

JoSCH

JOURNAL DER SCHREIBBERATUNG

Ausgabe 09 - Juli 2015

Themen dieser Ausgabe sind unter anderem:

- * Das Netz und die Schreibdidaktik
- * Seminar zur Schreibförderung
- * Triadische Textberatung
- * Peer Tutor*innen kollaborieren
- * Peer Tutoring in der fachspezifischen Lehre
- * Writing Fellow Programm
- * Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen



- » Methoden und Techniken
- » Forschungsdiskurs
- » Erfahrungsberichte
- » Rezensionen

JoSch

Journal der Schreibberatung

Vorwort

Liebe Leser*innen,

in dieser Ausgabe erwartet Sie eine gewohnt vielfältige Mischung von Beiträgen aus der Welt der Schreibdidaktik. Dabei liegt ein Schwerpunkt der Ausgabe auf der Nutzung ‚neuer Medien‘.

So geht Kirsten Alers der Frage nach, warum in der Schreibberatung oder -didaktik Tätige sich damit auseinandersetzen sollten, was beim Texten fürs Netz beachtet werden sollte.

Esther Breuer hat Studierende um eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Internet-Nutzung für akademische Kommunikation gebeten. Sie kommt bei der Auswertung ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass es gerade in der Schreibberatung und -didaktik einen Bedarf für einen bewussten Umgang mit den immer noch ‚neuen‘ Medien gibt. Anknüpfend an ihren Beitrag von ‚Make the Net work‘ in der 8. JoSch-Ausgabe, stellen Stephanie Dreyfürst und Daniel Spielmann die schreibdidaktischen Möglichkeiten von Apps vor und beleuchten Vernetzungsmöglichkeiten durch den Kurznachrichtendienst Twitter.

Katrin Girgensohns Artikel stellt ein Schreibseminar vor, das fächerübergreifend prozessorientierte Schreibkompetenz fördern möchte. Anhand einer quantitativen Befragung und einer qualitativen Auswertung von Portfolios der Teilnehmenden wird festgestellt, welche Faktoren in diesem Seminar dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Schreibkompetenz ausbauen.

Einer der Erfahrungsberichte in dieser Ausgabe des Autorenkollektivs Leonardo Dalessandro, Sascha Dieter, Dennis Fassing, Brandon Hardy, Birte Stark und Anja Poloubotko stellt in dieser Ausgabe die Kollaboration von Peer Tutor*innen über Schreibzentrums- und Ländergrenzen hinweg vor und beweist, dass es sich bei der Schreibdidaktik um eine wahrhaft internationale Praxisgemeinschaft handelt.

Ein weiteres, ebenfalls grenzüberschreitendes Projekt wird von Anne

Kirschbaum vorgestellt. Sie resümiert anschaulich ihre Erfahrungen als Writing Fellow. Verena Hunsrucker, Dennis Korus und Mathias Spengler vom SchreibCenter der TU Darmstadt gewähren Einblick in ihre Tätigkeiten als Schreibpeertutor*innen in der fachspezifischen Lehre des Studiengangs Maschinenbau.

Ariane Filius nutzt an der Uni Münster die Methode der Schreibkonferenz mit Studierenden. Daraus entwickelte sie die ‚triadische Textberatung‘, die sie in ihrem Artikel vorstellt und erläutert.

Der Beitrag von Nicole Rosenberger und Stefan Jörissen stellt eine Serie von Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen vor, die über mehrere Jahre für ein Hochschulinstitut konzipiert und umgesetzt wurden. Dabei wurden klassische Schreibtrainings, individuelle Schreibberatung und strategische Kommunikationsberatung kombiniert und systematisch zueinander in Beziehung gesetzt.

Bei den Rezensionen befasst sich Andrea Hempel mit dem Werk „Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende“ der Autorinnen Monika Oertner, Ilona St. John und Gabriele Thelen. Sie diskutiert dabei vor allem die Eignung der angebotenen Materialien für den praktischen Einsatz in schreibdidaktischen Veranstaltungen sowie für das Selbststudium.

Swantje Lahm nimmt den Sammelband „Writing across the Curriculum at Work“ kritisch unter die Lupe und findet eine „Villa Kunterbunt“ (so ihre Metapher) von Anregungen für schreibintensive Lehre vor.

Oft haben Schreibberater*innen mit Haus- und Abschlussarbeiten zu tun. Doch auch vielfältige „kleine Texte“ werden im Studium geschrieben. Diesen nimmt sich ein Ratgeber von Kirsten Schindler an, den Mona Stierwald hinsichtlich seines Nutzens für Studierende rezensiert.

Bei allen Autor*innen, Reviewer*innen und Korrekturleser*innen bedanken wir uns herzlich für die Mitgestaltung dieser Ausgabe. Allen Leser*innen wünschen wir ein schönes Leseerlebnis!

Eure JoSch-Redaktion

Sascha Dieter, David Kreitz, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Simone Tschirpke

Inhaltsverzeichnis

Methoden und Techniken der Schreibberatung	1
Don't make me think! – Texten fürs Netz	
<i>Kirsten Alers</i>	1
Methoden und Techniken der Schreibberatung	9
Triadische Textberatung: eine kleine Schreibkonferenz-Methode für die Uni	
<i>Ariane Filius</i>	9
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	17
Wie nutzen Studierende das Internet für die akademische Kommunikation? Eine Selbsteinschätzung	
<i>Esther Odilia Breuer</i>	17
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	28
Wie fördern fächerübergreifende Schreibseminare die Schreibkompetenz Studierender?	
<i>Katrin Girgensohn</i>	28
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	37
Make The Net Work II: Anwendungsbeispiele für digitales und vernetztes Schreiben	
<i>Stephanie Dreyfürst & Daniel Spielmann</i>	37
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung	45
Organisationale Schreibberatung als Organisationsentwicklung	
<i>Nicole Rosenberger & Stefan Jörissen</i>	45
Erfahrungsbericht/Austausch	54
A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutors	
<i>Leonardo Dalessandro, Sascha Dieter, Dennis Fassing, Brandon Hardy, Anja Poloubotko & Birte Stark</i>	54

Erfahrungsbericht/Austausch	64
Schreibberater*innen als Peertutor*innen in der interdisziplinären Lehre – Erfahrungsberichte aus der Veranstaltung Ingenieure und Ingenieurinnen in der Gesellschaft <i>Sandra Drumm, Verena Hunsrucker, Dennis Korus & Mathias Spengler</i>	64
Erfahrungsbericht/Austausch	71
Drei Semester als Writing Fellow – Ein Erfahrungsbericht <i>Anne Kirschbaum</i>	71
Rezensionen	78
Wissenschaftliches Schreiben methodisch vielfältig lehren und erlernen <i>Andrea Hempel</i>	78
Rezensionen	82
Jenseits der Hausarbeit: Die vielen kleinen Textsorten des Hochschulalltags <i>Mona Stierwald</i>	82
Rezensionen	88
Willkommen in der Villa Kunterbunt: ein Sammelband zu WAC im deutschsprachigen Raum <i>Swantje Lahm</i>	88
Termine	94
Impressum	96

JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Don't make me think! – Texten fürs Netz

✦ *Kirsten Alers*

Einleitung

Verständlichkeitskriterien, Bildschirmkompatibilität, Usability? Warum sollen in Schreibberatung oder -didaktik tätige Menschen sich mit der Frage auseinandersetzen, was man beim Texten fürs Netz, also z. B. für Websites, beachten muss? Jenseits dessen, dass es interessant ist, sich bewusst zu machen, dass es einer erweiterten Textsortenkompetenz bedarf, um im *world wide web* erfolgreich zu texten: Schreibberater*innen und -trainer*innen sind mit web-Textsorten konfrontiert, die Nachfrage dazu in Beratungssituationen steigt in allen Fächern. Ganz konkret könnte die gedankliche Auseinandersetzung damit, wo z. B. die Unterschiede zum Schreiben von Pressemitteilungen liegen, für die Menschen nützlich sein, die die Websites der Schreibzentren betreuen. Zudem gehört Texten fürs Netz zu den Kompetenzen, die an diversen Stellen im Berufsalltag gefordert werden. Und *last but not least*: Das im Kontext *world wide web* geforderte leserfreundliche, logische, präzise und zur Auseinandersetzung reizende Formulieren (‚Hamburger Verständlichkeitskonzept‘, s. u.) ist auch beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten immer wieder eine Herausforderung. So scheint es also nützlich zu sein, auch wenn das Texten fürs Netz nicht zu den Kernkompetenzen von Schreibberater*innen und -trainer*innen im Kontext hochschulischer Schreibdidaktik gehört, sich einen Einblick zu verschaffen und sich über die Literatur ggfs. weiter zu informieren. Im Folgenden werden neben einer Zusammenschau relevanter Publikationen zum Thema konkrete Tipps für die Schreibpraxis gegeben.

