf dem Weg zu kompetenten Schreibenden (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 23). Deutlich werden an dieser Stelle die unterschiedlichen Aufgaben der Schreibberatung und das breite Aufgabenspektrum für Peer-Tutor*innen (Schreiben, Arbeits- und Zeitplanung). In unterschiedlichen Angebotsformaten lassen sich Fragen beantworten, Probleme lösen und in Reflexion mit anderen Peer-Tutor*innen Kompetenzen der Schreibenden erweitern.

Peer-Tutoring

Peer-Tutoring ist eine Form des kollaborativen Lernens, das Schüler*innen über den Unterricht hinaus ein alternatives Lernangebot unterbreitet. Durch die Erweiterung verändert sich sowohl die Essenz des Lernens als auch der Kontext, in dem gelernt wird (vgl. Bruffee 2014: 395). Durch eine Peer-to-Peer-Schreibberatung wird also nicht nur Schreibkompetenz gefördert, „sondern auch die intellektuelle Entwicklung sowohl der beratenen Studierenden als auch der Tutoren“ (Girgensohn/Sennwald 2012: 83). Dies geschieht bei der „collaboration“ – dem gemeinsamen Entwickeln von Wissen und Ideen“ (ebd.) auf Augenhöhe, da die Peer-Tutor*innen als Expert*innen für die Beratung, die Ratsuchenden als Expert*innen für ihren Text anzusehen sind (vgl. Bräuer 2006a: 25).

Das Gespräch ist dabei essentieller Bestandteil der Beratung und Aufgabe der Peer-Tutor*innen, denn:

„Es ist die fremde Stimme [Hervorh. i. O.], die von den Schreibenden nach langer Arbeit an den eigenen Texten besonders intensiv wahrgenommen wird und demzufolge einen recht großen Einfluss auf sie und ihr Verhältnis zum Geschriebenen haben kann.“ (Bräuer 2000: 145)

Dabei ist das Grundprinzip der Schreibberatung das „nicht-direktive Beraten“ als Form der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Bräuer 2014: 271f.). Es gilt, Ratsuchende dazu zu befähigen, ihre Probleme oder Schwierigkeiten selbst zu entdecken und daraus Schlussfolgerungen für ihre schreibende Tätigkeit zu ziehen. In der Beratung sollten diese daher eine aktive Rolle übernehmen und eigenverantwortlich handeln können, die Peer-Tutor*innen geben dabei Impulse und lenken die Konzentration auf den eigentlichen Gegenstand.

Für die Peer-Tutor*innen ist es auch von Bedeutung, im Aufgabenfeld der Schreibberatung zu bleiben, d. h., dass die Ratsuchenden zu Schreibstrategien, dem Schreibprozess oder fachlichen Inhalten beraten können. Darüber hinaus sollten sie jedoch nicht unterstützend eingreifen. Psychologische Fragen oder Probleme der individuellen Lebenswelt können die Peer-Tutor*innen nicht bearbeiten, diese müssen zum Anlass genommen werden, die jeweiligen Ratsuchenden an entsprechendes Fachpersonal weiterzuleiten. Der Verweis an andere Beratungsstellen und damit Grenzen der Schreibberatung aufzuzeigen, ist eine bedeutende Aufgabe von Peer-Tutor*innen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 100f.).

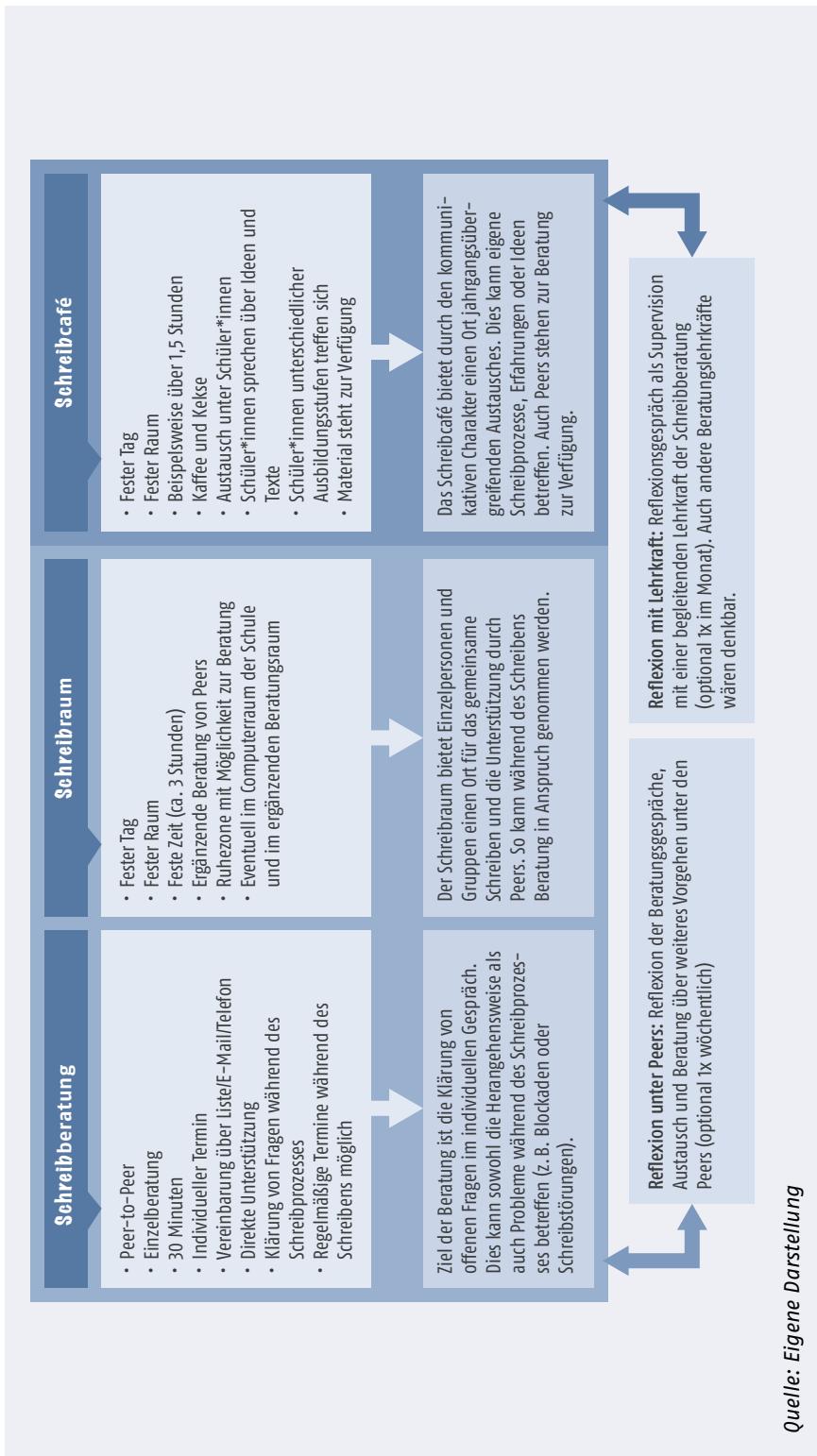
Zusammenfassend werden hier das Gespräch und der Dialog für die konzeptionellen Überlegungen noch einmal hervorgehoben. Schreibberatung kann durch entsprechend gestaltete Kommunikationsanlässe einen Rahmen für Austausch bieten. Der Austausch gilt auch für die Peer-Tutor*innen, die durch Unterstützung und Hilfe von außen ihre Beratungstätigkeit kontinuierlich reflektieren und dadurch neue Impulse erhalten oder Verbesserungen der Angebote vornehmen können.

Konzeptionelle Überlegungen

Wie kann ein Schreibberatungskonzept im Sinne des *Peer-Tutoring* an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik gestaltet werden? Hier soll theoriegeleitet visionär gearbeitet werden. Eine Untersuchung auf die Realisierbarkeit wird zu späterer Zeit erfolgen.

In die konzeptionellen Überlegungen fließen verschiedene Formen und oben genannte Settings der Schreibberatung ein (vgl. Grieshammer et al. 2013: 115). Des Weiteren umfasst das Konzept auch die Betreuung durch Lehrende, damit diese durch Reflexions-

Abbildung 2
Konzept einer Peer-to-Peer-Schreibberatung



Quelle: Eigene Darstellung

gespräche über Schreibprozesse und die Beratungstätigkeit der Schreibberater*innen für eine qualitativ hochwertige Beratungspraxis sorgen. Da die Schreibberater*innen als Peer-Tutor*innen im Fachbereich Sozialpädagogik über Fachwissen verfügen, verstehen sie sich als Berater*innen im Fach (vgl. ebd.: 9). Ein insgesamt niedrigschwelliges Angebot ergibt sich durch die Peer-to-Peer-Beratung.

Als Hauptaufgabe der Schreibberatung gilt es, das Schreiben an der Schule zu etablieren und Beratungsangebote für Schüler*innen zu schaffen. Dies kann über die Ideensammlung im Schreibcafé, bei Schreibblockaden in individuellen Schreibberatungsgesprächen oder bei der Erprobung von Schreibstrategien im Schreibraum geschehen. Die vielfältigen Formate bieten Schüler*innen unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten.

Nach diesen Anregungen ergeben sich im Konzept (Abb. 2) drei Angebotsformate: die individuelle Schreibberatung, der Schreibraum und das Schreibcafé. Die Angebote unterscheiden sich in ihrer Struktur und in ihrem zeitlichen Umfang (weißer Kasten) und folgen verschiedenen Zielen (grauer Kasten). Als bedeutende Aufgaben sind die Reflexion unter den Peer-Tutor*innen sowie der Austausch mit einer (oder mehreren) betreuenden Lehrkraft (Lehrkräften) zu verstehen. Im Austausch könnten die Angebotsformate für die Ratsuchenden optimiert werden oder neue Angebotsformate der Schreibberatung entstehen. Auch eine Ergänzung der Angebote durch Workshops oder Schreibgruppen wäre denkbar (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 95).

Diskussion und Ausblick

Die Etablierung einer Schreibberatung an der berufsbildenden Schule nutzt die Einsicht, dass Schreiben ein lebenslanger Lernprozess ist (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 23) und dass das Schreiben nur dann gelingen kann, wenn grundlegende Bedürfnisse befriedigt sind und Lernen erfolgreich stattfindet (vgl. Bräuer 1998: 47). Besonders der Prozessorientierung des Schreibens kommt damit eine Schlüsselrolle zu. Die Reflexion und fortwährende Auseinandersetzung mit eigenen Texten, das Gespräch über Inhalte und Fragen, regt weitere Schreib- und Denkprozesse an. Hilfreich ist hierbei auch die „fremde Stimme“.

Besonders die unterschiedlichen Angebotsformate des Konzeptes bieten ausreichend kommunikative Möglichkeiten für Ratsuchende mit spezifischen Schwierigkeiten während des Schreibprozesses. Dabei wird durch das Schreibcafé auch der Austausch und Dialog mit anderen Schreibenden unterstützt. Durch kleine Impulse der Peer-Tutor*innen oder die Ausgestaltung des Raumes können besondere Kommunikationsanlässe geschaffen werden. Diese Möglichkeiten sind jedoch eng mit schulorganisatorischen Aspekten und zur Verfügung stehenden Kapazitäten verbunden (Raum, Material). Dies betrifft vor allem den Schreibraum, der als zentrale Anlaufstelle gedacht ist. Problematisch kann dabei die alleinige Besetzung des Raumes durch Peer-Tutor*innen sein, wenn schulische Zeitstrukturen kaum Freiraum und Selbstbestimmung zulassen. So müssten Angebote, und dies bezieht sich auf alle Angebotsformate der Schreibberatung, auf den Nachmittag

bzw. die kurzen Pausen gelegt werden. Inwieweit Schüler*innen sie dann wahrnehmen (können), bleibt eine offene Frage.

Für die Fachrichtung Sozialpädagogik kann weiter besonders der Beratungsaspekt herausgestellt werden. An dieser Stelle bietet sich eine Schreibberatung aus Sicht der Autorinnen, insbesondere in Bezug auf den Unterricht (Beratung als Thema der Sozialpädagogik), aber auch in Anbetracht der curricularen Vorgaben (Fach Deutsch) an, die gleichzeitig auf aktuelle Herausforderungen der Berufsbildung (Heterogenität, Inklusion) wirkt.

Die Etablierung von Schreibberatung durch Peers an berufsbildenden Schulen bleibt eine Herausforderung für die Wissenschaft und Schulpraxis der nächsten Jahre. Es wird interessant, wie und ob sich die Erkenntnisse der Schreibforschung in der Schreibberatung an der Schule durchsetzen und wie sich das Schreiben in einer wandelnden (digitalen) Gesellschaft verändert. So könnte Beratung adäquat und eventuell auch geeigneter für die berufsbildende Schule durch die Etablierung einer Onlineberatung erfolgen (vgl. Grieshamer 2013: 126).

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. [Sekundarstufe I/II]. Berlin: Cornelsen.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen*. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2006): „Die Straße, in der ich wohne“ – Projektunterstützung durch Schreibberatung. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen*. Ideen und Projekte für die Schule (2. Aufl.). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. 56–57.
- Bräuer, Gerd (2006a): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: *Forum Schulstiftung*, 45. Online im WWW. URL: http://www.schulstiftung-freiburg.de/eip/media/forum/pdf_215.pdf (Zugriff: 10.01.2016).
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Barbara Budrich. 257–282.
- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das 'Gespräch der Menschheit'. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Barbara Budrich. 395–406.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Geißler, Helmut (2005): Entwicklung eines schulspezifischen Beratungskonzepts. In: Grewe, Norbert (Hrsg.): *Praxishandbuch Beratung in der Schule*. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele. München: Luchterhand. 319–328.

- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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: Erlbaum. 3–30.
- Krause, Christina (2003): Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beratung*. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Schöningh. 15–31.
- Neumann, Astrid (2013): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz. 255–277.
- Pahl, Jörg-Peter (2007): *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe*. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien: Linde.
- Thomann, Geri/Pawelleck, Anja (2013): *Studierende beraten*. Opladen: Barbara Budrich.

Angaben zu den Personen

Inga Buhrfeind, M. Ed. Berufliche Bildung in der Sozialpädagogik, Zweitfach Deutsch (Leuphana Universität Lüneburg), ist am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik (IDD) und als Peer-Schreibtutorin tätig.

Astrid Neumann, Prof. Dr., ist im Bereich „Didaktik der deutschen Sprache“ am IDD (Leuphana Universität Lüneburg) tätig. Sie betreibt verschiedene Forschungsprojekte zur Schreibförderung und Sprach(en)förderung.

Berufliches Redenschreiben und universitäres Schreibtraining – Überlegungen zum Kompetenzerwerb zwischen Büttenerede und Fachvortrag

Marita Odia

Hochschulen in Deutschland wollen neben wissenschaftlichen Textsorten den Studierenden heute auch vermitteln, wie sie Fachthemen vortragen und Präsentationen gestalten. Schon auf den ersten Blick werden Unterschiede zwischen Hochschule und Beruf deutlich: Während die Hochschule die Studierenden in der Hauptsache im Schreiben eigener Texte und im Halten eigener Fachvorträge schult, ist im beruflichen Kontext das Schreiben für Dritte, z.B. für Vorgesetzte, durchaus ein gängiger Arbeitsauftrag.¹ Aus der Perspektive einer Trainerin, die sowohl an Berufsakademien als auch an Hochschulen tätig ist, ergibt sich daraus die Frage, ob und inwieweit Schreibkompetenz für berufliches Redenschreiben bereits in universitären Schreibseminaren und Textworkshops an Hochschulen erworben werden kann.

Der folgende Beitrag soll erste Antworten liefern. Dazu werden zunächst die Besonderheiten beruflicher Reden vorgestellt. Im zweiten Teil wird der Begriff der Schreibkompetenz beschrieben und auf die Textform der (beruflichen) Rede bezogen. Die Kompetenzen sind sowohl für das Verfassen eigener Reden als auch für das Ghostwriting sinnvoll. Der dritte Abschnitt stellt erste Ideen vor, wie der Erwerb von Schreibkompetenz für berufliches Redenschreiben in das universitäre Texttraining aufgenommen werden kann. Der Schwerpunkt dieses Erfahrungsberichtes liegt auf der Rede, die auf Basis eines vollständig ausformulierten Manuskriptes gehalten wird – im Gegensatz zur freien Rede ohne Textvorlage.