Einfach, gegliedert, prägnant, anschaulich

Viele Autor*innen, deren Werke ich studiert habe, um mich dem Thema Schreiben fürs Netz bzw. Schreiben für surfende und am Bildschirm lesende Menschen zu nähern, beziehen sich explizit oder implizit auf das ‚Hamburger Verständlichkeitskonzept‘, das Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun und Reinhard Tausch 1973 entwickelten. Dieses nennt vier Verständlichkeitsdimensionen: Ein Text sollte 1. einfach geschrieben (Leserfreundlichkeit), 2. gut gegliedert (Logik), 3. kurz, aber nicht zu kurz, vor allem prägnant sein (Präzision) und 4. zum Lesen und/oder Handeln anregen (Anreiz). Brecht-Hadraschek (vgl. Brecht-Hadraschek 2011) ergänzt das Konzept um den Faktor, der 1973 noch nicht relevant war: Ein Text muss bildschirmgerecht sein – was u. a. bedeuten kann, zumindest auf der Startseite einer Website möglichst nicht scrollen zu müssen. Ebenfalls sagen alle mehr oder weniger deutlich: Wenn ich etwas anbieten will, geht es nicht um mich! Es muss in den Texten (wie immer bei im weitesten Sinne journalistisch gestalteten Sprachgebilden) um die potenziellen Leser*innen oder Nutzer*innen gehen. Diese müssen sofort verstehen (oder spüren), was sie davon haben, den Text zu lesen, sich mit dem Angebot zu befassen. Hajnal/Item nähern sich dem Thema vom Begriff Kommunikation her, den sie ‚übersetzen‘ mit: Informationen mit Anderen teilen (Hajnal/Item 2005: 13f.). Kommunikation glücke, wenn „Erstens: Der Leser auf der Ebene der Informationskomponente alle Informationen erhält, die der Schreiber ihm zukommen lassen will. Zweitens: Der Leser [sic!] auf der Ebene der Beziehungskomponente ein wirklichkeitsnahes Bild des Schreibers macht“ (ebd.: 23). Kommunikation via Text glückt dann, wenn diese beiden Aspekte zusammenkommen.

Usability

Krug nähert sich dem Thema vom Begriff Usability her, der aus dem Kontext Werbung (übers Internet) stammt. Die aus diesem Konzept erwachsenen Kriterien können direkt die eigentliche Textproduktion steuern, lassen zudem gleichzeitig den ‚reinen‘ Text im größeren Zusammenhang ‚Erscheinungsbild Website‘ wahrnehmen. Das erste von Krug aufgestellte Gesetz lautet: „Don’t make me think!“ (Krug 2006: 11). Krug fordert, „dass eine Webseite [...] klar sein sollte. Na-

heliegend. Selbsterklärend“ (ebd.). Des Weiteren gelte fürs Netz in gesteigerter Form, was bereits als Gewohnheit beim Lesen von Tageszeitungen bekannt ist: Wir beginnen nicht sofort zu lesen, sondern überfliegen – zumindest zunächst erst einmal nur – Überschriften und Zwischenüberschriften. U. a. bedeutet das, dass Headlines bzw. Slogans und Schlüsselbegriffen große Bedeutung beigemessen, aber auch Erwartungen in Bezug auf das Seitendesign (z. B. dass es Reiter zum Anklicken gibt) erfüllt werden sollten (ebd.: 22). Denn noch schneller als ich beim Lesen der Tageszeitung umblättere, bin ich beim Surfen geneigt, weg- und weiterzuklicken. Bemerkenswert ist, was Jacobsen konstatiert: Am Bildschirm wird nur etwa ein Drittel der Textmenge gelesen, die man auf Papier liest (Jacobsen 2002: 198). Daraus kann man allerdings nicht schließen, dass das Internet nur kurze Texte verträgt. Der Usability-Forscher Nielsen drückt die sich aus dieser Tatsache ergebende Konsequenz so aus: „Texte können kurz sein, ohne an Länge zu verlieren. Man muss sie dazu nur in Fragmente teilen und über Hyperlinks miteinander verbinden“ (Jakob Nielsen zit. nach Heijnk 2011: 128). Dennoch, so Heijnk, sei es schwieriger, einen langen, wenn auch gut strukturierten Text z. B. in einer Internetzeitung zu lesen als in einer papiernen Zeitung, weil man deutlich weniger Text auf einen Blick erfassen und sich also schwerer einen Überblick verschaffen und orientieren kann (vgl. ebd.: 155). Um so wichtiger scheint es also, dass man optische Anker und Navigationshilfen schafft. Die zusammengefasste Botschaft des Usability-Konzepts lautet: Auf einer Website muss man auf den ersten Blick erkennen können: Wo bin ich? Worum geht es? Was bietet die Seite an? Warum soll ich hier sein? Was kann ich hier machen? Wie kann ich weitersuchen/-gehen? Was ist aktuell? (vgl. Krug 2006: 95ff.) Jacobsen formuliert es so: „Nehmen Sie dem Benutzer so viel Arbeit wie möglich ab“ (Jacobsen 2002: 195). Wenn ein Text (oder eine Website) die Nutzer*innen also nicht mit großen Denkaufgaben oder Hürden ‚quält‘, sind sie erfreut und handeln.

Nicht Papier, sondern Netz

Ein weiterer Aspekt, der das Texten fürs Netz bestimmt, ist folgender: Die Leser*innen bzw. Surfer*innen im Netz sind nicht nur solche, die man nicht ‚quälen‘ darf, ihnen kommt auch eine veränderte Funk-

tion im Vergleich zum Kontext Papierpublikationen zu, die sich vor allem aus dem Konzept Hypertext ergibt. Und ebenso ändert sich in diesem Kontext die Funktion, die Rolle der Autor*innen, also hier derjenigen, die fürs Netz texten. Ein Hypertext im Besonderen, aber im Prinzip jeder Text, der ins Netz gelangt, funktioniert im Gegensatz zum Text auf Papier nichtlinear und diskontinuierlich. Es gibt (aus Leser*innensicht) kein festes Textgefüge mehr. Ein Hypertext ist niemals abgeschlossen und nirgendwo begrenzt. Diese Tatsache stellt einerseits zwar das Konzept Autor*innenschaft infrage, ermöglicht aber auch einen sehr kreativen Umgang mit Text.“ Hypertexte sind ein Textpotential, ein riesiges Netzwerk einzelner Textfragmente, die durch den Leser realisiert werden“, so schrieb Hautzinger bereits 1999 (Hautzinger 1999: 56f.). Das Netz erfordert und generiert eine neue Art des Lesens. Einerseits kann die Autorin eines Textes den Leser durch Hervorhebungen, Navigationshilfen, Links etc. leiten, andererseits hat sie keine Kontrolle über das Vorgehen des Lesers. Das Verhältnis zwischen Autorin und Leser ändert sich im Kontext Netz. Vor allem muss ich mich wohl von der Vorstellung verabschieden, dass ich Autorin eines klar definierten Textes bin, den einigermaßen klar zu definierende Leser*innen lesen. Und mich entscheiden, wie stark ich meine potenziellen Leser*innen (z. B. durch optisch gestaltete Navigationsmarken) leiten will.

Des Weiteren „scheint die Rückkehr zum Visuellen als eine der tiefgreifendsten Veränderungen unserer Schriftkultur durch die digitale Revolution“, so Hautzinger (1999: 25). Farben, Bilder, Grafiken, Ton, Symbole bestimmen die Wahrnehmung – Wörter sind nicht mehr allein Vermittler der Botschaft. So taucht die Frage auf: Was ist Text im Kontext Netz?

Texten fürs Web

Worum es also beim Schreiben eines Textes für eine Website geht, ist mit den althergebrachten Texterstellungsmethoden nur bedingt zu fassen. Heijnk sagt es so: „Schreiben fürs Web ist nicht gleichbedeutend mit Texten fürs Web. Sprachwissenschaftlich betrachtet sind auch Fotos, Grafiken, Videos und Audios letztlich Texte, also zeichenkodierte Informationen. Texten fürs Web bedeutet deshalb nicht nur Schreiben, sondern multimediale Sinneinheiten zu produzieren

[...], vernetzte Texträume zu schaffen und diese in weitgespannte, tiefreichende Hypertextnetze einzuweben“ (Heijnk 2011: 76). In den (sprachwissenschaftlichen) Komplex kann an dieser Stelle nicht tiefer eingestiegen werden. Die von Heijnk formulierte These fordert aber auf jeden Fall, das gemeinsame Wirken von Schrift-, Bild- und weiteren Elementen beim Texten zu antizipieren und als Herausforderung anzunehmen: Im Zusammenspiel müssen sie Aufmerksamkeit wecken und Aufmerksamkeit erhalten – und das unter der Prämisse „Don‘t make me think!“ Nicht zuletzt erfordert die Hypertextstrukturierung einer Veröffentlichung eine große Sorgfalt bei der Hervorhebung von Begriffen (in Überschriften, Zwischenüberschriften oder als verlinkte Wörter im Text); es besteht die Gefahr möglicher Verschiebung von Bedeutung, Intention und Wirkung des eigenen Textes durch diese Hervorhebungen (vgl. Brecht-Hadraschek: 267).

Texten konkret

Was nun heißt das konkret für das Erstellen der Texte für eine Website? Im Prinzip erweitern Hamburger Verständlichkeits- und Usability-Konzept die seit etwa 150 Jahren geltenden Grundprinzipien für das Schreiben einer journalistischen Nachricht bzw. Pressemitteilung: Der Einstieg zählt und der Aufbau nach dem Prinzip der umgekehrten Pyramide, das heißt: Das Wichtigste steht am Anfang, und von hinten kann weggekürzt werden. Im ersten Satz oder bei etwas längeren Texten im *Lead* (den nennen die Web-Texter *Teaser*), am besten schon in der Überschrift, erfahren die Leser*innen, wo sie sind, um was es geht und ob das Weiterlesen sich ‚lohnt‘. Auch gelten die sprachlichen Richtlinien journalistischen Textens wie z. B. Aktiv statt Passiv, klare Satzanschlüsse, Vermeiden von Abkürzungen, Nominalstil und Klammerkonstruktionen, Vorsicht mit Fachbegriffen und Fremdwörtern (vgl. Schneider 1994).

Doris Märtin, deren praxisorientierten Ratgeber ich hier empfehlen möchte, gibt eine gute – sich mit denen in anderen Ratgebern deckende – Zusammenfassung dessen, was man beim Texten fürs Netz im Speziellen beachten sollte (Märtin 2010: 200ff.):

„**Bloß kein Wortgeklingel:** Nach einer Studie der Ohio State University vertrauen Leser einem Bildschirmtext weniger als der gleichen

Fassung gedruckt auf Papier. Tragen Sie der Tatsache Rechnung und punkten Sie mit Webtexten mit besonders aktuellen und fundierten Inhalten. Schreiben Sie sachlich und objektiv, vermeiden Sie Superlative und Modewörter, begründen Sie einleuchtend und nachvollziehbar.

Botschaft effizient platzieren: Die meist gelesenen Textelemente sind: 1. Headline, 2. Vorspann, 3. Zwischenüberschriften, 4. hervorgehobene Wörter.

Content, Content, Content: Schreiber möchten mit ihren Webtexten sich, ihr Produkt oder ihre Dienstleistung präsentieren. Besucher haben eine andere Agenda. Sie suchen neue, für sie nützliche Informationen – auch dann, wenn sie gerade nichts kaufen oder kein Seminar buchen möchten. Oft und ‚einfach so‘ surfen Kunden deshalb nur vorbei, wenn eine Website neben Eigenwerbung auch Content bietet: vom Download bis zum Podcast, vom Online-Kurs bis zum Gästeblog.

Externe Links setzen: Natürlich möchten Sie Ihre Besucher am liebsten auf Ihrer Website halten. Echten Mehrwert schaffen Sie aber, wenn Sie sich großzügig zeigen: mit Links, die wirklich weiterführen.

Häppchen statt Bleiwüste: Je zugänglicher sich ein Online-Text präsentiert, je mehr LeseEinstiege er bietet, desto leichter wird er gelesen. Portionieren Sie Ihre Informationen deshalb in viele kleine Absätze mit 3 bis höchstens 7 Zeilen. Zusätzlich lockern Sie das Textbild durch Zwischenüberschriften auf.

Lange Texte teilen: Im Idealfall ist ein Webtext vollständig auf dem Bildschirm sichtbar, allerhöchstens umfasst er drei Bildschirmseiten. Noch längere Texte verteilen Sie am besten auf mehrere Webseiten. Die zusätzlichen Seiten erschließen Sie über einen link wie *mehr ...* oder 1-2-3 am Ende des Textteils.

Mit Silben zeigen: Viel sagen, wenig schreiben – das ist das Erfolgsgeheimnis von Online-Texten. Machen Sie höchstens halb so viele Worte wie in einem Print-Text, Ausschmückungen und Übergenauigkeit sind im Internet fehl am Platz. Bevorzugen Sie kurze Aktivsätze mit maximal 14 Wörtern. Vermeiden Sie noch mehr als sonst Schachtelsätze und Nominalmonster.

Tatsachen Rechnung tragen: Das Lesen am Bildschirm nimmt etwa ein Viertel mehr Zeit in Anspruch als das Lesen auf Papier.

Fast 80 Prozent der Besucher einer Website scannen den Text deshalb nur statt ihn Wort für Wort zu erfassen. Wird das Gewünschte nicht gefunden, ein persönlicher Nutzen nicht erkannt, genügt ein Mausklick und Ihr Besucher surft zum nächsten Informationsangebot.

Teaser: Wer am Bildschirm liest, springt schnell wieder ab. Ein vielversprechender Anreißertext zieht Besucher in den Bann. Kitzeln Sie mit Fragen, Cliffhangern oder einem Appell zum Reinlesen den Appetit. Auf keinen Fall stillen Sie den Lesehunger schon im Vorspann.

Überschriften formulieren: Am meisten Interesse wecken Sie, wenn Ihre Headline den Nutzen einer Information verdeutlicht. Nicht: ‚Service und Marketing im Handwerk‘. Sondern: ‚Mehr Umsatz, mehr Kunden: Service und Marketing im Handwerk‘. “

Literatur

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hg.) (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg/Br.: Fillibach.

Hajnal, Ivo/Item, Franco (2009): *Schreiben und Redigieren – auf den Punkt gebracht!* Zürich: Huber.

Hautzinger, Nina (1999): *Vom Buch zum Internet? Eine Analyse der Auswirkungen hypertextueller Strukturen auf Text und Literatur*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Heijnk, Stefan (2011): *Texten fürs Web. Planen, schreiben, multimedial erzählen – Das Handbuch für Online-Journalisten*. Heidelberg: dPunkt.

Jacobsen, Jens (2002): *Website-Konzeption. Erfolgreiche Web- und Multimedia-Anwendungen entwickeln*. München: Addison-Wesley.

Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (Hg.) (1995): *Wissenschaftliche Textproduktion, mit und ohne Computer*. Frankfurt/M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.) (2010): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Krug, Steve (2006): *Don't make me think! Das intuitive Web*. Heidelberg: mitp.

Märtin, Doris (2010): *Erfolgreich texten*. Frankfurt/M.: Bramann.

Maslen, Andy (2010): *Texten – auf den Punkt gebracht. Ein Werkzeugkasten für Texter*. Weinheim: Wiley-VCH.

Schneider, Wolf (1994): *Deutsch fürs Leben. Was die Schule zu lehren vergaß*. Reinbek: Rowohlt.

http://wikipedia.org/wiki/Hamburger_Verstaendlichkeitskonzept - (Abruf: 30.4.2012).

Zur Autorin

Kirsten Alers, Jg. 1960. Diplom-(Heil-)Pädagogin (Köln 1991), Literacy Manager (Frankfurt/Oder 2012). Seit 1993 Schreibpädagogin für Kreatives, Journalistisches und Heilsames Schreiben in Institutionen der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Initiatorin von Schreibprojekten. Dozentin für Schreibgruppenpädagogik und -dynamik im Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Vorstandstätigkeit im Segeberger Kreis e.V. (Gesellschaft für Kreatives Schreiben) und im Nordhessischen Autorenpreis e.V. Lebensmittelpunkt in Kaufungen (Nordhessen).

www.wortwechsel-kaufungen.de

JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Triadische Textberatungen: eine kleine Schreibkonferenz-Methode für die Uni

✦ *Ariane Filius*

Schreibkonferenzen können eine Methode der Peer-Schreibberatung darstellen. Oder vielleicht sollte man eingrenzen: Peer-Textberatung, da sich die Beratung ausschließlich auf den Text bezieht (und z. B. nicht auf den Schreibprozess). Zu diesem Zweck nutze ich Schreibkonferenzen gern in meiner Zusammenarbeit mit Studierenden – welchen Nutzen ich darin sehe, erläutere ich kurz im ersten Abschnitt. Anschließend stelle ich das Verfahren der triadischen Textberatungen vor, mit dem wir in den Tutorien der Schreibwerkstatt des Philosophischen Seminars (WWU Münster) arbeiten.