Besondere Merkmale beruflicher Redentexte

Im Berufsalltag können sich Ziele und Kontexte von Reden grundlegend von universitären Fachvorträgen unterscheiden. Denn gleichwertig neben Fakten und Informationen stehen in der direkten Kommunikation die Emotion und die Beziehungspflege zum Publikum im Mittelpunkt. Auch die persönliche Glaubwürdigkeit der Redner*innen ist entscheidend für die Wirkung der Rede. Neben krisenhaften Redesituationen stellen auch die weniger

¹ Meine erste berufliche Rede habe ich 1991 als Praktikantin der PR-Abteilung im Auswärtigen Amt geschrieben. Der Abteilungsleiter Öffentlichkeitsarbeit vergab Schreibaufträge für Karnevalsreden des Ministers an seine Praktikantin, die frischgebackene Hochschulabsolventin, Magistra Artium in Neuerer Geschichte, Politikwissenschaft und Publizistik. Das Verständnis für die Inhalte der Rede brachte ich aus der Universität mit. Die Kompetenz für das Schreiben von Karnevalsreden speiste sich aus einer anderen Quelle: Meine Mutter reimte und schrieb ihre Büttenereden für Karneval am Küchentisch.

Marita Odia

bedeutsamen, alltäglichen Anlässe eine Herausforderung dar: Wie gestaltet man sie mit Texten ohne formale Floskeln und ohne Wiederholungen, wie unterhält man dabei das Publikum angemessen, ohne es zu langweilen?

In der Trainingspraxis der Autorin haben sich für das berufliche Redenschreiben fünf Elemente als wesentlich erwiesen:

1. Die Rolle der Rede als Führungsinstrument in Krisensituationen
2. Die Wirkung emotionaler Auftritte von Redner*innen
3. Die wiederkehrenden unspektakulären Anlässe für Reden
4. Das berufliche Selbstverständnis von Ghostwriter*innen
5. Die bewusste Inszenierung von Glaubwürdigkeit des Redners/der Rednerin

Diese fünf Elemente sollen im Folgenden anhand von Beispielen erläutert werden.

Reden können ein wirksames Führungsinstrument in Krisensituationen sein. Ein Beispiel hierfür ist die Rede eines Eurowings-Kapitäns, die auf Facebook 300.000 *Likes* erhielt. Am 25. März 2015 protokollierte Britta Englisch auf der Facebook-Seite von Eurowings die Rede, die der Kapitän ihres Fluges vor dem Start gehalten hatte (einen Tag nach dem Germanwings-Flugzeugabsturz in den französischen Alpen, zu diesem Zeitpunkt war die Absturzursache noch nicht geklärt).² Am 27. März, zwei Tage später, hatte diese Meldung bereits 300.000 *Likes*³. Die Rede des Kapitäns wurde weit über den Flug hinaus wahrgenommen und über deutsche Print- und Onlinemedien verbreitet.⁴ Der Pilot stellte sich einer Redensituation, in der er keine harten Fakten liefern und nur über seine Gefühle sprechen konnte. Er schätzte das Publikum, die Redensituation und die Publikumsbedürfnisse richtig ein. Die emotionale Ansprache wirkte positiv auf das Publikum, weil der Pilot damit auf eine Augenhöhe mit seinen Fluggästen ging. Hermann-Ruess hat die emotionale Ansprache des Publikums als unerlässlich für die Wirkung von Reden beschrieben. Hier konnte der Flugkapitän eine akute Krisensituation, nämlich die Angst seiner Fluggäste vor dem unmittelbaren Start des Fluges, entschärfen (vgl. Hermann-Ruess 2014: 86).

Unangemessene Ansprachen rufen in Krisensituationen eher gegenteilige Reaktionen hervor. Im Januar 2016 suchten die Führungskräfte der Stadt Köln und des Landes NRW ebenso wie die empörte Bevölkerung nach Erklärungen für Übergriffe auf Frauen in der Silvesternacht. Die Verunsicherung über den angemessenen Umgang mit der Situation war hoch. Glaubwürdige, authentische Reden wären ein hervorragendes Instrument ge-

2 Text des Posts, Redentext liegt nicht im Original vor:

„Gestern Morgen um 8:40h stieg ich mit gemischten Gefühlen in einen Germanwings Flug von Hamburg nach Köln. Doch dann begrüßte der Kapitän nicht nur jeden Passagier persönlich, sondern hielt vor dem Start noch eine Ansprache. [...] Darüber wie ihn und die Crew das Unglück getroffen hat. Darüber das auch die Crew ein flaues Gefühl hat, aber alle freiwillig da sind. Und darüber, dass auch er Familie hat, dass die Crew Familie hat und das er alles dafür tut abends wieder bei Ihnen zu sein. Es war völlig still. Und dann hat der ganze Flieger applaudiert. [...].“ (Englisch 2016).

3 Ebenda, der aktuelle Stand der *Likes* liegt bei 331.427 (Zugriff: 15.08.2016).

4 Welt, Morgenpost, Der Westen, WDR, Rheinische Post, Münchner Abendzeitung, Berliner Kurier, Bild u. a. m.

wesen, um den Schaden zu begrenzen, den das öffentliche Image der Stadt Köln und ihrer Führungskräfte in der Bevölkerung genommen hatten. Es gab sie aber nicht. Für die frisch gewählte und nach einem Attentat gerade wieder gesundete Kölner Oberbürgermeisterin war die Pressekonferenz am vierten Januar der erste öffentliche Auftritt nach der Amtübernahme – er endete in einem Shitstorm, weil ihre Empfehlung zu Übergriffen auf der Domplatte „eine Armlänge Abstand“ lautete (vgl. Spiegel Online [ohne Autor] 2016). Ihr Statement wirkte nicht, weil sie die emotionale Verunsicherung der Öffentlichkeit nicht angemessen wahrnahm und die von ihr als Führungskraft vorgeschlagene Gegenmaßnahme als völlig wirkungslos eingeschätzt wurde.

Die beiden vorhergehenden Beispiele stehen exemplarisch für Reden und Statements, die sehr wahrscheinlich ohne Redenschreiber*innen entstanden. Der überwiegende Teil von Reden, die von Dritten geschrieben werden, sind wiederkehrende, unspektakuläre Redenanlässe: Grußworte, Eröffnungen, Jubiläen, Feste, Wettbewerbe. Eine große Anforderung bei diesen Redenanlässen besteht darin, wenig spektakuläre Ereignisse als Redenschreiber*in mit einem interessanten und abwechslungsreichen Text zu bedienen. Was gibt es noch zu sagen, wenn man an dritter Stelle in einer Reihe von Grüßenden am Rednerpult einer Veranstaltung steht und trotzdem die Aufmerksamkeit des Publikums gewinnen will? Was schreibt man, wenn der gleiche Text zum elften Jahr verfasst wird, weil sich der Anlass wiederholt? Wer muss gewürdigt werden? In welcher protokollarisch korrekten Reihenfolge? Wie erzeugt man Spannung und Überraschungsmomente in diesen Situationen? Texte für diese unspektakulären Anlässe werden im Beruf hauptsächlich von Führungskräften gehalten, aber von Mitarbeiter*innen für die Führungskräfte verfasst.

Selbst in Kommunikationsabteilungen von Unternehmen und Behörden sind die wenigsten Menschen ausschließlich mit dem Schreiben von Reden befasst. Im Bereich der öffentlichen Verwaltung in Deutschland erhalten bspw. fachkompetente Mitarbeiter*innen den Auftrag, Reden oder Teile von Reden für Führungskräfte zu entwerfen. Das ist eine typische berufliche Schreibaufgabe, die entsprechende Schreibkompetenz wird hier vorausgesetzt.

Grundsätzlich dient Ghostwriting der Qualitätssteigerung: Die Recherche ist bestens genauer und ausführlicher, Gedanken sind tiefer gehend, Texte ausgefeilter. Die Basis für ein gutes Ghostwriting ist ein umfassendes Briefing, also die Auftragsbeschreibung. Gab es ein etwas ausführlicheres Gespräch zwischen Schreibenden und Redner*innen, können die Schreibenden darauf achten, mit welchen Worten die Redner*innen über das Redenthema sprechen, welche Aspekte auf jeden Fall erwähnt werden müssen und was die Rede erreichen soll. Gelegentlich gibt es Aussagen zum Redenziel (vgl. Trotha 2008: 14f.). Doch meist kommen die Ghostwriter*innen nicht umhin, eine eigene Konzeption zu entwickeln. Um eine wirkungsvolle Rede zu schreiben, müssen sie sich intensiv in die Rolle der redenden Person hineinversetzen.

Glaubwürdigkeit und Authentizität im Kontext einer Rede werden erzeugt, indem Redner*innen Facetten ihrer Persönlichkeit vorstellen, die ihre Nähe zum Thema dokumentieren.

Bundestagspräsident Norbert Lammert ist ein geübter Redner. Seine Redenschreiber*innen müssen für den Kontext außerhalb des Parlaments seine Glaubwürdigkeit nicht nur für politische Themen, sondern im folgenden Beispiel auch für die Musik belegen. In seiner Rede zur Eröffnungsfeier des Sommersemesters 2014 an der Hochschule für Musik in Karlsruhe geschieht dies bereits zu Beginn durch die Darstellung seiner lebenslangen Verbindung zum Thema Musik: Durch die Identifikation mit einem Satz von Robert Schumann, der sein erster Lieblingskomponist war, sowie durch eine augenzwinkernde Selbstbeschreibung seiner mäßigen Begabung als Musiker. Die Rede ist etwas mehr als 30 Minuten lang, 10% davon nutzt er, um seine Glaubwürdigkeit als Redner zu dokumentieren (vgl. Lammert 2014). Seine inhaltlich pointierten Positionen zur Wissenschafts- und Kulturpolitik weisen ihn als kompetenten Redner zum Redenanlass aus. Die Ausstrahlung des Redners und die Reaktionen des Publikums sind in einem Video festgehalten. Sie dokumentieren eine gelungene Kommunikationssituation, in der Zuhörerschaft und Redner den Verlauf der verhältnismäßig langen Rede sichtbar genießen.

Die hier beschriebenen besonderen Merkmale beruflicher Redentexte sollten verdeutlichen, dass sich Redenziele und Kontexte grundlegend von universitären Fachvorträgen unterscheiden: In der großen Bedeutung emotionaler Publikumsansprache, bei der es gilt, den richtigen Ton zu treffen (insbesondere in krisenhaften Situationen), in der Inszenierung der Glaubwürdigkeit der Redner*innen – passend und angemessen zum Kontext – sowie in der Gestaltung weniger bedeutsamer, alltäglicher Anlässe durch ansprechende, unterhaltsame Reden, ggf. geschrieben von Ghostwriter*innen. Redenschreiber*innen bewegen sich somit in einem außerordentlich breiten Aktionsrahmen.

Kompetenzmodell für das berufliche Redenschreiben

Für die Vermittlung von Schreibkompetenz für das Redenschreiben an der Universität bedarf es der Strukturierung, Systematisierung und Eingrenzung der Schreibaufgabe. Welche Aspekte des Redenschreibens können Studierende an der Hochschule erlernen? Das Kompetenzmodell Schreiben von Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler strukturiert den Prozess des Schreibkompetenzerwerbs (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 24). Es geht davon aus, dass Schreibkompetenz innerhalb eines Fach- und Wissensgebietes (Domäne) erworben wird. Dabei handelt es sich um eine sinnvolle Eingrenzung für den Erwerb von Textkompetenz für das Redenschreiben, die der Planung von universitären Lehrinhalten dienen kann. Zu diesem Zweck werden hier vier Wissensfelder – deklaratives Wissen, Problemlöse-Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen – und zwei der im Modell beschriebenen domänenspezifischen Anforderungen (Textmuster und Leserorientierung) betrachtet (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 9): Textmuster des-

halb, weil sich die Textform Rede erheblich von den universitären Textformen unterscheidet, die Studierende im Studium kennenlernen. Leserorientierung deshalb, weil die Beispiele gezeigt haben, welche Bedeutung die Adressat*innenorientierung bei einem anwesenden Publikum für die Konzeption und Gestaltung eines Redentextes hat. Auch Ulrike Pospiech hat auf die Bedeutung von „Adressatenorientierung und Flexibilität in der Darstellung von Inhalten“ (Pospiech 2013: 1) beim Schreiben beruflicher Texte hingewiesen. Dies gilt besonders für die Textform Rede, deren Wirkung von der Fähigkeit der Redenden lebt, das Publikum mit dem Redentext zu erreichen (vgl. Göttert 2015: III).

So entsteht eine Matrix, in der die domänenspezifischen Anforderungen für die Textform der beruflichen Reden formuliert werden können, und zwar differenziert nach vier Wissensfeldern. Auf der Schnittstelle von Wissen und domänenspezifischer Anforderung entstehen Kompetenzfelder, die für eine spezielle Textart zu fassen sind. Die folgende Tab.1 stellt den Versuch dar, die Kompetenzfelder für das Verfassen beruflicher Redentexte zu formulieren. Die zu erwerbenden Kompetenzen dienen gleichermaßen dem Verfassen von Reden für eigene Zwecke als auch dem Ghostwriting für Reden Dritter.

Tabelle 1

Wissen und Anforderungen für berufliches Redenschreiben

Anforderungen Wissen	1. Publikumsorientierung	2. Textmuster
Deklaratives Wissen	1.1 Kenntnisse über das Publikum und die Redensituation	2.1 Kenntnisse über Protokoll, Redendramaturgie und Stilmittel
Problemlöse-Wissen	1.2 Ermitteln und Realisieren der Publikumsbedürfnisse	2.2 Definition von Inhalten und Umsetzung in ein passendes Redenformat
Prozedurales Wissen	1.3 Routinen zum Realisieren der Publikumsbedürfnisse	2.3 Routinen zum Realisieren von situationsgerechten Redentexten
Metakognitives Wissen	1.4 Überwachen und Reflektieren der Publikumsorientierung	2.4 Überwachen und Reflektieren der Produktionsprozesse inklusive Feedback und Textabstimmung

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007)

Welche Kompetenzen haben die Reden des Eurowings-Piloten und die Karlsruher Rede von Norbert Lammert zum Erfolg gemacht?

Bei der Rede des Eurowings-Piloten kann man vermuten, dass er die emotionale Ansprache der Fluggäste auf Augenhöhe als Erfolg versprechende Routine abrief und situationsgerecht anwandte (Kompetenzfelder: 1.3 und 2.3).

Die Rede von Norbert Lammert erforderte von den Verfasser*innen des Redentextes ein hohes Maß an deklarativerem Wissen über das akademische Publikum im Saal, Problemlöse-Wissen über die Auswahl passender Inhalte aus Musik und Politik sowie abruf-

bare Routinen für die Ausgestaltung eines gleichsam unterhaltsamen wie informativen Textes (Kompetenzfelder 1.1, 2.2 und 2.3).

Bei unspektakulären Anlässen sind für das Verfassen eines angemessenen Redentextes Routinen in der inhaltlichen Recherche genauso nützlich wie Routinen für eine kreative inhaltliche Ausgestaltung von Redentexten (Kompetenzfelder 1.3 und 2.3).

Für wirksames Ghostwriting ist metakognitives Wissen von großem Vorteil, sowohl in der Reflexion über die Wirkung der Rede beim Publikum als auch bei der Steuerung des Produktionsprozesses durch Feedback- und Abstimmungsrunden innerhalb einer Organisation (Kompetenzfelder 1.4 und 2.4).

Diese Beispiele zeigen, dass die Arbeit mit dem Kompetenzmodell ein praktikabler Weg ist, um berufliche Schreibkompetenz für das Redenschreiben zu vermitteln, da es ein breites Spektrum notwendiger Kompetenzen abbildet.

Vermittlung beruflicher Schreibkompetenz an der Universität

Wie kann universitäres Texttraining den Erwerb von Schreibkompetenz für berufliche Redentexte fördern? Da selbst Berufsanfänger*innen mit der komplexen Aufgabe des Redenschreibens betraut werden, lohnt der Versuch, ihnen hierzu im Rahmen von universitären Texttrainings Impulse zu liefern, die im späteren Berufsleben als eigene Ressourcen abgerufen und zu Routinen weiterentwickelt werden können.