Warum Schreibkonferenzen an der Hochschule sinnvoll sind
Schreibkonferenzen sind eine bekannte und anerkannte Methode, um Schreib- und Urteils Kompetenzen sowie Gesprächs- und Sozialkompetenzen zu fördern. Das gilt natürlich nicht nur für den schulischen Kontext, gleichwohl die Methode hauptsächlich für diesen Einsatzbereich in der Fachliteratur diskutiert wird. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchte ich einige Überlegungen¹ dazu anbringen, weshalb Schreibkonferenzen nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Studierende gewinnbringend sind:

- gleichzeitige Förderung von Schreib- und Kritikfähigkeit
- gegenseitige Einblicke in studentische Texte

¹Es handelt sich erklärtermaßen um einige Überlegungen, die zugunsten der Darstellung der Methode nur knapp ausgeführt werden.

- Impuls zur Kooperation unter Kommiliton*innen
- Betonung der Überarbeitungsphase
- einfache Umsetzbarkeit
- individuelle Schreibkompetenzförderung in großen Gruppen

In sehr vielen Studiengängen ist der kritische Umgang mit Texten ein entscheidendes Lernziel der Studieneingangsphase. Studierende sollen lernen, wie sie wissenschaftliche Texte lesen, entschlüsseln und beurteilen können – diese Fähigkeit wird auch durch die Methode Schreibkonferenz gefördert. **Gleichzeitig wird durch das kritische Lesen und Besprechen eines (studentischen) Textes die Schreibkompetenz der Kritikers*innen gefördert.** Kritiker × *innen lernen in der Auseinandersetzung mit fremden Texten Qualitätsmerkmale von Seminararbeiten kennen und wenden sie in ihrer Beurteilung an. Somit schulen Peer-Textberatungen mehrere zentrale Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens zugleich.

Ein wichtiger Effekt von Schreibkonferenzen ist, dass Studierende sich **gegenseitig Einblick** in ihre Texte gewähren. Meiner Erfahrung nach tauschen Studierende ihre Texte viel zu wenig (bis hin zu: gar nicht) aus. Viele Studierende geben ihre Texte ausschließlich zur Rechtschreibkorrektur an Freund*innen oder einen Elternteil. Da die üblichen universitären Strukturen keine institutionalisierten Anlässe bieten,² Schreibprodukte auszutauschen, haben sehr viele Studierende keine Vorstellung, wie die Seminararbeiten ihrer Kommiliton*innen aussehen. Somit entwickeln sie auch keinen Maßstab, anhand dessen sie ihre eigenen Texte bewerten können, bzw. dienen ihnen eventuell die publizierten Fachartikel als Maßstab – eine demotivierend hoch gehängte Messlatte für Studienanfänger*innen. Immer, wenn ich Schreibkonferenzen anleite, melden die Teilnehmenden nachher zurück, dass sie es lehrreich fanden, andere studentische Texte zu lesen.

Damit geben Schreibkonferenzen den Studierenden einen entscheidenden **Impuls, Texte auszutauschen und gegenzulesen** und

²Denkbar wäre z. B. die reguläre Einbindung von studentischen Schreibprodukten in das Seminargeschehen oder eine institutionalisierte Präsentation von Texten.

damit eine typisch wissenschaftliche Tätigkeit zu betreiben. Durch die angeleiteten Textberatungen erfahren die Studierenden, dass sie sich gegenseitig beim Schreiben helfen können und erleben sich als kompetente Redakteur*innen. Diese Erfahrung hilft dabei, Selbstbewusstsein als Autor*innen aufzubauen – das halte ich für einen zentralen Vorgang beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz.³ Zudem lernen die Studierenden, wie sie ihre Zusammenarbeit konstruktiv gestalten können, indem sie z. B. üben, Texte hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte zu besprechen.

Ferner **betont und verlangsamt die Schreibkonferenz die Überarbeitungsphase**, sofern man die Konferenz so terminiert, dass die Studierenden ihre Rohfassungen weitestgehend fertig geschrieben haben. Dass Studienanfänger*innen (im Gegensatz zu professionell wissenschaftlich Schreibenden) die Überarbeitungsphase häufig auf eine Rechtschreibkorrektur reduzieren, ist eine vielgemachte Beobachtung unter Schreibdidaktiker*innen. Durch die Schreibkonferenz werden die Teilnehmenden gezwungen, bewusst eine Überarbeitungsphase einzuleiten.

Gemessen an der hohen Wirksamkeit ist die Schreibkonferenz **einfach umsetzbar**. Man braucht nur einige Methodenkenntnisse, keine technische Ausstattung, keine Materialien und auch nicht unbedingt ausgebildete Schreibberater*innen. Fachlehrende können mit wenigen schreibpädagogischen Grundkenntnissen eine Schreibkonferenz anleiten. Nach kurzer Einübung kann die Methode von den Studierenden auch ohne Anleitung durchgeführt werden. Die Einbindung in die Fachlehre ist attraktiv, weil eine Schreibkonferenz **in sehr großen Lerngruppen realisiert werden kann**. Die Methode gewährleistet eine hohe Aktivierung, ein individuelles Lernen und ein persönliches Feedback für alle Teilnehmenden. Die Probleme, die dabei entstehen können, sind ähnlich wie bei anderen Kleingruppenarbeiten (Raum- und Organisationsprobleme, Lautstärke).

³Durch die gemeinsame Arbeit an Texten können Studierende lernen, dass viele Fragen des wissenschaftlichen Schreibens keine Richtig-oder Falsch-Fragen sind (für die es also klare Regeln gibt), sondern dass sie in vielen Fragen selbstbewusst entscheiden und ihren eigenen Stil finden müssen. Ihre Rolle und ihr Selbstbewusstsein als Autor*innen können dadurch gestärkt werden.

Triadische Textberatungen

In unseren Schreibwerkstatt-Tutorien bilden Schreibkonferenzen einen festen Bestandteil. Ich nenne das Verfahren, nach dem wir arbeiten, „triadische Textberatung“ oder „triadische Textbesprechung“, da sich in unserer Arbeit immer drei Studierende gegenseitig beraten. Ihre Zusammenarbeit wird von einem*einer Tutor*in moderiert⁴. Weder die genaue Anzahl von drei Personen⁵ noch die tutorielle Anleitung⁶ sind zwingend nötig; sie haben sich aber als günstig erwiesen. Die Schreibkonferenzen finden bei uns an einem vereinbarten Termin in der vorlesungsfreien Zeit statt, circa zwei Wochen vor den offiziellen Abgabeterminen der schriftlichen Prüfungsleistungen. Folgend gebe ich einen Überblick über den gesamten Ablauf:

VORBEREITUNG:

Gruppeneinteilung; Austausch der Texte (Mind. 3 Tage zeit zum Lesen)

TRIADISCHE TEXTBERATUNG:

1. Einstieg, moderiert durch Tutor*in (10-15 min), TN füllen Bogen zur Selbsteinschätzung aus
2. Textbesprechung (wird für jeden Text wiederholt): (je 25-30 min)
 - (a) Eröffnung durch den/die Autor*in
 - (b) Besprechung des Textes
 - (c) Nachfragen seitens des/der Autors*in
3. Abschluss, moderiert durch den/die Tutor*in (5 min)
4. gegenseitiger Austausch der kommentierten Texte

⁴Zur Vorbereitung führen die Tutor*innen die Methode anhand eigener Texte durch. Sie wechseln dabei die Rollen (Moderator*in, Teilnehmer*in, Autor*in).

⁵Ich habe Schreibkonferenzen nach dem vorgestellten Verfahren mit bis zu sechs Teilnehmenden durchgeführt. Dann sind deutlich längere Pausen zwischendurch nötig. Drei Texte sind m. E. die Obergrenze, die man in einer Sequenz besprechen kann.

⁶Anstatt des/der Tutor*in kann auch ein*e Student*in die Moderationsrolle übernehmen, wenn sie vorab über die Methode und ihre Rolle informiert wurde.

Zur **Vorbereitung der triadischen Textberatungen** werden die Teilnehmenden in Dreiergruppen eingeteilt. Jede Gruppe koordiniert mit ihrer*m Tutor*in einen zweistündigen Termin für die Schreibkonferenz, tauscht die E-Mailadressen aus und verabredet eine Deadline, zu der die Textauszüge untereinander verschickt werden. Zum Zeitpunkt der Schreibkonferenz sollten die Texte in ihrer Rohfassung möglichst weit gediehen sein; mindestens aber vier Seiten Rohfassung müssen vorliegen. Bis zur Deadline verschicken alle Teilnehmenden ihre Gliederung und etwa vier Seiten Fließtext an die anderen Gruppenmitglieder.⁷ Sofern bereits erstellt, sollten die Teilnehmenden auch Einleitung und/oder Schluss versenden.

Jede*r Teilnehmer*in druckt die Texte aus, um sie im Vorhinein zu lesen und zu kommentieren. Die Kommentare sollen leserlich angebracht werden, damit der/die jeweilige Autor*in des Textes die annotierten Seiten im Anschluss an die Textberatung mit nach Hause nehmen kann.

Die Möglichkeit, auch schriftliche Rückmeldungen zu geben, stellt für die Feedback-Gebenden eine Entlastung dar, indem sie nicht alles, was sie wichtig finden, auch sagen müssen. Außerdem ist das schriftliche Feedback dafür gedacht, den High Order Concerns⁸ in der Textbesprechung mehr Raum zu geben.⁹ Rückmeldungen zu den Low Order Concerns¹⁰ können schwerpunktmäßig über den schriftlichen Weg erfolgen.

Zu Beginn der Schreibkonferenz erläutert der/die Tutor*in (1) den gesamten Ablauf und (2) ermutigt die Studierenden, ehrliches Feedback zu äußern. Außerdem (3) bittet er/sie die Kommiliton*innen, den Fokus ihrer Rückmeldungen auf stilistische, strukturelle und argumentative Aspekte zu legen. Inhaltliche Fragen sollen nur insofern besprochen werden, als sie zur Klärung von Aspekten wie Themeneingrenzung, Leserführung u. a. notwendig erörtert werden

⁷Größere Textmengen können meistens nicht sinnvoll in der begrenzten Zeit besprochen werden.

⁸HOCs sind zum Beispiel: Themenwahl, Fragestellung, Aufbau.

⁹Zudem ist die Besprechung der HOCs für die Teilnehmenden (insbesondere bei Texten, die sich im Stadium einer Rohfassung befinden) meist deutlich ergiebiger. Textbesprechungen, die sich von einem Rechtschreibfehler zum nächsten Formatierungsfehler hangeln, sind meistens für alle Beteiligten unbefriedigend.

¹⁰LOCs sind z. B. Rechtschreibung und Formalia.

müssen. Die inhaltliche Kompetenz bleibt beim/bei der Autor*in. Orthografische, syntaktische, phraseologische oder formale Aspekte sollten nur dann erwähnt werden, wenn sie diskussionswürdig erscheinen – ansonsten haben diese Rückmeldungen ihren Ort auf dem Papier. Weiterhin (4) erinnert der/die Tutor*in kurz an ein paar allgemeine Feedbackregeln und verteilt abschließend (5) einen Bogen zur Selbsteinschätzung,¹¹ den die Teilnehmenden ausfüllen. Diese Vorbereitung muss nicht lange dauern (10-15 min), sollte aber auf jeden Fall stattfinden, da sie einen sicheren und konstruktiven Rahmen für die Zusammenarbeit aufstellt.

Die eigentliche **Textbesprechung wird durch die Selbsteinschätzung des ersten Autors bzw. der ersten Autorin eröffnet**. Auf Grundlage ihrer/seiner schriftlichen Reflexion berichtet er/sie 1) kurz von seiner/ihrer Schreiberfahrung, sagt 2), in welchem Stadium sich der eigene Text befindet und benennt 3) einige Stärken und Schwächen, die er/sie in seinem/ihrer Text sieht. Diese Einschätzung soll kurz und sachlich ausfallen. Sie dient dazu, dass der/die Textkritiker*in den Text einordnen und eventuell auf bereits angesprochene Aspekte eingehen können. Außerdem ermöglicht diese Eröffnung des Autors bzw. der Autorin, den eigenen Text in ein bestimmtes Licht zu stellen, bevor dieser der Runde „übergeben“ wird.

Anschließend **setzt sich der/die Autor*in – wie es vom Segeberger Kreis bekannt ist – abseits von den anderen Gruppenmitgliedern**, um deren Gespräch über den Text unbeteiligt verfolgen zu können. Er/Sie hört zu und notiert sich hilfreiche Punkte, während die anderen untereinander den Text besprechen. Dieser Schritt ist immer etwas befremdlich für die Gruppe und den/die Autor*in. Aber es hat sich in meiner Arbeit gezeigt, dass die Besprechungen durch die räumliche Trennung für Autor*innen und Textberater*innen deutlich ergiebiger sind.¹²

¹¹Dieser Bogen trägt den Titel „Kurzer Bericht aus dem Schreibprozess und Einschätzung meines eigenen Textes“ und enthält ein paar Satzanfänge, die vervollständigt werden.

¹²Die Autor*innen melden eigentlich immer zurück, dass sie mit ihrer Beobachterrolle einverstanden waren bzw. in den meisten Fällen, dass sie sie als sehr hilfreich erlebt haben. In der Beobachterposition geraten die Autor*innen nicht in die Situation, ihren Text erklären oder verteidigen zu wollen, sondern können (erst einmal) in Ruhe zuhören/mitschreiben. Zudem ist es für die Textberater ×

Der/die **Tutor*in regt das Gespräch mit Fragen an** und behält dabei, soweit möglich, die Reihenfolge der HOCs und LOCs im Blick. Mögliche Impulsfragen an die Gruppe sind: Was ist das zentrale Anliegen in dem Text (könntet ihr es einmal nennen)? Was hat euch an dem Text überzeugt? Gibt es etwas, das ihr nicht versteht – wenn ja, woran liegt das? Bearbeitet der Text tatsächlich die zentrale Frage/These? Habt ihr euch als Lesende gut geleitet gefühlt? Ist die Terminologie eindeutig? Fallen euch sprachliche Eigenheiten in dem Text auf? Der/Die Tutor*in kann die eigene Einschätzung einbringen, um das Gespräch anzuregen oder auf neue Aspekte aufmerksam zu machen; sollte das Gespräch aber nicht dominieren. Außerdem hat er/sie die Aufgaben, auf die Zeit zu achten (20-25 min pro Text), und die Besprechung zu einem vernünftigen Zeitpunkt schließen.

Zum Abschluss setzt sich der/die Autor*in zurück in die Runde und kann Rückfragen stellen, falls er/sie einen Beitrag nicht verstanden hat, und Tipps einholen. Der/Die Tutor*in achtet darauf, dass diese letzte Phase nicht in eine erneute Textbesprechung übergeht.

Nachdem dieses Verfahren für alle drei Texte durchgeführt wurde, erbittet der/die Tutor*in ein Feedback zu der gesamten Schreibkonferenz. Haben die Teilnehmenden die Textbesprechungen als lehr- und hilfreich erlebt? Ist noch etwas anderes zu sagen? Als Letztes werden die kommentierten Textausdrucke ausgetauscht, sodass die jeweiligen Autor*innen sie bei Interesse zu Hause durchschauen können.

Ich stelle den Bogen zur Selbsteinschätzung sowie ein ausführlicheres Handout zum gesamten Ablauf gerne auf Nachfrage zur Verfügung: ariane.filius@uni-muenster.de

Zur Autorin

Ariane Filius, M. A., war früher tutorielle Schreibberaterin sowohl an einer fachübergreifenden als auch an einer fachspezifischen (philosophischen) Schreibereinrichtung. Sie hat Philosophie und Biografisches und kreatives Schreiben stu-

*innen, die ungeübt in Textbesprechungen sind, fast immer leichter, untereinander über einen Text zu sprechen, als einen Kritikpunkt direkt an den/die Autor*in zu adressieren.

diert. Seit 2012 leitet sie als wiss. Mitarbeiterin die Schreibwerkstatt des Philosophischen Seminars in Münster und gibt freiberuflich Schreibworkshops an verschiedenen Bildungs-/Kultureinrichtungen.