Möglicherweise entwickeln sich in der Vorbereitung auf berufliche Schreibkompetenzen auch neue Aufgabenfelder für Schlüsselkompetenz-Zentren für den Fall, dass zukünftig der Erwerb universärer Schreibkompetenz innerhalb der jeweiligen Domäne stattfindet (vgl. Pospiech 2013: 3). Zu prüfen wäre auch, ob es sich positiv auf universitäre Schreibkompetenz auswirkt, wenn Studierende im Zusammenhang mit beruflicher Schreibkompetenz an Flexibilität in der Darstellung von Inhalten gewinnen.

Darüber hinaus könnte die bewusste methodische Verknüpfung zwischen dem Schreiben universärer Texte und dem Halten von Reden neue Möglichkeiten erschließen, lerntypengerechte Schritte in Richtung Textproduktion zu erproben und über einen Redentext zur Rohtextproduktion für universitäre Texte zu gelangen.

Für den Kompetenzerwerb in den oben genannten acht Kompetenzfeldern kann sich die Autorin folgende Impulse in universitären Schreibtrainings vorstellen:

Kompetenzfelder: Kenntnisse über das Publikum und die Redensituation/ Ermitteln und Realisieren der Publikumsbedürfnisse

Impuls: Vergleich von drei Textformen: 1. wissenschaftlicher Aufsatz, 2. Vorlesung oder Fachvortrag mit Manuscript, Video oder PowerPoint-Präsentation (vgl. Lobin 2012: 134), und 3. Science Slam (Video) im Hinblick auf Kommunikationssituation, Kontext, Adressaten, Standards des Genres, Besonderheiten, Unterschiede (vgl. die Textformenanalyse von Oertner/St. John/Theelen 2014: 14ff.). Der Science Slam bildet durch Unterhaltungsquali-

tät und Selbstinszenierung der Redner hier eine hervorragende Brücke zu beruflichen Reden.⁵

Ziel: Die vergleichende Analyse der Textformen und ihrer unterschiedlichen Elemente schärft das Bewusstsein für die unterschiedlichen Redensituationen und Publikumsbedürfnisse. Sie zeigt, mit welchen Mitteln der jeweilige Text der Situation und den Bedürfnissen Rechnung trägt.

Kompetenzfeld: Routinen zum Realisieren der Publikumsbedürfnisse

Impuls: Adressatenwechsel beim Schreiben für bessere Zielgruppenorientierung von Texten, Einleitung einmal als Vortragstext für die Präsentation in einem Unternehmen und einmal als erstes Kapitel einer wissenschaftlichen Arbeit (angelehnt an die Übung „E-Mail an die Großmutter“ zum Thema der wissenschaftlichen Arbeit).

Ziel: Der Impuls regt die Studierenden an zur Auseinandersetzung mit den ständig wechselnden Kommunikationssituationen, in denen berufliches Schreiben stattfindet, und erzeugt im Bestfall den flexiblen Umgang mit Schreibaufgaben.

Kompetenzfeld: Überwachen und Reflektieren der Publikumsorientierung

Impuls: Analyse einer Rede (z.B. Karlsruher Rede von Norbert Lammert als Video und Manuskript) mithilfe eines Kriterienkataloges. Eine Gruppe beobachtet, wie der/die Redner*in auf das Publikum eingeht, eine Gruppe beobachtet, wie das Publikum auf einzelne Teile der Rede reagiert.

Ziel: Studierende erkennen, dass die Redensituation im besten Fall ein Wechselspiel zwischen Redner*in und Publikum darstellt.

Kompetenzfeld: Kenntnisse über Protokoll, Redendramaturgie und Stilmittel

Impuls 1: Auf wiederkehrende unspektakuläre Schreibanlässe vorbereiten: Anhand des Stilmittels Zitat überlegen, was ein einleitendes Zitat (im wissenschaftlichen Text und in einer beruflichen Rede) für den roten Faden eines Textes tun kann. Vergleich von Stilmitteln im Wissenschaftstext und klassischen rhetorischen Figuren in der Rede.

Ziel: Studierende lernen Routinen kennen, die ihnen die Entwicklung interessanter Texte für unspektakuläre Anlässe erleichtern.

5 Im April 2016 richtete das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) die Landesmeisterschaft aus. Die Veranstaltung soll Wege der Wissenschaft in die Welt weisen (Sonnabend/Weiss 2011: 118f.):

„Wissenschaftler/innen präsentieren dabei ihre aktuelle Forschung in jeweils 6 Minuten pointiert, verständlich und unterhaltsam. Powerpoint ist nicht vorgesehen, kreative Hilfsmittel (Demoobjekte, Statisten, Soundeinspielungen, ...) sind hingegen sehr empfohlen, um auch komplexe Inhalte eindrücklich zu vermitteln. Damit keine Hörsaal-Atmosphäre aufkommt (sic!) werden die Science Slams ganz bewusst nicht an einer Universität, sondern in Musiklocations [...] organisiert.“, vgl. BMWF (2016).

Im Science Slam scheint es auf den ersten Blick vor allem darum zu gehen, die Regeln des klassischen wissenschaftlichen Fachvortrages zu brechen: Zeitbegrenzung, hoher Unterhaltungswert, in den Wettbewerben wird „gebabbelt“. Vgl. auch Nguyen Kim (2016).

Kompetenzfeld: Definition von Inhalten und Umsetzung in ein passendes Redenformat

Impuls: Redentext mit vielen Storytelling-Elementen „wissenschaftifizieren“ (vgl. Dohr 2016), d. h. unwissenschaftliche Stilelemente eliminieren und aus den Kernaussagen wissenschaftliche Textelemente entwickeln. Dazu eignet sich bspw. die Rede „Does School kill creativity?“ von Ken Robinson (Robinson 2006).

Ziel: Studierende erleben den didaktischen Nutzen des Storytelling im Vergleich zur reinen Faktenvermittlung.

Kompetenzfeld: Routinen zum Realisieren von situationsgerechten Redentexten

Impuls: Einsatz von bewusstem Sprechdenken als Methode im Vorfeld der Textproduktion – Selbstgespräch beim Spaziergang, kollegialer Austausch über ein Thema, Produktion einer kleinen Präsentation, z. B. zur wissenschaftlichen Fragestellung eines Textes.

Ziel: Studierende erweitern ihr Methodenwissen über den Texterwerb.

Kompetenzfeld: Überwachen und Reflektieren der Produktionsprozesse inklusive Feedback und Textabstimmung

Impuls: Angeleitetes kollaboratives Schreiben von Texten zur Vorbereitung auf Abstimmungsprozesse beim Schreiben im beruflichen Kontext, auf das Schreiben für Dritte sowie für die Koordination von Textproduktion im Hinblick auf das Ergebnis und seine Wirkung.

Ziel: Studierende erfahren die Auswirkungen unterschiedlicher Berufsrollen (Vorgesetzte und Mitarbeiter*innen) auf den Schreibprozess und auf die Inhalte eines Textes.

Universitäres Schreibtraining im Redenschreiben kann – zusätzlich zu Seminaren und Workshops für Vortrag und Präsentation – zur Schreibkompetenz von Berufseinstieger*innen einen wesentlichen Beitrag leisten. Die vielfältige und komplexe Textform Redentext ist besonders gut geeignet, um Studierenden die Notwendigkeit von Adressat*innenorientierung und Flexibilität beim Schreiben beruflicher Texte zu vermitteln. Und zuletzt bietet die systematische Arbeit mit Redenvideos methodische Abwechslung im Schreibseminar.

Darüber hinaus können Lehrende die Erfahrung der Studierenden mit der Adressat*innenorientierung beim Redenschreiben auch in Beziehung setzen zu Präsentations-, Reden- und Schreibsituationen im universitären Kontext. Damit ergibt sich ein Zusatznutzen für die Textkonzeption und Textproduktion in der Hochschule.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: dies. (Hrsg.): *Texte schreiben*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. 5. 7–26, Online im WWW. URL: http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf (Zugriff: 18.08.16).
- BMWFW (2016): *Lange Nacht der Forschung*. Online im WWW. URL: http://www.langen-achtderforschung.at/index.php?option=com_jumi&fileid=21&Itemid=161&group_id=8028&page=stationen&filter=none (Zugriff: 18.08.16).
- Dohr, Julia (2016): *Lehr- und Prüfungsformen bei Einführungsveranstaltungen*. Wissenschaftliches Arbeiten an der FHW-Fachhochschul-Studiengänge Betriebs- und Forschungseinrichtungen der Wiener Wirtschaft. Online im WWW. URL: <http://bit.ly/29oXfab> (Zugriff: 18.08.2016).
- Englisch, Britta: *Eurowings*. Online im WWW. URL: <https://www.facebook.com/eurowings/posts/10153758110616416> (Zugriff: 15.08.2016).
- Göttert, Karl-Heinz (2015): *Mythos Redemacht*. Eine andere Geschichte der Rhetorik. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hermann-Ruess, Anita (2014): *Emotionale Rhetorik*. Mit Worten begeistern, beeindrucken, berühren. Offenbach: Gabal.
- Lammert, Norbert (2014): *Über Kultur, Staat und Bürgergesellschaft*. Das Spannungsverhältnis von Politik und Kunst [Video der sog. „Karlsruher Rede“, veröffentlicht am 23.04.2014]. Online im WWW. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-IjysH9ezyk> (Zugriff 18.08.16).
- Lobin, Henning (2012): *Die wissenschaftliche Präsentation*. Paderborn: Schöningh.
- Nguyen Kim, Mai Thi (2016): *So cool kann Chemie sein* [Science Slam]. Online im WWW. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hrhXKmo4PTQ> (Zugriff: 18.08.16).
- Pospiech, Ulrike (2013): Schreiben ist immer gleich – nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, 1–15. Online im WWW. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pospiech_ft18-ht2013.pdf (Zugriff: 18.08.16).
- Robinson, Ken (2006): *How schools kill creativity* [mit Untertiteln und deutschem Transcript]. Online im WWW. URL: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (Zugriff 18.08.2016).
- Oertner, Monika/St. John, Ilona/Theilen, Gabriele (2014): *Wissenschaftlich Schreiben*. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende. Paderborn: Fink.
- Spiegel Online [ohne Autor] (2016): *Kölns Oberbürgermeisterin: Reker nennt Vorgehen der Polizei „völlig unverständlich“*. Online im WWW. URL: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/koeln-henriette-reker-nennt-polizei-vorgehen-voellig-unverstaendlich-a-1071097.html> (Zugriff: 18.08.2016).
- Sonnabend, Michael/Weiss, Susanne (2011): *Schreiben, Bloggen, Präsentieren*. Wege der Wissenschaft in die Welt. Essen: Edition Stifterverband.
- Trotha, Thilo von (2008): *Reden professionell vorbereiten: So gewinnen Sie Ihre Zuhörer* (5. Aufl.). Regensburg: Walhalla.

Angaben zur Person

Marita Odia, M.A., arbeitet seit 25 Jahren als professionelle PR-Texterin und ist seit 2012 als selbstständige Schreibberaterin und Schreibtrainerin an fünf deutschen Hochschulen tätig. Seit 2014 führt sie Seminare zum beruflichen Redenschreiben für Mitarbeiter*innen in Behörden durch. Kontakt: text@odia.de

Chancen und Herausforderungen fachspezifischer Schreibberatung

Malte Jauch

An der Universität Konstanz existiert neben einem Schreibzentrum, an dem allgemeine Schreibberatung angeboten wird, auch eine spezifische Schreibberatung des Fachbereichs Politik- und Verwaltungswissenschaft. Im Folgenden sollen sowohl Möglichkeiten als auch Schwierigkeiten fachspezifischer Schreibberatung erörtert werden.

Einer der wichtigsten Grundgedanken der Peer-Schreibberatung ist, dass Studierende Hilfestellung beim Umgang mit Schreibproblemen, nicht jedoch bei Schwierigkeiten inhaltlich-fachlicher Art bekommen sollen. Daher scheint das Angebot fachspezifischer Schreibberatungen zunächst widersprüchlich. Wenn auf den Inhalt des Textes in der Beratung ohnehin nicht eingegangen wird, weshalb sollte fachspezifische Schreibberatung dann sinnvoll sein?

Zunächst gilt es festzuhalten, dass den verschiedenen Peer-Schreibberatungen der Universität Konstanz dieselbe Ausbildung sowie dasselbe didaktische Konzept unterliegt¹. Es wäre daher zu erwarten, dass sich Beratungsgespräche der allgemeinen Schreibberatung in ihrem Verlauf von denen der fachspezifischen Beratung nicht systematisch unterscheiden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Beratungsgespräche der Schreibberatung des Fachbereichs Politik- und Verwaltungswissenschaft sind häufig durch spezifischere Fragen und stärkeren inhaltlichen Bezug gekennzeichnet.

In Gesprächen der fachspezifischen Schreibberatung knüpfen Ratsuchende und Berater*innen unmittelbar an einen gemeinsamen Erfahrungshorizont an: Wie ist eine Hausarbeit an unserem Fachbereich typischerweise strukturiert? Welcher Zitationsstil wird von den Dozent*innen erwartet? Welche Art von Formatierung wird erwartet? Worauf legen bestimmte Dozent*innen besonderen Wert? Der Umstand, dass Ratsuchende und Berater*innen der fachspezifischen Schreibberatung zahlreiche Erfahrungen teilen und mit denselben fachlichen Erwartungen bzw. Konventionen konfrontiert sind, ist dem Einstieg in ein produktives Beratungsgespräch in mancherlei Hinsicht zuträglich. Durch den geteilten Erfahrungshintergrund und das gemeinsame fachliche Interesse ist der Peer-Charakter der Beratungssituation besonders stark ausgeprägt. Darüber hinaus erlaubt es das geteilte fachliche Interesse den Gesprächspartnern, sich schnell auf das Thema eines Schreibprojektes einzulassen und die Besonderheiten der jeweiligen Situation zu erfassen. Obschon Ratsuchende und Berater*innen sich nicht immer in demselben Abschnitt des Studiums befinden, sehen sie sich doch weitestgehend mit denselben wiederkehrenden Herausforderungen und Erwartungen konfrontiert. So sind etwa die Erwartungen hin-

¹ Das Angebot der allgemeinen Schreibberatung kann auch von Studierenden des Fachbereichs Politik- und Verwaltungswissenschaft angenommen werden. Selbstverständlich können jedoch ausschließlich Studierende von Politik- und Verwaltungswissenschaft das fachspezifische Beratungsangebot nutzen.

Malte Jauch

sichtlich des Aufbaus von Hausarbeiten und der Art des zu verwendenden Zitationsstils für alle Schreibprojekte an dem Fachbereich Politik- und Veraltungswissenschaft recht ähnlich. Diese Erfahrungswerte decken sich mit den von Grieshammer et al. (2013: 9) diskutierten Vorteilen fachspezifischer Beratung:

*„Sie [die Berater*innen] können Feedback zu den Methoden geben, die der Ratsuchende verwendet. Sie können auf grobe inhaltliche Fehler aufmerksam machen und somit verhindern, dass sich der Ratsuchende verrennt. Und sie können fachspezifische Hinweise zur Literaturrecherche oder sogar Literaturtipps geben. [...] Die Kenntnis der Textsorten und Konventionen Ihres Faches kann die Beratung erleichtern und den Ratsuchenden das Gefühl geben, gut aufgehoben zu sein.“*

Dieser Umstand wirkt sich zunächst positiv auf die Bereitschaft potentieller Ratsuchender, das Angebot der Schreibberatung wahrzunehmen, aus. Meiner Erfahrung nach liegt die „Hemmschwelle“ von Ratsuchenden, auf das Angebot der Schreibberatung zurückzugreifen, bei der fachspezifischen Beratung etwas niedriger. Dies könnte durchaus dem Umstand geschuldet sein, dass Ratsuchende, im Fall der fachspezifischen Beratung, das Gefühl haben, leichter auf Verständnis für ihre jeweilige Situation und ihre persönlichen Schwierigkeiten zu stoßen. Darüber hinaus erlaubt es das geteilte fachliche Interesse den Gesprächspartner*innen, sich schnell auf das Thema eines Schreibprojektes einzulassen und die Besonderheiten der jeweiligen Situation zu erfassen. Die fachspezifische Schreibberatung bietet also alles in allem den Vorteil einer niedrigeren Einstiegshürde für die Beratungsgespräche.