Wie nutzen Studierende das Internet für die akademische Kommunikation? Eine Selbsteinschätzung

✦ *Esther Odilia Breuer*

Einleitung

Hausarbeiten zeigen häufig, dass trotz oder gerade wegen des Umgangs mit modernen Kommunikationsmitteln Probleme wie Plagiat oder Verwendung unwissenschaftlicher Quellen in Hausarbeiten auftreten. Um dieser Problematik in der Schreibberatung zu begegnen, ist es nötig zu wissen, wie Studierende ihren Umgang mit Kommunikationsmitteln selbst wahrnehmen, um die Trainingsprogramme auf ihre Gewohnheiten abzustellen. Aus diesem Grund wurde eine Umfrage zu diesem Thema in Köln und Bonn durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden vor dem Hintergrund der multimedialen Kommunikation vorgestellt werden.

Multimediale Kommunikation

Die Kommunikation im Allgemeinen hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert und dies hat Einfluss auf das akademische Arbeiten: Der (internationale) Austausch wird einfacher und Informationen sind leichter erhältlich, was der Wissenschaft generell nützt. Für die heutige Studierendengeneration, deren Kommunikation im großen Maße über digitale Kommunikationsmittel erfolgt, sollte es daher kein Problem sein, Informationen zielgerichtet zu suchen und sie für das akademische Arbeiten zu nutzen.

Allerdings wächst gleichzeitig die Kritik an den Fähigkeiten der Studierenden im Bereich des akademischen Arbeitens. Carter und Harper (2013) beschreiben, dass die Schreibkompetenzen der Studierenden „verfallen“, was auch an der Technologie liegt, die sie verwenden.

den bzw. an der Art und Weise, wie sie diese verwenden. Studierende nutzen die Vorteile von Computern (z. B. Rechtschreibprüfung) nicht kritisch, sondern sie verlassen sich auf die IT-Instrumente, ohne selbst eine angemessene Textevaluation vorzunehmen, wodurch Rechtschreibung, Zeichensetzung und andere sprachliche Aspekte leiden (siehe auch Breuer 2015). Zudem lenken multimediale Angebote oft auch ab, sodass die Zeit, die Studierende mit Internetsurfen etc. verbringen, proportional zu der Zeit steigt, die sie für das akademische Arbeiten nutzen (Babcock und Marks 2010). Selbst wenn das Internet akademisch genutzt wird, führt das Klicken auf weiterführende Links häufig dazu, den Fokus zu verlieren (Ott und Eichenberg 2002, Lucian 2014).

Aufgrund der fehlenden Linearität des Informationsangebots im Internet sowie der weniger offensichtlichen ‚Storyline‘ und Hierarchie der Websites können Lesende auch weniger Informationen aufnehmen und verarbeiten. Zwar ist die Qualität von Publikationen in Online-Medien nicht zwangsläufig schlechter als die von Drucktexten (Young 2014) – auch wenn die immer stärker werdende „Publish-or-Perish“-Mentalität genau dies nahelegt (Mulligan und Mabe 2011) –, doch gilt es, die guten auch zu finden. Klassische Internetsuchmaschinen besitzen noch nicht die adäquaten Methoden für die Auswahl relevanter und adäquater Websites und aktive Evaluation ist gefragt (Chanson 2007).

Ein weiteres Problem in Zeiten des Internets ist das Plagiat, das zunimmt, weil Online-Informationen ohne Referenz verwendet werden (Eret und Ok 2014). Aufgrund des wachsenden Zeitdrucks im Studium steigt auch die Zahl der Studierenden, die sich selbst plagieren, also die gleichen Texte in unterschiedlichen Seminaren als Prüfungsleistung abgeben oder Texte untereinander austauschen (Ouden und an Wijk 2014).

Allerdings kann man moderne Kommunikationsmittel auch für die Vermittlung von Schreibkompetenzen verwenden. Cooper (2012) stellt z. B. fest, dass Mathematikstudierende aufgrund ihrer Kommunikation in Foren, Chats und Blogs ihre Schreibfähigkeiten stark verbessern, da sie dort mit einer Leserschaft kommunizieren, denen sie ihr mathematisches Vorgehen erklären und näher bringen müssen. Dies hat auch Auswirkungen auf ihr Lese- und Schreibverhalten im Kon-

text von Fachtexten. Eichenberg (2006) betont ebenfalls die Vorteile des Internets für das akademische Arbeiten, weist aber auch darauf hin, dass es Problemfelder gibt, die gezielter Schulungen bedürfen.

Um solche Schulungen zu entwickeln, ist es wichtig zu wissen, wo die Studierenden mit ihren Fertigkeiten stehen. Dabei ist nicht allein der tatsächliche Punkt entscheidend, sondern auch der Punkt, von dem die Lernenden denken, dass sie sich an ihm befinden, denn nur so sind wir in der Lage, pädagogische Konzepte zu entwickeln, bei denen sich die Beratenden ‚abgeholt‘ fühlen.

Umfrage

Die Umfrage wurde vom Institut für angewandte englische Linguistik (BAEL) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität und dem Kompetenzzentrum Schreiben der Universität zu Köln im Rahmen des von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung geförderten Projekts zum Thema ‚Akademische Kommunikation in einer multimedialen Umgebung‘ (Academic Communication in Multimedia Environment (ACiME)) durchgeführt.

In der Umfrage wurden die Teilnehmenden (TN) dazu befragt, wie sie sich selbst in Bezug auf ihren Umgang mit dem Internet für die allgemeine Kommunikation und die akademische Kommunikation einschätzen. Sie wurden z. B. gebeten anzugeben, welche Methoden sie verwenden, wenn sie recherchieren und wie sie mit Links umgehen. Der einseitige Fragebogen bestand aus Multiple-Choice-Fragen sowie Bewertungsfragen. So sollten die TN z. B. die Wichtigkeit unterschiedlicher Informationsangebote bewerten, angeben, wie sie Internetinformationen nutzen, wie zufrieden sie damit sind.

Die Selbsteinschätzung bzw. die Aussagen, die Studierende über ihre Nutzung der Kommunikationsmittel machen, sind in vielerlei Hinsicht von Interesse. Zum einen kann man erkennen, wie stark sie das Schreiben zur Kommunikation nutzen, was eine Auswirkung auf ihre akademischen Schreibkompetenzen hat. Zum anderen wird so klarer, wie gut sich die Generation 2.0 tatsächlich mit den Möglichkeiten des Internets auskennt, wie effektiv sie diese nutzt und wie sie Internetquellen in Bezug auf Wissenschaftlichkeit und Plagiat verwendet.

Insgesamt nahmen 176 Studierende an den Philosophischen Fakultäten der Kölner und der Bonner Universität teil. Sie waren Teilneh-

mende von Kursen, in denen das Kompetenzzentrum Schreiben im Rahmen der kooperativen Lehre unterrichtet oder die an der Bonner Universität Applied English Linguistics im BA- oder Masterprogramm studieren. Das heißt, die TN waren recht breit gestreut in Bezug auf Studiendauer (zwischen einem und elf Semestern), Studienfächern und Studienrichtungen (1-Fach/2-Fach-BA, 1-Fach/2-Fach-Master, Magister, Diplom und Lehramt). Eine differenzierte Analyse nach unterschiedlichen Studiengängen oder Studienzeiten wurde getestet. Es zeigte sich aber, dass es hier keine relevanten Unterschiede gab, sodass im Folgenden die Gesamtergebnisse präsentiert werden.

Ergebnisse

Die erste Frage beschäftigt sich mit den privaten sowie akademischen Kommunikationsgewohnheiten der TN. Sie erhielten eine Liste von Kommunikationsmitteln (Abb. 1: Zeile 1) und wurden gebeten, zu bewerten, wie häufig sie welches benutzten. Es sollte so eine Art „Rangliste“ der Kommunikationsmittel auf Seiten der Studierenden generiert werden.

	Brief	Sofort Nachrichten	E-Mail	Telefon	Skype (oder Ähnliches)	Soziale Netzwerke	SMS
0	29	50	5	7	30	18	11
1	1	28	24	31	6	38	64
2	0	13	25	29	9	58	43
3	4	8	44	51	14	22	24
4	12	10	48	35	9	22	18
5	26	14	28	17	44	9	8
6	44	24	1	5	45	4	7
7	60	29	1	1	19	5	1

Abb. 1: Rangfolge der Kommunikationsmittel (0=keine Angaben, 1= am häufigsten genutzt, 7= am wenigsten genutzt)

Die wichtigste Kommunikationsform ist mit Abstand die SMS. 64 der Teilnehmenden geben an, dass sie am häufigsten die SMS nutzen, gefolgt von sozialen Netzwerken (38 erklären, dass sie diese am häufigsten nutzen). Briefe werden von den meisten so gut wie nie genutzt (für 60 stehen sie auf dem letzten Platz), aber auch E-Mails liegen bei den meisten eher im Mittelfeld der Häufigkeit in der Nutzung. Interessanterweise ist die direkte mündliche Kommunikation per Telefon weniger beliebt als das Kurztexen per SMS oder in so-

zialen Netzwerken.

	0	1	2	3
Reale Bibliotheken	6,82	26,14	40,91	26,14
Digitale Bibliotheken	2,84	42,05	32,95	22,16
Suchmaschinen	18,18	32,95	20,45	28,41

Abb. 2 Reihenfolge der Quellennutzung für die Recherche (0=keine Antwort)

Die Mehrheit der TN (42.05%) recherchiert als Erstes in Online-Bibliotheken (Abb. 2). Die wenigsten besuchen als Erstes reale Bibliotheken, welche aber immerhin auf Position 2 rangieren. Interessant ist, dass ein großer Teil Suchmaschinen als dritte Möglichkeit der Recherche angeben und ein weiterer beachtlicher Teil zur Suchmaschine keine Angabe macht.¹

%	Ergebnisse
Google	68.18
Google scholar	2.27
Google books	2.84
Yahoo	1.7
JSTOR	2.27
Online-Bibliotheken	3.41
Wikipedia	3.98
Verschiedene	3.98
Mehrfachnennungen (>1)	12.5

Abb. 3 Nutzung von Suchmaschinen (%)

Dazu befragt, welche Suchmaschinen die TN für die Recherche nutzen (Abb. 3), antworten die meisten aber, dass dies Google sei, also eine klassische Suchmaschine. Alle anderen Suchmaschinen (auch die Online-Bibliotheken) werden von weniger als 5% genannt. Nur 12.5% geben an, dass sie mehr als eine Suchmaschine für die Recherche nutzen.

¹Die TN konnten bei der Bewertung auch zwei Sucharten die gleiche Bewertung geben, z. B. Online- und tatsächliche Bibliotheken beide als die benennen, die sie an erster Stelle bei der Suche nutzen.

	Keine Antwort	Sehr	Einigermaßen	Überhaupt nicht
Reale Bibliotheken	2,84	3,41	61,36	32,39
Digitalen Bibliotheken	1,70	7,95	64,77	25,57
Suchmaschinen-Bibliotheken	6,82	4,55	58,52	30,11

Abb. 4 Zufriedenheit mit den Bibliotheken (%)

Generell ist die Zufriedenheit der TN mit dem Informationsangebot sowohl der realen als auch der Online-Bibliotheken und der Suchmaschinen gering (Abb. 4). Weniger als zehn Prozent sind sehr zufrieden. Die Mehrheit ist einigermaßen zufrieden. Bei allen drei Bibliotheksformen sind über 20% der TN unzufrieden mit den Angeboten.

	Ja	Nein
Ausdrucken und Lesen	96	80
Überfliegen und nützliche Dinge kopieren	61	115
Ordentlich lesen	112	64
Links folgen	97	79

Abb. 5 Rezeption der Internettexpte

In Bezug auf die Art und Weise, wie die TN Online-Texte rezipieren (Abb. 5), nennen 80.68% mehr als eine Methode. Die Mehrheit sagt, dass sie die Texte ordentlich liest und sich dazu Notizen macht. Ebenfalls mehr als die Hälfte geben an, dass sie weiterführenden Links folgen und dass sie Texte ausdrucken und lesen. Nur 34.66% erklären, dass sie im Internet mit Kopieren-und-Einfügen arbeiten.

Ja, aber ich editiere es.	Ja, kleine Teile.	Ja, aber ich editiere es, & ja, kleine Teile.	Nein, das ist Plagiat
9,66	2,27	27,84	59,66

Abb. 6 Verwendung der Online-Informationen (%)

Die letzte Frage beschäftigt sich damit, wie die TN die Online-Informationen im akademischen Schreiben verwenden (Abb. 6). Die Mehrheit erklärt, dass sie nicht einfach mit Kopieren-und-Einfügen arbeitet, da dies Plagiat sei. 9.66% geben an, dass sie kopieren und editieren, 2.27% sagen, dass sie nur kleine Teile übernehmen, und 27.84% tun sowohl das eine als auch das andere.

Diskussion

Die Umfrage zeigt, dass die TN eine Vielzahl von Kommunikationsmitteln nutzen, wobei die Kommunikationsmittel dominieren, für die keine flüssigere und kohärentere Textproduktion nötig ist, wie das bei Briefen oder E-Mails der Fall wäre, und die keinen direkteren Kontakt beinhalten wie Telefon oder Skype. Die TN ziehen kurze, knappe Textformen vor, die schnell generiert werden, aber wenig Ausdrucksmöglichkeiten bieten.

Dennoch wird hier eine für die Wissenschaft durchaus wichtige Kompetenz privat geübt: die knappe Darstellung komplexer Inhalte (wobei Kohärenz und Erörterung fehlen). Für die Schreibberatung kann dies positiv genutzt werden, indem man das Komprimieren der Informationen z. B. für Textzusammenfassungen nutzt oder die Studierenden anhält, in Partnerarbeit Texte zu erstellen, um so den schnellen, spontanen Austausch für die wissenschaftliche Arbeit zu nutzen. Zudem ist in SMS oder in What's-App-Nachrichten aufgrund der Knappheit der Aussagen ein Abschweifen nicht möglich, sodass auch dies positiv genutzt werden kann als Übung für das fokussierte Arbeiten.

Im Sinne der gezielten Suche von Informationen ist zunächst positiv zu bewerten, dass Online-Bibliotheken und Präsenzbibliotheken einen hohen Stellenwert haben. Schaut man sich aber die Ergebnisse der Frage nach den benutzten Suchmaschinen bei der Recherche an, stellt man fest, dass die TN hier nur wenig flexibel sind. Die meisten geben ausschließlich Google als Suchmaschine (siehe auch Desjarlais 2013) an. Selten werden auch google.scholar oder google.books genannt, die zwar ebenfalls nicht unbedingt dem akademischen Ideal entsprechen, aber immerhin wissenschaftliche Texte als Ergebnis liefern. Online-Bibliotheken werden hier nur selten gewählt. Das heißt, die TN müssen nach Eingabe ihrer Stichworte in die Suchmaschine aktiv filtern nach „akademisch“ (= Quellen, die in einer akademischen Arbeit genutzt werden können, z. B. wissenschaftliche Zeitschriften) und „nicht akademisch“ (= Quellen, die in einer akademischen Arbeit nicht genutzt werden können, z. B. Wikipedia), was häufig misslingt und den Nachteil mit sich bringt, dass die eigentlich relevanten Ergebnisse häufig nicht auf der ersten Seite der Suchergebnisse zu finden sind. Die einseitige, unflexible Nutzung der vielfältigen Ange-

bote führt dazu, dass die Suche wenig Erfolg hat, was nicht auf die eigene Suchmethode, sondern auf das digitale Instrument zurückgeführt wird. Dies bedeutet für die Schreibberatung, dass man trotz der vielen Zeit, die TN mit Onlinekommunikation verbringen, nicht von einer Web-Expertise ausgehen kann (vgl. Hölscher und Strube 2000).

Die von den TN oft angegebene Art und Weise, wie sie mit Online-Texten arbeiten, nämlich das ausführliche Lesen und Notizen machen sowie das Ausdrucken und Lesen, zeigen, dass sie Internetquellen nicht in ihrer Multimedialität verstehen, sondern mit ihnen umgehen, als seien sie ein gedruckter, linearer Text. Zwar deutet das Leseverhalten darauf hin, dass die TN Informationen aufmerksam rezipieren (Desjarlais 2013), man kann dies aber auch so werten, dass die TN die Informationen nicht genreadäquat aufnehmen, evaluieren und verarbeiten. Gleichzeitig sagen die TN aber auch, dass sie zum großen Teil Hyperlinks anklicken, um auf weiterführende Seiten zu gelangen, was darauf hinweisen kann, dass die Selbsteinschätzung zum Leseverhalten nicht unbedingt der Realität entspricht, denn in Links und ihrem Anklicken besteht immer auch die Gefahr, dass man über die Fülle der Informationen die Orientierung und die Konzentration verliert (Conklin 1987). Da viele der TN aber unterschiedliche Methoden angeben, kann dieser Widerspruch auch bedeuten, dass sie ähnlich wie bei der Survey-Question-Read-Recite-Review(SQ3R)-Lesemethode vor dem eigentlichen Lesen erst eine Bewertung des zu lesenden Texts vornehmen und dann entscheiden, wie sie mit den dort vermittelten Informationen umgehen werden.