Gleichzeitig kann der gemeinsame fachliche Hintergrund jedoch auch zu Gesprächsverläufen führen, die dem Grundgedanken der Peer-Beratung zuwiderlaufen. Das Angebot einer fachspezifischen Schreibberatung kann bei Ratsuchenden die irreführende Erwartung wecken, Hilfestellung bei Fragen inhaltlicher Art zu bekommen. Analog dazu kann aufseiten der Beratenden die Versuchung bestehen, zu den Inhalten des Schreibprojektes wertend Stellung zu nehmen. Selbstverständlich sehen sich auch Peer-Berater*innen einer allgemeinen Schreibberatung regelmäßig mit dieser Schwierigkeit konfrontiert. Teilweise ist dies sicherlich auf falsche Erwartungen bezüglich dessen, was Peer-Schreibberatung grundsätzlich leisten kann, zurückzuführen. Meiner Erfahrung nach stellt sich dieses Problem der fachspezifischen Beratung jedoch deutlich häufiger. Nicht selten kommen Ratsuchende mit Fragestellungen fachlich-inhaltlicher Art und müssen zunächst über das Konzept der Schreibberatung sowie dessen Kompetenzbereich aufgeklärt werden. Selbstverständlich liegen derlei Missverständnisse teilweise darin begründet, dass das Angebot der Schreibberatung für viele Studierende nach wie vor neuartig ist. Meinem Eindruck nach ist fachspezifische Beratung allerdings signifikant anfälliger für Situationen, in denen sich Erwartungen von Ratsuchenden und Kompetenzbereich der Beratenden nicht decken. Grieshammer et al. (2013: 10) beschreiben diese Schwierigkeit folgendermaßen:

„Hier besteht die Gefahr, dass der Schreibprozess aus dem Fokus der Beratung gerät und stattdessen der Schwerpunkt auf den Inhalt gelegt wird. Das birgt zweierlei Probleme: Das Ziel, dass die Ratsuchenden durch die Beratung selbständiger werden sollen, ist schwerer zu erreichen. Außerdem wird auf diese Weise die Grenze zwischen der Leistung des Ratsuchenden und der Beraterin unscharf.“

Eine weitere Schwierigkeit fachspezifischer Schreibberatung besteht darin, dass es den Berater*innen schwerer fällt, einen unvoreingenommenen Blick auf das jeweilige Schreibprojekt einzunehmen. Zum Beispiel können etwaige Vorkenntnisse die Berater*innen davon abhalten, grundsätzliche Verständnisfragen zu stellen, die ihrerseits jedoch für die Ratsuchenden häufig hilfreich wären, da sie ihnen helfen den Text zu reflektieren und mögliche Schwachstellen zu identifizieren.

Lässt sich daraus schließen, dass Schreibberatung, um die oben genannten Schwierigkeiten zu vermeiden, grundsätzlich nur fachübergreifend angeboten werden sollte? Keineswegs. Es ist jedoch für fachspezifische Schreibberatungen, stärker noch als für fachübergreifende, von großer Bedeutung, auf die Methode und den Kompetenzbereich der Schreibberatung bereits im Vorfeld einer Beratung aufmerksam zu machen. Dies kann z.B. im Rahmen von Vorstellungen, Informationsveranstaltungen, auf den jeweiligen Websites und in einschlägigen Rundmails geschehen. Unter dieser Voraussetzung kann fachspezifische Schreibberatung, als komplementäres Angebot zu fachübergreifender Beratung, durchaus berechtigterweise angeboten werden.

Literatur

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Angaben zur Person

Malte Jauch, M.A., hat vom 01.10.2013 bis zum 31.08.2014 sowie vom 01.10.2015 bis zum 31.03.2016 an der Universität Konstanz als Schreibberater gearbeitet. Er hat einen M.A. in Political Philosophy an der Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, erworben und studiert derzeit im letzten Semester des Masterstudiengangs Politik- und Veraltungswissenschaft an der Universität Konstanz.

Schreiben, lesen, Feedback geben im *Kollektiv für Text* – Zur Förderung autonomer Schreibgruppen an der Hochschule

Ida Lorbach & Felix Woitkowski

An der Kunsthochschule Kassel, einem teilautonomen Fachbereich der Universität Kassel, trifft sich seit acht Semestern eine Gruppe Studierender regelmäßig und selbstorganisiert zur gemeinsamen Arbeit an Texten. Dies findet unabhängig von Lehrveranstaltungen und ganz ohne Lehrende statt. Die Universität Kassel hält, wie andere Hochschulen, für Studierende zwar ein umfangreiches schreibdidaktisches, propädeutisches Angebot bereit. An der Kunsthochschule zeigte sich aber, dass diese Angebote das berufliche Schreiben ebenso wie die spezifischen Eigenheiten des akademischen Schreibens in künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Studiengängen nicht ausreichend umfassten. Die Gründung des *Kollektiv für Text* verstehen wir zum einen als Reaktion der Studierenden auf die fehlenden Angebote. Zum anderen meinen wir, dass die Zusammenarbeit in der Gruppe den Studierenden besondere Schreiberfahrungen bietet, die in dieser Form nicht von der Hochschule vermittelt werden können.

Wir stellen das *Kollektiv für Text* als ein positives Beispiel für eine autonome Schreibgruppe vor, das dazu anregt, über die positiven Effekte studentischer Schreibinitiativen nachzudenken und zu diskutieren, wie ein förderliches Klima dafür an Universitäten geschaffen werden kann. Dazu nutzen wir als Autor*innen unsere verschiedenen Perspektiven: Als beteiligte Mitwirkende des Kollektivs sowie als außenstehender, nicht beteiligter Lehrender. Aus unseren Tätigkeiten als Peer-Tutorin bzw. Mitarbeiter in der studentischen Schreibberatung kennen wir beide außerdem Fragen und Bedarfe Studierender in Bezug auf das Schreiben an der Hochschule.

Das *Kollektiv für Text* an der Kunsthochschule Kassel

Zunächst stellen wir die Schreibgruppe *Kollektiv für Text* genauer vor und fokussieren dabei ihre Aktivitäten, ihre selbstgewählten methodischen Grundlagen sowie ihr Selbstverständnis innerhalb der Institution Kunst(-hochschule).

Zurzeit, im Sommersemester 2016, wirken sieben Studentinnen der Universität Kassel am *Kollektiv für Text* mit. Die meisten der bisherigen Mitwirkenden studierten in einem der Studiengänge der Kunsthochschule (Visuelle Kommunikation, Produktdesign, Bildende Kunst, Kunswissenschaft und Kunstpädagogik); es gab und gibt ebenfalls Teilnehmer*innen aus anderen Fachbereichen der Universität, bspw. aus der Germanistik, Philosophie oder Stadtplanung. Zwei Studentinnen sind seit ihrer Gründung in der

Gruppe (2012) aktiv, die anderen sind im Laufe der Zeit dazugestoßen. Seit zwei Semestern ist die Zusammensetzung der Gruppe konstant. Grundsätzlich erwarten die Mitwirkenden voneinander, dass sie sich für mindestens ein Semester der Gruppe verbindlich anschließen. Neue Teilnehmer*innen stießen auf unterschiedlichen Wegen dazu: In der Anfangsphase eher zufällig über das Kennenlernen Gleichgesinnter, dann über geplante offene Treffen zu Anfang des Semesters, nach denen Interessierte selbst entscheiden konnten, ob die kontinuierliche Gruppenarbeit für sie passend ist.

Das *Kollektiv für Text* verabredet sich während der Vorlesungszeit einmal in der Woche zu einem zweistündigen Treffen. Jede Teilnehmerin¹ bringt dazu einen selbstverfassten Text mit, zu dem sie von allen anderen Teilnehmerinnen Feedback bekommt. Die Gruppe führt gemeinsam Schreibübungen durch und plant Veranstaltungen (wie etwa Lesungen). Die Studierenden wenden wöchentlich mindestens zwei Stunden für die Schreibgruppe auf, hinzu kommt die Zeit für das Schreiben eigener Texte sowie für zusätzliche Aktionen.

Die Teilnehmerinnen schreiben hauptsächlich literarische, essayistische und experimentelle Texte sowie Katalogtexte oder Pressemitteilungen für Ausstellungen. Darüber hinaus bringen die Mitglieder Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten ein, die sich an klassischen akademischen Textsorten orientieren. Manche Texte sind mit Blick auf ein bestimmtes Ziel geschrieben worden, z. B. für die Präsentation in einer Ausstellung oder zur Einreichung bei einem literarischen Wettbewerb. Bei anderen Texten ist völlig offen, ob und in welcher Form sie veröffentlicht werden. Es kommt häufiger vor, dass die Gruppe die visuelle Gestaltung von Texten oder den Einsatz von Fotos, Illustrationen oder anderem Bildmaterial diskutiert.

Neben den regulären Treffen veranstaltet das *Kollektiv für Text* einmal im Semester ein Intensiv-Schreibtreffen: zwei ganze Tage am Stück für das Schreiben vor Ort und für ausführliches Feedback. Weitere Aktionen der Schreibgruppe waren bisher Lesungen, eine Ausstellung und eine Reihe von offenen Schreibwerkstätten, zu denen hochschulweit Studierende eingeladen waren. Mitwirkende des Kollektivs haben einzeln oder gemeinsam Publikationen herausgegeben, die das *Papiercafé* der Kunsthochschule, ein Verkaufsraum für Eigenpublikationen und Kaffee, präsentiert.

Die Feedbackregeln der Gruppe orientieren sich an Peter Elbow (1998). In seinem Buch „Writing Without Teachers“ schlägt Elbow die Feedbackmethoden „Pointing“, „Telling“, „Summarizing“ und „Showing“ vor, bei denen der/die Leser*in bewusst aus einer subjektiven Warte heraus reagiert, im Sinne von möglichst präzisen Informationen, wie der Text bei ihm/ihr ankommt: „[...] what happened in you when you read the words *this time*.“ (Elbow 1998: 85). Die Bewertung dieser Reaktionen nimmt anschließend der/die Autor*in für sich selbst vor. Da es immer mehrere Rückmeldungen gibt, stehen ihm/ihr dafür ebenso unterschiedliche wie vielfältige Impulse zur Verfügung. Somit betont Elbow

¹ Zurzeit sind alle Mitwirkenden der Schreibwerkstatt Frauen, weshalb im Text an den Stellen, wo es um die aktuelle Gruppe geht, nur die weibliche Form benutzt wird.

die Eigenverantwortung von Autor*innen für ihre Texte, die sie in Feedbackrunden nicht aufgeben sollen (vgl. Elbow 1998: 104f). Dazu gehört auch, Feedback einzufordern, das gezielt zu dem Arbeitsstadium des Textes passt. Das Feedback wird i. d. R. nicht diskutiert, es sei denn, der/die Autor*in wünscht dies explizit. Für jede Textbesprechung steht etwa gleichviel Zeit zur Verfügung, sodass kein Text bevorzugt oder benachteiligt wird. Diese Regeln sorgen dafür, dass die Teilnehmer*innen zur Sache diskutieren und sich auf einer nicht-hierarchischen Ebene austauschen.

Trotz regelmäßiger, methodisch vorstrukturierter Treffen erstarrt das *Kollektiv für Text* nicht durch Routine. Die Gruppe diskutiert immer wieder ihr Selbstverständnis in Bezug zur Institution Kunsthochschule, was sich z. B. in einer Namensänderung spiegelte: Anfang 2016 fanden die Studentinnen den Namen *Kollektiv für Text*, zuvor nannte sich die Gruppe schlicht *Schreibwerkstatt*. Grund dafür war, dass es nicht vorrangig um eine „Werkstattarbeit“ gehe, sondern um das gemeinsame Entwickeln von Texten in einer Umgebung, in der das akademische Schreiben immer noch einen untergeordneten Stellenwert hat.

Flexibilität zeigt sich auch im Umgang mit der Frage, wie offen oder geschlossen die Gruppe sein möchte. Seit Bestehen des Kollektivs zeigen mehr Studierende Interesse daran, sich über ihre Texte austauschen zu wollen, als die Gruppe aufnehmen kann. Die Vergrößerung der Gruppe führte einerseits manchmal zu Konflikten, wenn Interessent*innen nicht die Motivation und die Zeit aufbrachten, um regelmäßig und aktiv mitzuwirken. Andererseits sorgten neue Teilnehmer*innen auch für Impulse, die sich die Gruppe wünschte.

Insgesamt lässt sich sagen, dass diese autonome Schreibgruppe zwar von ihrer selbst aufgebauten Struktur profitiert und aufgrund fester Regeln funktioniert, diese aber den Wünschen ihrer aktuellen Mitglieder anpasst. Diese Flexibilität stärkt die Gruppe und steht zugleich für die große Identifikation der Studierenden mit ihr, was sicherlich dazu beigetragen hat, dass die Gruppe bereits über einen längeren Zeitraum besteht.

Welche positiven Effekte die autonome Schreibgruppe für ihre Mitwirkenden hat, wollen wir im Folgenden nicht nur am Beispiel des *Kollektivs für Text* herausarbeiten, sondern auch aus theoretischer, vor allem schreibdidaktischer Sicht näher beleuchten.

Chancen autonomer Schreibgruppenarbeit

Obwohl autonome Schreibgruppen nicht im Fokus der Hochschuldidaktik stehen, lassen sich aus schreibdidaktischer Perspektive zahlreiche positive Effekte dieser Gruppen herausarbeiten. Autonome Schreibgruppen an Hochschulen vereinen Aspekte der literarischen Geselligkeit (vgl. Mattenkrott 1979), des Peer-Learning (vgl. Bruffee 1998) und des kollaborativen Schreibens (vgl. Woitkowski 2012). Auf diese Weise schaffen sie, losgelöst von universitären Leistungs- und Bewertungsvorgaben, freie und kreative Schreibanlässe, die sowohl die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden berücksichti-

gen als auch die unterstützende Struktur eines gemeinschaftlichen Prozesses erfahrbar machen.

In autonomen Schreibgruppen können die Studierenden die Multifunktionalität des Schreibens kennenlernen. Schreiben wird dort „in seiner persönlichkeitsentwickelnden Funktion, in seiner kommunikativen Funktion, in seiner heuristischen Funktion und in seiner hedonistischen Funktion“ (Girgensohn 2007: 135f.) erlebbar. Die Peer-Ebene ermöglicht ein differenzierteres Feedback ohne Prüfungsdruck, das Aushandlungsprozesse ohne die meinungs- und wertungsbestimmende Instanz *Prüfer* zulässt. So kann eine prozess- und produktorientierte Schreibkultur entstehen, die durch den kollaborativen Ansatz zu einer intensiveren Arbeit am Text und zu bewussterem Schreibprozesshandeln führt. In der Praxis des *Kollektiv für Text* wird vor allem erfahrbar, dass gemeinsame Treffen dazu motivieren, regelmäßiger und mehr zu schreiben, Geschriebenes zu überarbeiten und eventuell sogar zu publizieren. Es macht Spaß, Texte anderer zu lesen und mitzuverleben, wie sie sich entwickeln. Dabei verbindet einige der Mitwirkenden die Suche nach der Rolle, die sie dem Schreiben in der zukünftigen beruflichen Praxis geben möchten bzw. können. Durch diesen intrinsisch motivierten, ganzheitlichen Zugang zum Schreiben legen autonome Schreibgruppen im besten Fall die Basis für eine Weiterentwicklung der Schreibkompetenz in einer Weise und Vielfältigkeit, wie sie die traditionelle universitäre Schreibkultur nicht leisten kann.

Seit Gründung des *Kollektiv für Text* wurden an der Kunsthochschule zwar vermehrt Veranstaltungen zum Schreiben angeboten, allerdings vorwiegend in den Studiengängen Kunstwissenschaft und Visuelle Kommunikation. In der Bildenden Kunst und im Produktdesign wird das Thema nur vereinzelt abgedeckt, sodass hier eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Frage, was Schreiben für Künstler*innen bedeutet, nicht ermöglicht wird. Das *Kollektiv für Text* reagiert darauf mit Selbstorganisation und Eigenengagement.

Ein Klima der Förderung studentisch initierter Schreibgruppen

Wie die bisherigen Darstellungen zeigen, schaffen autonome Schreibgruppen einen Raum für besondere, kollektive Schreiberfahrungen. Darüber hinaus können sie bspw. das Angebot der Hochschulen flexibel ergänzen sowie Engagement und Identifikation der Beteiligten in hohem Maße fördern. Dies sind Gründe genug, die Frage nach der Förderung dieser studentischen Initiativen zu erörtern.

An der Universität Kassel, zu der die Kunsthochschule teilautonom gehört, gibt es verschiedene Möglichkeiten für studentische Initiativen, finanzielle Unterstützung zu erhalten. Der studentische Projektrat des AStA, bei dem sich jedes Semester derartige Projekte bewerben können, förderte bspw. die Ausstellung „Textstelle“ (2015) und die anschließende Publikation „19,7x14,1 – Eine Zusammenarbeit“ (2016). Beide Projekte wurden von Freya Chakour, Isabel Paehr und Ida Lorbach aus dem *Kollektiv für Text* heraus reali-

siert. Darüber hinaus ist es möglich, Zuschüsse über den Fachschaftsrat der Kunsthochschule zu beantragen, etwa für Material- oder Druckkosten.

Diese Beispiele verdeutlichen die finanzielle Seite der Förderung studentischer Initiativen. Die Aussicht auf Geld allein erzeugt aber noch kein positives Klima für die Gründung einer solchen Initiative. Für das *Kollektiv für Text* waren und sind vielmehr Faktoren von Bedeutung, welche die Studienstruktur, das Verhältnis zu Lehrenden, Arbeitsräume und Öffentlichkeitsarbeit betreffen.

Freiräume in der Studienstruktur

Die Struktur des Studiums an der Kunsthochschule bietet viel Freiraum für eigene Initiativen. Studierende können sich ihren Semesterplan weitgehend frei zusammenstellen und bestimmen überwiegend selbst, an welchen Themen und Projekten sie arbeiten. In der Bildenden Kunst und Visuellen Kommunikation wird nicht mit festen Lehrplänen oder einem Credit-System gearbeitet, sodass Studierende hier an weit weniger Vorgaben gebunden sind, als es in anderen universitären Studiengängen üblich ist. Für die Studierenden im *Kollektiv für Text* führt die eigene Verantwortung zu einer hohen Identifikation mit dem Studium sowie zu der Bereitschaft, dieses über das Lehrangebot hinaus zu gestalten.

Impulse und Motivation durch Lehrende

Das *Kollektiv für Text* konnte sich u.a. dadurch entwickeln, dass die Eigeninitiative auf Impulse im Lehrangebot sowie eine positive, fördernde Haltung von Lehrenden gestoßen ist und immer wieder um Rat gefragt werden konnte, z.B. für das Gutachten eines Förderantrags.

Wichtig ist, dass Anliegen und Ansprüche der Mitwirkenden stets innerhalb der Gruppe ausgehandelt werden, nicht anhand von Maßstäben einer Lehrperson. Gerade weil das Kollektiv als autonome Schreibgruppe unabhängig von den Interessen der Lehrpersonen und einem festen Programm agiert, kann die Gruppe ihren eigenen Interessen nachgehen. Sie bietet die Möglichkeit, innerhalb der Hochschule, aber mit Distanz zu den Lehrpersonen und deren Zielvorstellungen, Texte noch einmal zu überdenken und dazu eine eigenständige Position zu entwickeln. Die Gruppe bildet also keine Opposition zu Lehrenden und Studium, sondern ihre Arbeit steht oftmals eng im Zusammenhang mit dem, was die Mitwirkenden an anderer Stelle ihres Studiums machen. In anderen Fällen bildet sie eine Ergänzung zu dem, was Lehrende bieten: Zeit für Texte, die keinen Platz im betreffenden Studiengang haben, weil sie bspw. literarischer Art sind, einen geschützten Raum, in dem die Texte noch keiner Bewertung durch Lehrende ausgesetzt sind und eine Chance auf intensiveres Feedback, als es in Lehrveranstaltungen zeitlich möglich ist.

Arbeitsräume

Eine Grundbedingung für konzentriertes, produktives Arbeiten stellt ein geeigneter Treffpunkt dar. In der Anfangszeit hat die Gruppe oft länger (bis zu einer halben Stunde) nach einem Platz suchen müssen, an dem sie einigermaßen ungestört arbeiten konnte. Inzwischen steht ihr ein fester Schrebraum zur Verfügung, für den zwei Mitwirkende einen Schlüssel haben.² In Absprache mit einer Professorin und einer Mitarbeiterin trifft sich das *Kollektiv für Text* dort wöchentlich zu festen Zeiten, die in den öffentlichen Kalender eingetragen werden. Intensiv-Schreibtreffen der Gruppe an Wochenenden finden ebenfalls dort bzw. im Papiercafé statt. Der eigene Raum bedeutet für die Gruppe eine ungeheure Unterstützung, da sie sich verstärkt auf die inhaltliche Arbeit konzentrieren kann. An einem Ort verankert zu sein, stärkt das Selbstbewusstsein der Gruppe, erleichtert interessierten Studierenden das Zuordnen und Finden der Gruppe und zeigt, dass sie als Teil der Hochschule gesehen wird. Dadurch steigt die Motivation, das Engagement im *Kollektiv für Text* als Teil des Studiums und als Arbeit an der eigenen Professionalisierung zu verstehen.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Aussicht auf eine gemeinsame Lesung oder eine Publikation motiviert dazu, Texte fertigzustellen und bindet die Gruppenmitglieder mehr aneinander. Veröffentlichungen und öffentlichkeitswirksame Aktivitäten jeder Art führen dazu, dass der Austausch mit anderen Studierenden angeregt wird. Mit überschaubaren finanziellen Beträgen, die die Druckkosten für eine Publikation decken oder es ermöglichen, eine Veranstaltung zu bewerben, fördert die Hochschule oder ein Fachbereich die Arbeit einer Schreibgruppe. Über Web-sites und Facebook-Seiten der Hochschule werben zu können, wirkt ebenfalls unterstützend.

Fazit

Der vorliegende Aufsatz stellt *Kollektiv für Text* der Kunsthochschule Kassel als ein positives Beispiel für eine autonome Schreibgruppe dar, die sich als studentische Initiative seit nunmehr acht Semestern einem Bereich des akademischen Schreibens zuwendet, der in den propädeutischen Angeboten der Hochschule zu wenig Beachtung findet.

Ausgehend von dieser Gruppe wurden mit theoretischem und praktischem Bezug die Besonderheiten und Chancen des gemeinsamen Schreibens in autonomen Schreibgruppen untersucht.

² An der Kunsthochschule ist es auch in anderen Bereichen üblich, dass Studierende über einen Semester-Schlüssel Zugang zu einem geteilten Arbeitsraum haben.

pen an Hochschulen diskutiert. Vor allem die große Eigenmotivation, die intensive kollaborative Textarbeit und die hohe Selbstidentifikation sind dabei als wichtige Faktoren zu nennen.

Das *Kollektiv für Text* dient als Ausgangspunkt für eine Reflexion darüber, welche Rahmenbedingungen die Gründung studentischer Initiativen erleichtern und ihre Arbeit unterstützen können. Dies betrifft Freiheiten im Studienablauf ebenso wie eine fördernde Haltung der Lehrenden (als potenzielle Ansprechpartner*innen und Ratgeber*innen, nicht als kontrollierende Lenker*innen und Bestimmer*innen). Darüber hinaus stellen die Aussicht auf einen eigenen Raum und die Unterstützung in der Öffentlichkeitsarbeit relevante Voraussetzungen dar.

Das Ziel autonomer Schreibgruppen soll nicht darin bestehen, andere universitäre Angebote zu ersetzen. Eben so wenig ist vorstellbar, dass Schreibzentren alle Bedarfe der Studierenden, die das Schreiben betreffen, abdecken. Universitäten können aber eine Atmosphäre der Wertschätzung und der Förderung erzeugen, in der das Engagement der Studierenden und das der Hochschulangestellten sich produktiv ergänzen.

Literatur

- Bruffee, Kenneth A. (1998): *Collaborative Learning*. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge (2. Aufl.). Baltimore: Johns Hopkins University.
- Elbow, Peter (1998): *Writing Without Teachers* (2. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: DUV.
- Mattenkrott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Woitkowski, Felix (2012): *Kollaboratives und literarisches Schreiben im Internet*. Berlin: Lit.

Angaben zu den Personen

Ida Lorbach, B.A., studiert Bildende Kunst an der Kunsthochschule Kassel. Sie ist seit Beginn Mitwirkende des hier beschriebenen, studentisch organisierten *Kollektiv für Text* und hat als Autorin Texte in künstlerischen Publikationen, Ausstellungskatalogen und Lyrik-Anthologien veröffentlicht. Von 2014 bis 2016 war sie als Peer-Tutorin in der Schreibberatung im Projekt „KoDeWiS – Kompetenzbereich deutsche Wissenschaftssprache“ der Universität Kassel tätig.

Felix Woitkowski, M.A., ist als Sprachdidakt und Sprachwissenschaftler am Institut für Germanistik der Universität Kassel tätig, von 2014 bis 2016 darüber hinaus auch als Schreibberater(-ausbilder) im Projekt „KoDeWiS – Kompetenzbereich deutsche Wissenschaftssprache“. Er organisiert an der WWU Münster die „Woche der Last-minute-Hausarbeiten“, fördert als Veranstalter der Story-Olympiade junge Autor*innen und ist selbst als freier Autor tätig. Kontakt: <https://felixwoitkowski.wordpress.com>

Schreibkompetenzen im dualen Studium curricular verankern

Zur Einführung von Schreibworkshops im Studiengang Wirtschaftsinformatik. Ein Erfahrungsbericht

Irina Fuchs

Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird die Konzeption und Pilotierung eines Schreibworkshops vorgestellt. Dieses didaktische Format ist im Rahmen des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Studiengang Wirtschaftsinformatik an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe als eine schreibdidaktische Maßnahme eingeführt worden. Ziel ist die Entwicklung von Schreibkompetenz und Reflexion eigenen Schreibens bei Studierenden. Im Folgenden wird zunächst die Hochschule vorgestellt und die Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens im Studiengang Wirtschaftsinformatik erläutert. Dann wird die Schreibkultur der Hochschule am Beispiel der Textsorte „Projektarbeit“ erläutert. Im Rahmen eines Schreibworkshops, dessen formal-theoretische und schreibpraktische Komponenten vorgestellt werden, dient insbesondere die Projektarbeit als didaktisches Genre zur Vermittlung von Schreibkompetenz. Schließlich werden auf Basis der Evaluationsergebnisse weitere Maßnahmen zum Ausbau der Schreibkultur vorgeschlagen.

Curriculare Voraussetzungen zum Erwerb von Schreibkompetenz

Das Studium der Wirtschaftsinformatik an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe (im Folgenden: DHBW Karlsruhe) wurde 1979 als Berufsakademie Karlsruhe gegründet und hat 2009 im Rahmen des Bologna-Prozesses ihre Umwandlung zur Hochschulform vollzogen. Ihr spezifisches Profil zeichnet die berufliche Relevanz der dualen Studiengänge, die eng mit privaten Unternehmen kooperieren, aus. An der DHBW Karlsruhe kann somit ein staatliches duales Bachelorstudium absolviert werden, das praxisintegriert erfolgt.

Wissenschaftliches Arbeiten im Studiengang Wirtschaftsinformatik

Anwendungsorientierte Forschung steht aufgrund der engen Verzahnung von Theorie und Praxis im Vordergrund dieser Hochschulform. Ein Beispiel dafür sind wissenschaftliche Projektarbeiten, die begleitend zu den im Unternehmen durchgeführten Projekten

Irina Fuchs

von den Studierenden verfasst werden. Das Curriculum im Studiengang Wirtschaftsinformatik an der DHBW Karlsruhe sieht vor, dass Studierende im ersten und zweiten Studienjahr ihres Bachelorstudiums jeweils eine Projektarbeit verfassen. Die Anfertigung dieser Arbeiten wird durch die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen begleitet und unterstützt, insbesondere durch das Studium von methodischen Grundlagen, zu denen das Studienmodul „Wissenschaftliches Arbeiten“ gehört.

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie die des wissenschaftlichen Arbeitens und insbesondere Schreibens, ist nicht nur für eine wissenschaftliche Karriere, sondern auch für den beruflichen Alltag bedeutend. Das Ziel der Projektarbeit besteht in der Übertragung von fachtheoretischen Grundlagen auf betriebliche Problem- und Fragestellungen. Unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse konzipieren die Studierenden anwendungsorientierte Lösungskonzepte. Berufspraxis und wissenschaftliche Erkenntnisse werden symbiotisch in die Projektarbeit eingebunden.

Vom wissenschaftlichen Schreiben zur Schreibkompetenz

An der DHBW Karlsruhe besteht demzufolge eine Schreibkultur (vgl. zum Begriff Banzer/Kruse 2012: 9ff.) des anwendungsorientierten wissenschaftlichen Schreibens. Die Projektarbeit stellt dabei eine geeignete Textsorte sowie ein didaktisches Genre (vgl. weiterführend Kruse 2007: 14ff.) zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz dar. Projektarbeiten werden von den Studierenden primär verfasst, um Wissensdiskurse in der Fachwissenschaft zu erschließen, (Fach-)Wissen zu erwerben und dieses auf praxisrelevante Themen zu übertragen. Um diesen Prozess der Textproduktion beim problemorientierten Schreiben (Grésillon 2012: 155ff.) schreibdidaktisch zu begleiten, bietet es sich an, die Lehrveranstaltung „Wissenschaftliches Arbeiten“ um das curriculare Angebot eines Schreibworkshops zu erweitern. Formale Aspekte, die zu den Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens gehören, werden bereits im ersten Studienjahr vermittelt. Das Schreiben soll im zweiten Studienjahr mehr in den Vordergrund gestellt werden und zur hauptsächlichen Lernform werden.

Ziel ist es, einen Übergang vom „writing to learn“ einer Projektarbeit zum „learning to write“ nach Emig (1971; vgl. auch Banzer/Kruse 2012; Kruse 2007) im Schreibworkshop zu erreichen. Mithilfe einer fachdisziplinspezifischen detaillierten Anleitung soll auf der Grundlage des erworbenen (Fach-)Wissens und der bereits verfassten Projektarbeit weniger der Wissenserwerb, sondern vielmehr das wissenschaftliche Schreiben in kleinen Gruppen geübt werden. Das schreibdidaktisch angeleitete Schreiben wird ergänzt durch ein ausführliches Textfeedback.

Schreibworkshop: Konzept und Evaluation

Ausgangssituation im Studiengang Wirtschaftsinformatik

Wissenschaftliche Schreibkompetenz ist der Schlüssel zu einer guten Projektarbeit und leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Arbeitens sowie Denkens Studierender. Bisher standen die den Schreibprozess vorbereitenden Maßnahmen wie Informations- und Literaturrecherche, Zitationsregeln, das Forschungsdesign im ersten Studienjahr sowie die Vermittlung von Forschungsmethoden in der Wirtschaftsinformatik im zweiten Studienjahr auf dem Lehrplan, und weniger die Textkomposition selbst.

Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz, Schreiben als Lernprozess, fällt bei den Studierenden der Wirtschaftsinformatik an der DHBW Karlsruhe, wie Banzer/Kruse (2012: 13) dies bereits für das universitäre Umfeld prognostiziert haben, in den Bereich des begleitenden Selbststudiums. Eine qualitative Analyse von Stichproben der in den letzten Jahren entstandenen Projekt- und Bachelorarbeiten im Studiengang Wirtschaftsinformatik hat gezeigt, dass sich zur kontinuierlichen Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Arbeiten eine gezielte Förderung der Schreibkompetenz bei Studierenden empfiehlt.

Angestrebtes Ergebnis

Basierend auf dieser Bedarfslage ist im Studiengang Wirtschaftsinformatik im Frühjahr 2015 für das zweite Studienjahr für über 150 Studierende ein wissenschaftlicher Schreibworkshop als Teil der Lehrveranstaltung „Wissenschaftliches Arbeiten“ konzipiert und kursübergreifend pilotiert worden. Dazu wird die Lehrveranstaltung im zweiten Studienjahr um einen intensiven Schreibworkshop erweitert. Der Schreibworkshop besteht aus einer schreibpraktischen und einer flankierenden formal-theoretischen Etappe.

Dazu wird auf die erste Projektarbeit zurückgegriffen, in der die Studierenden erste Erfahrungen mit dem Schreibprozess gemacht haben. In der Schreibübung erlernen die Studierenden strukturiert angeleitetes Schreiben im seminaristischen Umfeld. Anhand der für die erste Projektarbeit verfassten Textteile „Einleitung“ und „Schluss“ arbeiten sie die Textkomposition, einen sogenannten „roten Faden“ für den eigenen Text, heraus. Diese Schreibübung soll auch zu einer Reflexion des eigenen Schreibprozesses führen.

Die Idee zum Konzept der Schreibübung basiert auf dem didaktischen Format des „Writer’s Workshops“ nach Gabriel (2002 und 2007), einer Art Schreibwerkstatt zur Förderung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Ausgehend von diesem Konzept steht im Zentrum der Schreibübung die Überarbeitung der eigenständig verfassten Texte der Studierenden.

Die Schreibübung wird von vertiefenden Einführungen in die Erstellung von Dokumentvorlagen und Verzeichnissen mit den Textverarbeitungsprogrammen Microsoft Word und LaTeX sowie in das an der Hochschule eingesetzte Literaturverwaltungsprogramm

Citavi flankiert. Die genannten Programme dienen vorwiegend als Unterstützung für die Studierenden bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit.

Ablauf der Schreibübung

Die Schreibübung ist für zwei Vorlesungsstunden konzipiert und vermittelt eine schrittweise, strukturierte Vorgehensweise bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit. Folgende Lernziele sind im Vorfeld formuliert worden: (1) ein typischer Aufbau der Kapitel „Einleitung“ und „Schluss“ einer wissenschaftlichen Arbeit soll präsentiert, (2) die Textkomposition in fremden Texten analysiert und (3) die Empfehlungen zur Strukturierung der Kapitel „Einleitung“ und „Schluss“ am eigenen Text umgesetzt werden.

Die Schreibübung besteht aus drei Teilen: Der erste Teil ist eine Wiederholung und Auffrischung. Er beginnt mit einer theoretischen Einführung zur Vorstellung des exemplarischen Aufbaus der Textteile „Einleitung“ und „Schluss“ sowie deren Besonderheiten in naturwissenschaftlichen Fächern. Es folgen Empfehlungen und Hinweise zum „roten Faden“ im Text seitens der Lehrperson. Das im Rahmen dieser Einführung vermittelte Wissen stellt keine Neuheit für die Studierenden dar.

Der zweite Teil der Schreibübung ist dem qualitätssichernden Arbeitsauftrag in Form eines nicht-anonymisierten Peer-Review-Verfahrens (vgl. Müller 2008: 68ff.) gewidmet. Dazu werden die Studierenden in Tandems eingeteilt. Autor*in und Gutachter*in sind einander bekannt (vgl. Reinmann/Sippel/Spannagel 2010: 222f.). Zur Schreibübung haben die Teilnehmenden die Textteile „Einleitung“ und „Schluss“ aus ihrer eigenen ersten Projektarbeit in ausgedruckter Form mitgebracht; bei jedem Textteil handelt es sich um zwei bis drei Seiten. Nun tauschen sie im Schreib-Tandem zunächst ihren Textteil „Einleitung“ untereinander aus. Sie korrigieren im Peer-Feedback den jeweiligen Partner*innen-Text auf der formalen sowie inhaltlichen Textebene (nach vorgegebener Struktur und anhand der erhaltenen Hinweise zur Textkomposition). Anschließend gibt es Raum für Diskussion in den Tandems und für allgemeine Fragen im Forum. Im zweiten Schritt werden neue Zweierteams zu Schreib-Tandems gebildet und nun der Textteil „Schluss“ gegenseitig lektoriert. Nach dieser qualitativen Bewertung folgt eine Gruppendiskussion zur Besprechung der lektorierten Texte im Tandem sowie im Plenum.

Den dritten Teil der Schreibübung bildet, nach der Beantwortung allgemeiner und spezifischer offener Fragen in der Runde, der Arbeitsauftrag zur Überarbeitung des eigenen Textes anhand der erhaltenen Anmerkungen im Schreib-Tandem. Besonderes Augenmerk liegt auch hier auf der Textkomposition, der Kohärenz von Einleitung und Schluss. Als Ergebnis der Schreibübung erhalten die Studierenden einen musterhaften, in sich konsistenten Text (einerseits als Ergebnis der Übung der Schreibkompetenz und andererseits zur Orientierung bei der Erstellung ihrer zweiten Projektarbeit). In der Abschlussbesprechung werden die logische Struktur in einer wissenschaftlichen Arbeit, die symbolhaft durch den „roten Faden“ verdeutlicht wird, bei der gegenseitigen Bezugnahme von Einleitung und Schluss bzw. auch im Hinblick auf die gesamte Arbeit diskutiert und der Schreibprozess selbst reflektiert. Der Dialog und Austausch zu den im Schreib- und Über-

arbeitungsprozess gemachten Erfahrungen steht hier im Vordergrund, um auch die Lernchancen des Peer-Review-Verfahrens zu nutzen (vgl. auch Reinmann/Sippel/Spannagel 2010: 227).

Evaluationsergebnisse

Eine für diese Gruppe repräsentative, quantitative Umfrage der über 150 Studierenden im Anschluss an den Schreibworkshop 2015 hat ergeben, dass ein hoher Zufriedenheitsgrad mit der Veranstaltungsform und den erreichten Lernzielen besteht. Die Studierenden haben den klaren Aufbau der Veranstaltung sowie die strukturierte Vermittlung der Lehrinhalte positiv hervor. Die in der Schreibübung eingeübte Schreibstrategie hat sich ebenfalls bewährt. Es wird deshalb im Rahmen der Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in Zukunft ein Ausbau von Schreibpraktiken zur Förderung einer Schreibroutine angestrebt.

Fazit und Ausblick

Im Zentrum des Beitrags stand die Pilotierung einer curricularen Anpassung des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ und die Integration eines Schreibworkshops in die Lehrveranstaltung im zweiten Studienjahr des Studiengangs Wirtschaftsinformatik an der DHBW Karlsruhe. Ziel dieser Maßnahme ist die Vermittlung und somit Entwicklung der Schreibkompetenz bei Studierenden, bereits während des Bachelorstudiums. Das vorgeschlagene Konzept eignet sich dabei auch zur Einführung in anderen MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), in denen die Textkomposition wissenschaftlicher Abschlussarbeiten als relativ standardisiert gelten kann.

Das Bewusstsein darüber, dass Schreibkompetenz aufgebaut werden muss, hat sich seit dem ersten erfolgreichen Schreibworkshop im Jahr 2015 auch auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten ausgewirkt: Das Peer-Review-Verfahren und die wissenschaftliche Begleitung seitens der Lehrenden sollen als unverzichtbare Elemente der Schreibdidaktik beibehalten werden. Zusätzlich wird seit dem Frühjahr 2015 eine individuelle (Skype-)Schreibberatung (vgl. zum Begriff Banzer/Kruse 2012: 28f.) für Studierende angeboten. Diese ist auch mit einem weiteren individuellen Schreibtraining nach Wunsch der Studierenden verbunden.

Literatur

Banzer, Roman/Kruse, Otto (2015): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung (G 4.8). In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Dr. Josef Raabe. 1–38. Online im WWW. URL: http://www.nhhl-bibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=459 (Zugriff: 12.04.2016).

- Emig, Janet (1971): *The composing processes of Twelfth Graders*. NCTE research report: Bd. I3. Urbana, Ill: Nat. Council of Teachers of English.
- Gabriel, Richard P. (2002): *Writer's Workshops and the Work of Making Things: Patterns, Poetry...* Boston et al.: Addison Wesley. Online im WWW. URL: <http://dreamsongs.com/Files/WritersWorkshopTypeset.pdf> (Zugriff: 12.04.2016).
- Gabriel, Richard P. (2007): *Writers' Workshops As Scientific Methodology*. Online im WWW. URL: <http://www.dreamsongs.com/Files/WritersWorkshops.pdf> (Zugriff: 12.04.2016).
- Grésillon, Almuth (2012): Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): *Schreiben als Kulturtechnik*. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp. 152–186.
- Kruse, Otto (2007): *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen*. Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Online im WWW. URL: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/hochschuldidaktikaz/Wissenschaftliches_Schreiben_def.pdf (Zugriff: 12.04.2016).
- Müller, Uwe Thomas (2008): *Peer-Review-Verfahren zur Qualitätssicherung von Open-Access- Zeitschriften – Systematische Klassifikation und empirische Untersuchung*. Dissertation. Online im WWW. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/mueller-uwe-thomas-2008-12-17/PDF/mueller.pdf> (Zugriff: 12.04.2016).
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia/Florian, Alexander/Ranner, Tamara/Kamper, Marianne (2011): Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Doktorandenausbildung mit Writer's Workshops. Eine Fallstudie. In: *P-OE*, 6 (2+3). 32–39. Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler. Online im WWW. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/08/Artikel_Writers_Workshops_final.pdf (Zugriff: 12.04.2016).
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia/Spannagel, Christian (2010): Peer Review für Forschen und Lernen: Funktionen, Formen, Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien. In: Mandel, Schewa/Rutishauser, Manuel/Seiler Schiedt, Eva (Hrsg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. 218–229.

Angaben zur Person

Irina Fuchs, M. A., ist akademische Mitarbeiterin an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe, Schwerpunkte: Lehre und Forschung zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Interview mit...

Dr. Melanie Brinkschulte zum zehnten Geburtstag des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August Universität Göttingen

JoSch: Liebe Melanie, das Internationale Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen feiert im November 2016 den zehnten Geburtstag. Herzlichen Glückwunsch! Stell uns doch einmal kurz das Internationale Schreibzentrum vor.

Melanie Brinkschulte: Das Internationale Schreibzentrum ist eine zentrale Einrichtung an der Georg-August-Universität, verankert an der Abteilung Interkulturelle Germanistik, wodurch wir eine fachwissenschaftliche Anbindung und Möglichkeiten zur Forschung haben. An erster Stelle ist das Internationale Schreibzentrum eine Anlaufstelle für Studierende und Lehrende aller Fachrichtungen, die sich aktiv mit der Schlüsselkompetenz Schreiben auseinandersetzen möchten, um zu reflektierten Schreibenden bzw. Schreibdaktiker*innen zu werden bzw. ihre Kompetenzen zu erweitern.

Unser didaktischer Grundsatz für Lehrveranstaltungen und Schreibberatungen zielt darauf ab, dass Studierende ihre individuellen Fähigkeiten einbringen können, um so eine Atmosphäre des Miteinander- und Voneinander-Lernens zu schaffen. Dies schließt auch das Handeln mit mehreren Sprachen im und für den Schreibprozess ein.

J: Seit wann gibt es das Schreibzentrum genau?

MB: Das Internationale Schreibzentrum an der Georg-August-Universität Göttingen existiert seit dem Wintersemester 2006. Nachdem eine Befragung unter den Dozierenden ergeben hat, dass gerade das Erbringen schriftlicher Leistungen für Studierende schwierig sei, öffnete eine Schreibberatung für internationale Studierende. Diese individuelle Schreibberatung war für Studierende, die in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch ihre Texte schreiben mussten. Die Idee, das Internationale Schreibzentrum ins Leben zu rufen, stammt von Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne, der Leiterin der Abteilung Interkulturelle Germanistik und derzeitige Vizepräsidentin für Internationales. Für ihre mittlerweile zehnjährige, tatkräftige Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bedanken!

Seit dem Wintersemester 2007/08 leite ich das Internationale Schreibzentrum, und wir konnten unsere Angebote im Sommersemester 2008 für alle Studierenden der Universität öffnen. Dies geschah übrigens u.a. aus einer Initiative der Studierenden heraus, die sich dafür einsetzten, dass alle Studierenden eine Unterstützung beim akademischen Schreiben bekommen.

J: Wer arbeitet hier?

MB: Im Internationalen Schreibzentrum arbeiten aktuell zehn Schreibdidaktiker*innen/-berater*innen mit einem universitären Abschluss und neun studentische Schreib-Peer-Tutor*innen bzw. Writing Fellows. Zum Glück konnten inzwischen fünf Stellen entfristet werden, sodass ich die Existenz des Internationalen Schreibzentrum als gesichert einstufe. Finanziert wird das Internationale Schreibzentrum aus zentralen Studienqualitätsmitteln sowie aus zentralen Haushaltssmitteln, weil ein Drittmittelprojekt (DAAD PROFIN) 2012 verstetigt wurde.

J: Wie arbeitet ihr im Schreibzentrum?

MB: Im Internationalen Schreibzentrum arbeiten wir in einem Team, sodass sich jede*r mit seinen*ihren Fähigkeiten und Kapazitäten in die Aufgaben einbringen kann. Trotzdem besitzt jede*r im Team seine*ihr speziellen Aufgabenbereiche, für die sie*er verantwortlich zeichnet.

In meiner Arbeit ist mir die Vernetzung sehr wichtig, weshalb ich mich gern für die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. einsetze, um Schreibdidaktiker*innen, -berater*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen ein Austauschforum zu bieten. Auch finde ich die Zusammenarbeit mit den anderen deutschsprachigen Gesellschaften zum wissenschaftlichen Schreiben, dem Forum wissenschaftliches Schreiben und GeWissS sehr fruchtbar. Und nicht zuletzt profitiere ich persönlich auch von den internationalen Kooperationen, wie z. B. mit der EATAW, der EWCA und den CCCC.

J: Wo genau?

MB: Das Internationale Schreibzentrum befindet sich auf dem Campusgelände der Georg-August-Universität Göttingen, wo auch die meisten geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten sowie zentrale Hörsaalgebäude und die Zentralbibliothek sind. Praktischerweise liegen wir direkt hinter einer der Menschen, sodass Studierende uns unkompliziert finden können.

J: Wie sehen eure Räume aus?

MB: Untergebracht sind wir in ehemaligen Laboren der Humangenetik, die zu Büro- und Beratungsräumen sowie einem Seminarraum umgebaut worden sind. Deshalb haben wir schöne hohe, helle und große Räume in freundlichen Farben und fühlen uns in diesen sehr wohl.

J: Welche Angebote habt ihr?

MB: Das Internationale Schreibzentrum hat Angebote im Übergang von der Schule zum universitären Schreiben bis hin zum Berufseinstieg. Dabei richten sich die Lehr- und Beratungsangebote hauptsächlich an die Zielgruppe (angehender) Studierender und zudem an Lehrende, sodass diese Elemente akademischer Schreibprozessdidaktik in ihre Lehre integrieren können.

Ich stelle die verschiedenen Angebote kurz vor:

Modulares Workshopprogramm

Für Studierende aller Fachrichtungen bieten wir pro Semester ca. 45 unterschiedliche Workshops – meist im Umfang von 1 LVS – zu verschiedenen Themenfeldern im akademischen Schreibprozess an, die zudem nach den Schreiberfahrungen der Teilnehmenden differenziert sind. Um den inklusiven Ansatz des Miteinander- und Voneinander-Lernens umzusetzen, differenzieren wir bewusst nicht nach Deutsch als Erst-, Fremd- oder Zweit-sprache. Die Workshops sind fachübergreifend oder disziplinspezifisch ausgerichtet. Studierende können Credits für ihre Schlüsselkompetenzbereiche erwerben, indem sie nach erfolgreicher Teilnahme an einem Workshop Portfolios mit vertiefenden und reflektierenden Schreibaufgaben erfüllen, zu denen sie ein individuelles Feedback erhalten. Das Ziel besteht in der Erweiterung akademischer Schreibkompetenzen von Studierenden, indem diese auf ihren individuell bestehenden Kompetenzen und bereits vorhandenem Wissen aufbauen.

MultiConText (Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten)

Die Programmlinie „MulitConText“ (Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten) reagiert auf die Tatsache, dass akademisch und wissenschaftlich Schreibende in einer globalisierten Wissenschaftsgesellschaft zumindest zweisprachig (Deutsch und Englisch) handeln, aber zum großen Teil über weitere Sprachen verfügen, die sie für ihre Schreibprozesse einsetzen können, z.B. wenn sie über andere bzw. weitere Familiensprachen verfügen. In den Workshops im MultiConText-Programm vermitteln wir Schreibenden Möglichkeiten und Strategien, um ihre Mehrsprachigkeit reflektiert und produktiv beim Schreiben einzusetzen. Im Zuge der Internationalisierungsstrategie der Universität setzen wir uns dafür ein, dass die Förderung akademischer Schreibkompetenz unter Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die Curricula von Studiengängen eingeht.

Individuelle Schreibberatung

Individuelle Schreibberatungen werden zum einen in Form offener Sprechstunden im Schreibzentrum selbst, in der zentralen Bibliothek und in den Räumen der zentralen Studienberatung angeboten. Gemeinsam mit dem Career Service werden spezielle Beratun-

gen zum Verfassen von Bewerbungen in den Sprachen Deutsch und Englisch angeboten. Zum anderen können Studierende individuell Termine vereinbaren.

Zertifikate

Studierende können durch die erfolgreiche Teilnahme an Workshops, verbunden mit weiteren Ausbildungsinhalten und Praktika, verschiedene Zertifikate erwerben:

Schreibberater*in-Ausbildung

Die Ausbildung zum/zur Schreibberater*in richtet sich an fortgeschrittene Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen; für Externe wird die Ausbildung ebenfalls geöffnet. Die Ausbildung enthält theoretische und praktische Anteile einer prozessorientierten Schreibdidaktik. Es gibt die Möglichkeit zwischen zwei Schwerpunkten zu wählen: Schreibberatung in erstsprachigen oder in mehrsprachigen Kontexten.

ProText: Professionell Texten im Beruf

Damit Absolvent*innen der Universität sich auf das Schreiben im Beruf vorbereiten können, bieten die Inhalte dieses Zertifikates eine gezielte Vorbereitung auf Anforderungen an das Schreiben im beruflichen Alltag.

InDiGU: Integration und Diversity an der Göttinger Universität

Das universitätsweite Programm bietet Studierenden die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen an der Göttinger Universität zu erwerben. Im Rahmen interkultureller Schreibpartnerschaften tauschen sich Studierende über diverse Schreibtraditionen aus und setzen kollaborativ interkulturelle Schreibprojekte um.

Zudem können Studierende Praktika am Internationalen Schreibzentrum machen. Für angehende Schreibdidaktiker*innen/-berater*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen bieten wir zudem Praktikumsmöglichkeiten in den Bereichen schreibdidaktische Praxis und Einblicke in die empirische Schreibforschung am Schreibzentrum.

Neben den Angeboten für Studierende aller Fachrichtungen gibt es noch Projekte für Lehramtsstudierende und für Studierende germanistischer Studiengänge:

Kooperationsprojekt WiPiS: Wissenschaftspropädeutisches Schreiben im Seminarfach

Das Projekt thematisiert das Lehren und Lernen wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse in der Schule. Realisiert wird es durch eine Kooperation des Internationalen Schreibzentrums mit der Fachdidaktik Deutsch und dem Otto-Hahn-Gymnasium in Göttingen: Lehramtsstudierende erlernen vorbereitend wissenschaftspropädeutische Schreibprozessdidaktik und unterrichten im Rahmen ihres Forschungspraktikums ein Halbjahr das Seminarfach, in dem Schüler*innen der Oberstufe das Verfassen von Facharbeiten erlernen. Während der authentischen Schreibphase der Facharbeit führen die Lehramtsstu-

dierenden Schreibberatungen mit den Schüler*innen durch. Das Projekt wird durch eine Begleitforschung zur Schreibdidaktik im Übergang von Schule zur Hochschule bzw. von der Hochschule zur Schule aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden begleitet.

Die Projektidee basiert übrigens auf Jan Gutendorfs Abschlussprojekt zur Schreibberater*innen-Ausbildung, in dem sie einen ersten Workshop zum Facharbeiten-Schreiben konzipiert, durchgeführt und reflektiert hat.

Writing Fellows

Seit dem Sommersemester 2016 arbeitet das Internationale Schreibzentrum mit Writing Fellows, die in Lehrveranstaltungen im Deutschen Seminar tätig werden. Das Internationale Schreibzentrum bildet die Writing Fellows aus. Sie geben, nach vorheriger Absprache mit den Dozierenden, den Studierenden Feedback auf Rohfassungen zu Schreibaufgaben.

Neben der Zielgruppe der Studierenden bietet das Internationale Schreibzentrum in Kooperation mit der Hochschuldidaktik eine schreibdidaktische Unterstützung für Lehrende der Universität an, die in ihren Lehrveranstaltungen schreibprozessdidaktische Elemente integrieren möchten.

Und wie viele andere Schreibzentren auch bieten wir jährlich einige Events an, wie z.B. „Die Lange Nacht der (aufgeschobenen) Hausarbeiten“, „Die Schreibwoche“ oder die „Nacht des Wissens“.

J: Warum seid ihr ein internationales Schreibzentrum?

MB: Der Zusatz in unserem Namen ist in der Anbindung an die Abteilung Interkulturelle Germanistik begründet, weil sich diese Disziplin mit interkultureller Zusammenarbeit in internationalen Kontexten auseinandersetzt. Mit dem Schreiben in interkulturellen Zusammenhängen setzen wir uns in unserer Schreibzentrumsarbeit sowohl in den Lehrveranstaltungen, Beratungen als auch in der didaktischen Weiterentwicklung und in der Forschung auseinander. Der Zusatz verdeutlicht aber auch, dass wir alle Studierenden einbeziehen möchten, mit einem Schwerpunkt auf mehrsprachiges Handeln beim Schreiben.

J: Was sind eure Leitlinien und Werte, nach denen ihr arbeitet?

MB: In unserer Arbeit am Internationalen Schreibzentrum folgen wir der Leitlinie, die Stephen North mit seiner Idee eines Schreibzentrums aufgebracht hat: „Our job is to produce better writers, not better writing“ (North 1984: 438). Dabei gehen wir davon aus, dass jede*r Schreibende bereits über wertvolle Fähigkeiten, Einstellungen und Motivation verfügt, die er/sie für das Schreiben als Ressource entdecken und für das weitere Lernen einbringen kann. Hierzu gehört auch ein reflektierter Umgang mit individuellen Schreibsituationen, bei deren Analyse ich Schreibende gern unterstütze, damit sie eigene Ideen entwickeln können. Obwohl sich Maria Montessori in ihrer Pädagogik weniger mit dem

Schreiben als mit dem Lernen an sich auseinandergesetzt hat, bringt sie in meinen Augen mit ihrem Leitmotiv „Hilf mir, es selbst zu tun“ auf den Punkt, was eine prozessorientierte Schreibdidaktik vermag: Schreibende decken durch die Unterstützung prozessorientierter Schreibdidaktik, z. B. in Form von Schreibberatungen, verfügbare Ressourcen, aber auch individuelle Wissensdefizite auf und finden individuelle Wege, um ihre Schreibprozesse selbst zu gestalten. Durch die bewusste, reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Schreibprozessen entwickeln sich Schreibkompetenzen, die auf weitere Schreibprojekte übertragbar sind. Daher bin ich auch der Ansicht, dass die Erweiterung von Schreibkompetenzen ein lebenslanger Prozess ist.

Für das mehrsprachige Schreiben ist mein Leitbild das von Vygotski geprägte Verständnis, dass sich Sprachen und Denken wechselseitig beeinflussen und dass mehrsprachig Handelnde im Sinne von Canagarajahs Translingual Practice über ein integriertes Sprachsystem verfügen, das ihr Sprachrepertoire ausmacht. Mit einem solchen Verständnis von Mehrsprachigkeit werden Schreibende zu individuell Handelnden, die ihr Sprachrepertoire reflektiert fürs Schreiben einsetzen können.

J: Was ist dir in deiner Arbeit besonders wichtig?

MB: Die Antwort möchte ich gern etwas allgemeiner geben, um die Perspektive meiner Funktion als Leiterin eines Schreibzentrums, aber auch die Perspektive der Schreibforscherin einbringen zu können:

Als Leiterin des Internationalen Schreibzentrums, aber auch als Schreibforscherin und -didaktikerin ist es mir wichtig, weiterführende Ideen zu generieren, die passend zur Weiterentwicklung von universitären Schreibzentren und der Weiterentwicklung einer empirischen Schreibforschung oder auch angewandten Schreibwissenschaft sind. Ein wesentliches Ziel sehe ich darin, neue Formen des Schreibenlehrens und -lernens an Hochschulen, aber auch in Schulen und im Beruf zu entwickeln, umzusetzen und nach bestehenden Bedarfen zu modifizieren. Dabei ist mir besonders wichtig, die Bedürfnisse der Zielgruppe(n) zu beachten. Zugleich müssen diese Ideen aber auch zur Institution, wie z.B. einer Universität mit ihren Strukturen und Regeln, passen. Zum Beispiel würde ich nur zu gern eine sichtbarere Mehrsprachigkeit in akademischen Texten fordern, weiß aber, dass Hybridformen derzeit nur schwerlich zu Vorgaben in bestehenden Prüfungsordnungen passen. Daher ist mir mindestens ebenso wichtig, neue Ideen zu prüfen und so umzusetzen, dass sie wirklich realisierbar werden, um so eine allmähliche Veränderung zu erreichen. Um diese Ziele zu erreichen, finde ich, dass eine Teamarbeit unbedingt erforderlich und ungemein hilfreich ist, in die jede*r Mitwirkende sich konstruktiv einbringen kann.

J: Bist du oder seid ihr auch im Bereich Schreibforschung tätig?

MB: Obwohl wir alle im Internationalen Schreibzentrum für die Lehre und Beratung eingestellt sind, ist es uns wichtig, durch eine begleitende Unterrichtsforschung neue Erkenntnisse aus und für das Lehren und Lernen schulischen, akademischen und beruflichen Schreibens zu gewinnen. Ich verstehe folglich unter Schreibforschung eine angewandte Forschungsrichtung, die aus der Lehr-, Lern- und Beratungspraxis Erkenntnisse für die Optimierung dieser Praxis generiert. Unsere Forschungen stellen wir regelmäßig auf europäischen Tagungen, wie der EATAW oder EWCA, und im deutschsprachigen Raum, z.B. über das Forum wissenschaftliches Schreiben, vor und publizieren unsere Ergebnisse in einschlägigen Fachorganen, wie z.B. hier in der JoSch oder im Journal of Academic Writing.

Derzeit führe ich – gemeinsam mit meinem Team – ein Forschungsprojekt zur Entwicklung einer empirisch basierten mehrsprachigen Schreibdidaktik durch. Hierfür haben wir Forscher*innen aus den Naturwissenschaften interviewt, die selbst mindestens zweisprachig sind und in internationalen Teams arbeiten. Wir haben sie zum Verfassen von Publikationen und ihrem mehrsprachigen wissenschaftlichen Handeln befragt. Die Ergebnisse aus dieser Studie werden didaktisiert, um sie für unsere Programmlinie Multi-ConText zu nutzen. Die Didaktisierungen werden durch Video- und Audiografien in den Workshops analysiert. Erste Forschungsergebnisse haben wir auf internationalen Konferenzen präsentiert, und sie sind z.T. bereits publiziert.

Zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben und einer propädeutischen Schreibdidaktik forsche ich gemeinsam mit meinem Kollegen aus der Fachdidaktik Deutsch sowie mit den beteiligten Lehramtsstudierenden. Das Erkenntnisinteresse liegt auf den drei beteiligten Zielgruppen: Wie erweitern Schüler*innen ihre Schreibkompetenzen, sodass sie erste propädeutische Texte verfassen können? Welche Form der Unterstützung bietet die begleitende Schreibberatung hierbei? Welche Lehr-, Beratungs- und Schreibkompetenzen erwerben Lehramtsstudierende, die an dem Projekt beteiligt sind? Wie setzen sich die beteiligten Seminarfachlehrenden, die als ausgebildete Lehrkräfte am Gymnasium arbeiten, mit dem innovativen Konzept für das Seminarfach auseinander, welche Auswirkungen auf ihre Einstellungen zu einer propädeutischen Schreibprozessdidaktik lassen sich feststellen? Ergebnisse zu diesem Projekt sind ebenfalls publiziert.

Ein weiteres Forschungsprojekt beschäftigt sich mit Anforderungen, die Akademiker*innen im beruflichen Schreiben haben. Hierfür führen wir derzeit eine Befragung unter Angestellten und Personaler*innen in mittelständischen Unternehmen in Niedersachsen durch, um zu erfahren, was am Arbeitsplatz geschrieben wird und welche Rolle Schreibkompetenzen bei der Einstellung von Akademiker*innen spielen.

Zudem sind zwei Mitarbeiter*innen des Internationalen Schreibzentrums mit Dissertationsprojekten beschäftigt, die sich mit Textfeedbackgesprächen in Schreibberatungen auf gesprächsanalytischer Basis bzw. mit mehrsprachigem Handeln in interkulturellen Wissenschaftsdiskursen auseinandersetzen. Studierende der Interkulturellen Germanistik

oder im Master of Education führen im Rahmen von Masterarbeiten erste Forschungen im Themenfeld angewandter Schreibwissenschaft durch. Diese Masterarbeiten betreue und begutachte ich.

J: Was ist das Besondere an eurem Schreibzentrum?

MB: Das Internationale Schreibzentrum der Uni Göttingen zeichnet sich dadurch aus, dass unsere Angebote stets inklusiv ausgerichtet sind. Außerdem legen wir einen besonderen Schwerpunkt darauf, Studierende zu befähigen, in wissenschaftlichen Kontexten mehrsprachig zu agieren. Eine weitere Besonderheit ist unser stark ausdifferenziertes und breit gefächertes Workshopangebot.

J: Wenn du auf die 10 Jahre zurückblickst, was sind die wichtigsten Meilensteine für dich?

MB: In Kürze das hier:

WiSe 2007/08	Verankerung der Lehrveranstaltungen in den Schlüsselkompetenzen
SoSe 2008	Öffnung der Angebote des Internationalen Schreibzentrums für alle Studierenden der Georg-August-Universität Göttingen; Beginn einer Schreibberater*innen-Ausbildung
2009	Start von InDiGU, Verstetigung 2012; Verstetigung erster Stellen
2011	Entfristung weiterer Stellen; Erste Lange Nacht der (aufgeschobenen) Hausarbeiten
2012	Start von WiPiS; Start von ProText
2013	Gründung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. mit Sitz in Göttingen
2014	Umzug von den beengten Räumlichkeiten in der Humboldtallee in den Heinrich-Düker-Weg 12 direkt auf dem Campus
WiSe 2014/15	Entfristung weiterer Stellen
SoSe 2015	Start von MultiConText

J: Was wünschst du dir für die nächsten Jahre?

MB: Ich wünsche mir, dass sich möglichst an allen Hochschulen Schreibzentren und/oder Schreibberatungseinrichtungen etablieren und dass es nicht nach dem Ende des Qualitätspakts Lehre 2020 zu einem Einbruch akademischer Schreibförderung kommen wird.

Ich wünsche mir, dass sowohl für Studierende als auch für Lehrende Schreibberatung und Schreibprozessdidaktik zu einer Selbstverständlichkeit in der universitären Ausbildung wird. Damit verbunden ist auch mein Wunsch, dass das Internationale Schreibzentrum möglichst allen Lehrenden und Studierenden an der Uni Göttingen bekannt sein sollte.

Und ich wünsche mir, dass sich eine Forschungsrichtung angewandter Schreibwissenschaft zunehmend etabliert, die von Schreibdidaktiker*innen konstruktiv und kooperativ weiterentwickelt wird.

Literatur

North, Stephen (1984) The Idea of a Writing Center. In: *College English* 46 (5), 433–446.

Angaben zur Person

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

Noch ein Buch zu kreativem Schreiben und Schreibgruppen?

Rezension zu Rechenberg-Winter, Petra & Haußmann, Renate (2015): Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben. Gruppen leiten.

Ramona Jakob

Ein Buch über kreatives Schreiben, über Schreibgruppenarbeit – da gibt es doch schon so viel, kann es dazu noch etwas Neues geben? Ja, es kann. Wenn man die Kreativität beim Wort nimmt, und z. B. das allgemeine Wissen über kreatives Schreiben mit dem speziellen, persönlichen Wissen aus der eigenen Biografie verbindet.

Petra Rechenberg-Winter und Renate Haußmann sind beide erfahrene Fachfrauen im kreativen und biografischen Schreiben. Als solche setzen sie Methoden aus der Schreibdidaktil mit ihren Kenntnissen aus der systemischen Beratung in Beziehung. Diese Methodik, in Therapie und Beratung längst verbreitet, folgt den Grundsätzen lösungsorientierten Handelns. Das Problem steht nicht als Einzelfall, sondern als Bestandteil eines Systems, das – in diesem Fall über das Schreiben – reflektiert und bearbeitet wird. Der Schwerpunkt liegt auf dem Prozess möglicher Veränderungen und auf dem Vertrauen, dass sich die betroffene Person ihre Lösung erarbeiten kann. Diese, in Schreibgruppen häufig bereits vertretene Haltung, erhält hier eine methodische Grundlage, von der aus eigene Schreibprozesse entwickelt und initiiert werden können. Das Buch richtet sich an Schreibgruppenanleiter*innen, aber ganz klar auch an Personen, die in ihrer Beratungstätigkeit das Schreiben nutzen. Die Haltung, dass sich Anleiter*in/Berater*in und Schreibende auf gleicher Augenhöhe bewegen, indem beide Seiten ihre Kompetenzen in den Prozess einbringen, macht das Buch besonders für Tutor*innen interessant, zumal es viele Handlungsoptionen bietet, welche die Beteiligten aneinander wachsen lassen. Anregungen, um die Anleitungs- und Beratungsprozesse bzw. die eigene Rolle innerhalb des Systems Coach/Anleiter*in – Ratsuchende – Gruppe auf der Metaebene zu reflektieren und zu dokumentieren, wechseln sich ab mit Informationen zu Genre, Aufbau und Struktur von Texten, stilistischen Übungen und einzelnen, individuell einsetzbaren kreativen Schreibimpulsen.

Erklärtes Ziel der Autorinnen ist das Vermitteln von Lehr- und Lernwegen zur kreativen Schreibkompetenz für Schreibgruppen, Teamentwicklung und Coaching nach dem von ihnen entwickelten „systemischen Schreibwirkmodell“ (vgl. 2015: 9). Sie gliedern ihre Anleitungen in Kapitel, die sie als Lernschritte bezeichnen:

- Erster Schritt: Lehre des kreativen, biografischen und therapeutischen Schreibens
- Zweiter Schritt: Systemische Schreibinterventionen in der Lyrik
- Dritter Schritt: Systemische Schreibinterventionen in der Prosa

Ramona Jakob

- Vierter Schritt: Textbearbeitung
- Fünfter Schritt: Schreibgruppendifamik
- Sechster Schritt: Schreibgruppenpädagogik
- Siebter Schritt: Entwicklung der Schreibpersönlichkeit

Diese Schritte sind wie ein fortlaufender Kurs aufgebaut. Es können aber auch – je nach Schwerpunktsetzung – nur einzelne Schreibaufgaben bearbeitet werden. Getreu dem Grundsatz der Systemik werden alle Teilschritte immer auch in Bezug zu ihrem Umfeld gesetzt: Kulturelle und gesellschaftliche Hintergründe, literarische Entwicklungen sowie Gruppenprozesse werden ebenso beleuchtet wie die Rollen der Anleiter*innen und der Teilnehmenden.

Besonderen Wert legen die Autorinnen auf den Aspekt, dass Lehrende zugleich Lernende im Prozess gemeinsamen Gestaltens sind. Instrumente der Selbstevaluation wie Fragebögen oder reflexive Schreibimpulse stellen daher die eigene Rolle zur Disposition und dienen zur Analyse der Interaktion zwischen Gruppenleiter*in und Teilnehmenden, zwischen Auftrag der Gruppe und den individuellen Intentionen, zu äußeren und inneren Bedingungen der Gruppenarbeit etc. Auch wenn darauf nicht explizit eingegangen wird, lassen sich diese Methoden auch gut für die Auswertung von Beratungstätigkeiten einzelner bzw. in Tutor*innenteams nutzen. Um die eigene Arbeit fortlaufend zu dokumentieren und so die gewonnenen Erfahrungen für die künftige Arbeit nutzbar zu machen, gibt es Impulse für ein Journal und ein Werkbuch. Ausgehend von der Annahme, dass Wahrnehmung und Deutungsmuster immer auf den biografischen Erfahrungen des/der Einzelnen und dessen/deren Einbindung in das soziale, kulturelle, historische Umfeld beruhen, wird der „Wahrheit als interaktiver Prozess“ (2015: 295) eine besondere Rolle zugesprochen. Mithilfe von Methoden, wie z. B. Perspektivwechsel und Wahrnehmungszirkel, wird dem sowohl für die Text-, als auch die Gruppenarbeit Rechnung getragen.

Die Gruppenarbeit selbst wird unter verschiedenen Aspekten betrachtet: Es werden Aufbau und Funktionen einer Gruppe erklärt, die verschiedenen Rollen von Anleiter*innen und Teilnehmenden vorgestellt. Sowohl stärkende als auch „störende“ Teilnehmertypen und der Umgang mit ihnen werden berücksichtigt. Hinweise zur Planung von Schreibgruppen und Lösungsansätze bei Widerständen werden ebenso angeboten wie Methoden, um gruppendifamische Erfahrungen zu reflektieren. Teilprozesse im Ablauf von Gruppen werden ausführlich besprochen, dabei insbesondere die Auftragsklärung und Methoden des Feedbacks. Aber auch der Umgang mit Textfeedback in Gruppen erhält einen Raum: Schreibübungen regen auch hier wieder zur kreativen Auseinandersetzung mit Texten, Kritik und negativ auftretenden Gefühlen/Zensoren während der Überarbeitung etc. an – Übungen, die sich mit Gewinn in eine individuelle Schreibberatung einbinden lassen.

Der letzte Teil schließlich widmet sich der Entwicklung der Schreibpersönlichkeit und der konkreten Anregung für zwei beispielhafte Schreibgruppen. Dazu gibt es noch einmal kurze theoretische Erläuterungen zu Schreibidentität, Schreibprozessmodellen,

eine Anleitung zur literarischen Kollaboration sowie zur Abschlussphase der Gruppenarbeit. Sie werden wieder ergänzt durch Evaluationsbögen, sowohl zur Gruppen- als auch Einzelreflexion.

Fazit

Das Buch birgt eine Fülle an Anregungen sowie Methoden für die Beratungs- und Gruppenarbeit. Die einzelnen Schritte sind theoretisch fundiert und lassen sich gut in die Praxis umsetzen. Zahlreiche Arbeitsmaterialien stehen als Download im Netz bereit.

Viele Impulse lassen sich für die individuelle Arbeit und in Beratungssituationen nutzen; einige der Schreib- und Reflexionsangebote werden allerdings erst in einer Gruppe wirksam. Dazu gibt es umfangreiche methodische und theoretische Informationen zu Gruppen- und Schreibprozessen. Besonders der in diesem Buch vertretene systemische Blickwinkel kann als Bereicherung in Beratungs- und Schreibprozessen gesehen werden. So können die Anregungen zu einem wichtigen Erfahrungsschatz für alle Beteiligten werden: für Lernende und Lehrende, Schreibende und Schreibanleiter*innen, Beratende und Ratsuchende.

Literatur

Rechenberg-Winter, Petra/Haußmann, Renate (2015): *Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben*. Gruppen leiten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Angaben zur Person

Ramona Jakob, Sozial- und Poesiepädagogin, leitet seit 1990 Schreibgruppen und ist als Dozentin für Schreibprozesse an verschiedenen Hochschulen sowie Universitäten tätig. Ihren Schwerpunkt sieht sie im kreativen und biografischen Schreiben, wo sie die persönlichkeitsfördernden und stärkenden Aspekte des Schreibens in der Gruppenarbeit nutzt. Sie selbst schreibt Gedichte und Kurzprosa.

Konferenzen und Tagungen

Jubiläumsfeier des Internationalen Schreibzentrums der Universität Göttingen

10. November 2016, ab 14 Uhr

Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland

Weitere Informationen: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php>

Mitgliedsversammlung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und -forschung e.V.

10.–11. November 2016

Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland

Weitere Informationen: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php>

Writing Research Across Borders IV

15.–18. Februar 2017

Pontificia Universität Javeriana in Bogotá, Kolumbien

Weitere Informationen: <http://www.wrab2017.com>

Jahrestagung Segeberger Kreis

2.–5. März 2017

Bad Malente, Deutschland

Im Segeberger Kreis – Gesellschaft für Kreatives Schreiben e.V. treffen sich Schreiblehrer*innen aus Hochschule, Schulen und der Erwachsenenbildung sowie Autor*innen, die zugleich kreatives, literarisches und journalistisches Schreiben lehren.

Weitere Informationen: <http://www.segeberger-kreis.de>

EATAW Konferenz

19.–21. Juni 2017

Royal Holloway, University of London, England

Unter dem Motto „Academic Writing Now: Policy, pedagogy and practice“ widmet sich die neunte Konferenz der European Association for Teaching Academic Writing (EATAW) den stetigen Veränderungen unterliegenden Realitäten des Hochschulwesens – von den Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich durch Internationalisierung und Diversität ergeben, bis hin zur steigenden Vermarktung des globalen Hochschulwesens und dem daraus resultierenden Fokus auf die „student experience“.

Weitere Informationen: <http://eataw2017.org>

dieS-Sommerschule (Empirisch-didaktische Schreibforschung)

8.–10. Juni 2017

Brugg, Schweiz

In wenigen, ausgewählten Vorträgen werden aktuelle Trends der Schreibforschung thematisiert und oftmals Zwischenergebnisse aus laufenden Forschungsprojekten vorgestellt und diskutiert. Einen besonderen Stellenwert genießt die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Weitere Informationen: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/dies>

Sonstiges

International Writing Centers Week

12.–18. Februar 2017

Die internationale Schreibzentrumswöche ermöglicht es allen, die in Schreibzentren tätig sind, das Schreiben zu zelebrieren und sich die Bedeutung der eigenen Arbeit einmal mehr bewusst zu machen.

Weitere Informationen:

<http://writingcenters.org/resources/international-writing-centers-week>

Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten

02. März 2017

Die Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten ist dem gemeinsamen Schreiben, fernab von einsamen Schreibtischen, gewidmet: Weltweit öffnen Schreibzentren eine Nacht lang ihre Türen und laden Studierende in produktiver und motivierender Atmosphäre dazu ein, ihre Schreibprojekte zu beginnen, weiter zu schreiben oder zu beenden.

Weitere Informationen: <https://schreibnacht.wordpress.com/>

Konferenzen und Tagungen

Call for Papers

Schreiben in den Fächern – Writing in the Disciplines

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Immer mehr Schreibdidaktiker*innen und Wissenschaftler*innen beschäftigen sich mit dem Schreiben in den Fächern. Es werden Bücher zu diesem Themengebiet herausgegeben, neue Programme entstehen oder etablierte werden adaptiert und auch wir als JoSch-Herausgeber*innen möchten uns diesem Thema widmen.

Die Ausgabe 14 des JoSch hat als Schwerpunkt das Thema **Schreiben in den Fächern**, d. h. Artikel zu diesem Thema werden vorrangig veröffentlicht.

In den folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Bsp.: Welche Übungen, Methoden, Techniken zur Förderung des akademischen/wissenschaftlichen Schreibens sind in bestimmten Fächern/Disziplinen sinnvoll(er) einsetzbar (als in anderen)? Welche Unterschiede machen Sie bei fächerübergreifenden und fachspezifischen Workshops? Passen Sie Material auf die jeweilige Zielgruppe an?

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung

Bsp.: Was ist über das Schreiben in unterschiedlichen Fächern/Disziplinen bereits erforscht? Bzw. was erforschen Sie als Autor*innen gerade?

Erfahrungsberichte und Austausch

Bsp.: Welche Zusammenarbeit zwischen Fach und Schreibdidaktik ist berichtenswert? Welche Erfahrungen mit Co-Teachings, als Writing Fellow, ... möchten Sie teilen?

Rezensionen/Buchempfehlungen

Bsp.: Vergleiche von Schreibratgebern für verschiedene Fächer bzw. Fächergruppen: Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Geisteswissenschaften. Rezensionen zu Studien/Forschungsartikeln zum Schreiben in den Fächern.

Für die 14. Ausgabe von JoSch können Sie noch bis zum 01. Mai 2017 Beiträge einreichen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> oder
<https://www.wbv.de/de/josch.html>

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



Lernimpuls Poetry-Slam

Origineller Zugang zu Wirtschaftsthemen

Wie kann man mit Poetry-Slam-Texten sozioökonomischen Unterricht an Schulen und Berufsschulen gestalten? Der Band präsentiert kritische Slam-Texte zu den Themen Ethik, Nachhaltigkeit und Konsum, die mit Lernaufgaben verknüpft werden. Dazu machen die Autoren Vorschläge für die didaktische Aufbereitung.

Ergänzt durch einen Beitrag des bekannten Wirtschaftswissenschaftlers Jürgen Freimann.



Andreas Fischer, Gabriela Hahn (Hg.)

Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse

Neue Ideen für den
sozioökonomischen Unterricht

2016, 210 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5726-2

Als E-Book bei [wvb.de](#)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wvb.de](#)

wbv



Alphabetisierung mit Bezug zum Berufsalltag

Das Trainingsprogramm AlphaPlus im Einsatz

↗ wbv.de/alphabetisierung

Der Leitfaden informiert über die Arbeit mit dem Trainingsprogramm AlphaPlus: Er führt in das Thema funktionaler Analphabetismus ein, beschreibt detailliert die Programmbausteine und berichtet über erste Praxiserfahrungen.



Melanie Boltzmann, Annegret Aulbert-Siepelmeyer,
Jascha Rüsseler, Ralf Warnke, Klaus Menkhaus,
Olaf Overlander

AlphaPlus

Ein Alphabetisierungsprogramm zur
Förderung der Schriftsprachkompetenz
Erwachsener

2015, 118 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5608-1

Als E-Book bei wbv.de



Virtuelles Lehren und Lernen

Aktuelle Didaktik und Technik

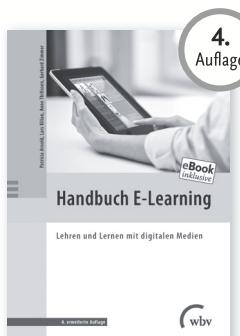
↗ wbv.de/e-learning

Die 4. Auflage des Standardwerkes wurde um die Themen Clouds, Open Educational Resources (OER), Massive Open Online Courses (MOOCs), Inverted Classroom und Game Based Learning erweitert. Alle bestehenden Themen wurden aktualisiert.

Pressestimme zur 3. Auflage:

„Die vielfältigen Möglichkeiten von E-Learning haben zahlreiche Studien angeregt, Bilanz zu ziehen und einen Überblick zu schaffen. Dieses Handbuch leistet das in fulminanter Weise.“

DAS ARGUMENT



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thilloesen,
Gerhard Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

4. erweiterte Auflage

2015, 605 S.

Print plus E-Book 59,90 € (D), ISBN 978-3-7639-5569-5
E-Book 49,90 € (D)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Status quo der Hochschuldidaktik

↗ wbv.de/hochschuldidaktik

Der Sammelband bietet einen Überblick zum Stand der Hochschuldidaktik in vier Themenfeldern: didaktische Weiterbildung für Lehrende, didaktische Lernkonzepte, fachdidaktische Anforderungen und organisationale Implementierung der Hochschuldidaktik.



Stefanie Hartz, Sabine Marx (Hg.)

Leitkonzepte der Hochschuldidaktik

Theorie – Praxis – Empirie

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 128
2016, 193 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5613-5
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