Die Umfrage zeigt auch, dass bei den TN ein Bewusstsein darüber besteht, dass mit Internetinformationen so umgegangen werden muss wie mit gedruckten Texten, d. h., dass sie wissen, dass auch bei Internetinformationen, die oft als ‚frei‘ in dem Sinne missverstanden werden, dass Autor*innen nicht genannt werden brauchen, Quellenangaben gemacht werden müssen. Hier ist aber zweifelhaft, ob die Selbsteinschätzung der Realität immer entspricht. Viele Ratsuchende geben in der Beratung auf die Frage, woher eine bestimmte nicht referierte Information stammt, an, dass sie die Information von jemand anderem hätten, dass sie aber nicht mehr wüssten, wo sie die Information gefunden hätten, und darum keine Quelle angeben

könnten oder dass die Information von Wikipedia stammt, dieses ja aber nicht angegeben werden dürfte (Pecorari 2008 und Sutherland-Smith 2005, eigene Beobachtung). Daher ist es möglich, dass die TN die Antwort teilweise so gewählt haben, weil sie wissen, wie es sein muss und sie der Anonymität der Umfrage misstrauten (vgl. Scanlon und Neumann 2005).

Schluss

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das bewusste Arbeiten der TN mit den Online-Kommunikationsmitteln nicht den Anforderungen des akademischen Arbeitens entspricht. Ähnlich, wie sich das akademische Schreiben in vielerlei Hinsicht vom Alltags- oder Geschäftsschreiben unterscheidet, benötigt der akademische Internetgebrauch Genre- und Fachkompetenzen, die weit über das Alltagswissen hinausgehen, um zielgerichtet und effektiv Informationen zu recherchieren und zu nutzen. Dies bedeutet für die Schreibberatung, dass hier ein stärkeres Lehr- und Coachingangebot geschaffen werden muss, als es zurzeit an den meisten Universitäten angeboten wird bzw., dass sie ihr Angebot stärker mit den Universitätsbibliotheken in diesem Bereich vernetzten müssen.

Im Rahmen des ACiME-Projekts werden im nächsten Schritt die tatsächlichen Arbeitsgewohnheiten von Studienteilnehmenden mithilfe von Camtasia-Aufnahmen analysiert. Auf diesem Weg soll untersucht werden, wo Unterschiede zwischen Selbstwahrnehmung und Realität bestehen und wie man Schulungen darauf ausrichten kann.

Literatur

Babcock, Philip S. und Marks, Mindy (2010): *The Falling Time Cost of College: Evidence from Half a Century of Time Use Data*. The Review of Economics and Statistics 93 (2), 268â478. <http://www.nber.org/papers/w15954.pdf> (17.11.2014).

Breuer, Esther Odilia (2015): *First Language versus Foreign Language: Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Carter, Michael J. und Harper, Heather (2013): *Student Writing: Strategies to Reverse Ongoing Decline*. Academic Questions 26, 285-295.

- Chanson, Hubert (2007): *Research quality, publications, and impact in civil engineering into the 21st century. Publish or perish, commercial versus open access, Internet versus libraries?* Canadian Journal of Civil Engineering 34(8), 946-951.
- Conklin, Jeff (1987): Hypertext: An introduction and survey. Computer 20, 17-41.
- Cooper, Amy (2012): *Today's Technologies Enhance Writing in Mathematics.* The Clearing House 85(2), 80-85.
- Den Ouden, Hanny und van Wijk, Carel (2014): *Plagiarism: Punish or Prevent? Some Experiences with Academic Copycatting in the Netherlands.* Business Communication Quarterly 74(2), 196-200.
- Desjarlais, Malinda (2013): *Internet exploration behaviors and recovery from unsuccessful actions differ between learners with high and low levels of attention.* Computers in Human Behavior 29, 694-705.
- Eichenberg, Christiane (2006): *Das Internet als Medium wissenschaftlicher Tätigkeit – eine Untersuchung im Fach Klinische Psychologie an deutschsprachigen Universitäten.* http://kups.ub.uni-koeln.de/1639/1/Diss__pub.pdf (12.02.2015).
- Eret, Esra und Ok, Ahmet (2014): *Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates.* Assessment and Evaluation in Higher Education 39(8), 1002-1016.
- Hölscher, Christoph und Strube, Gerhard (2000): *Web search behavior of Internet experts and newbies.* Computer Networks 33, 337-346.
- Lucian, Rafael (2014): *Digital Overload: The Effects of the Large Amounts of Information When Purchasing Online.* Journal of Internet Banking and Commerce 19 (2), 1-18.
- Mulligan, Adrian und Michael Mabe (2011): *The effect of the internet on researcher motivations, behaviour and attitudes.* Journal of Documentation 67(2), 290-311.
- Ott, Ralf und Eichenberg, Christiane (2002): *Das Internet und die klinische Psychologie: Schnittstellen zwischen einem neuen Medium und einem psychologischen Anwendungsfach.* Psychotraumatologie 44.
<http://www.christianeeichenberg.de/Article.htm> (20.11.2014).
- Pecorari, Diane. (2008): *Academic writing and plagiarism: a linguistic analysis.* London and New York: Continuum.
- Scanlon, Patrick und Neumann, David R. (2002): *Internet plagiarism among college students.* Journal of College Student Development 43(3), 374-385.

Sutherland-Smith, Wendy (2005): *The tangled Web: Internet plagiarism and international students' academic writing*. Journal of Asian Pacific Communication, 15(1), 15-29.

Young, Jackie (2014): *A study of print and computer-based reading to measure and compare rates of comprehension and retention*. New Library World 115(7/8), 376-393.

Zur Autorin

Esther Breuer ist Gründerin und Leiterin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen auf dem Schreiben in der Fremdsprache, zurzeit mit einem Fokus auf dem Nutzen der Multimedialität und der Multimodalität beim Schreiben in der Fremdsprache.

Wie fördern fächerübergreifende Schreibseminare die Schreibkompetenz Studierender?

✦ *Katrin Girgensohn*

An der Europa-Universität Viadrina bieten wir Seminare zum Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens an, die sich fachunabhängig mit Prozesswissen, allgemeingültigen Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und alltäglicher Wissenschaftssprache befassen. Die hier vorgestellte Studie hat untersucht, inwiefern sich die Schreibkompetenz der Studierenden verbessert und welche Faktoren dazu beitragen.

Seminarkonzept

Das Seminar „Wissenschaftliches Schreiben lernen und Schreibprozesse begleiten“ steht den Studierenden aller drei Fakultäten Europa-Universität Viadrina offen (Kultur-, Wirtschafts-, und Rechtswissenschaften). Es vermittelt wissenschaftliches Schreiben und ist darüber hinaus Bestandteil der Ausbildung der Schreib-Peer-Tutor*innen, so dass es sowohl von Studierenden besucht wird, die ihre Schreibkompetenzen verbessern möchten, als auch von solchen, die die Peer-Tutoring-Ausbildung absolvieren. Die Komponente „Schreibprozesse begleiten“ kam durch diese Doppelfunktion des Seminars zustande. Wir¹ sind bei der Konzeption jedoch davon ausgegangen, dass der Aspekt des Begleitens von Schreibprozessen für alle Schreibenden förderlich ist, da sich das Feedbackgeben sogar positiver auf die Schreibkompetenzentwicklung auswirken kann als das Erhalten von Feedback (vgl. z. B. Lundstrom/Baker 2009).

¹Mit „wir“ ist das Team des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen gemeint, das die Peer-Tutoring-Ausbildung gemeinsam konzipiert hat.

Folgende Lernziele sollen im Seminar erreicht werden: „Die Studierenden entwickeln ein Verständnis für die Handlungen wissenschaftlicher Texte, Handlungen beim wissenschaftlichen Schreiben und Handlungen des Peer-Feedbacks auf wissenschaftliche Texte und haben ihre Handlungskompetenz in allen drei Bereichen ausgebaut. Die Studierenden erreichen dieses Ziel, indem sie Werkzeuge kennen lernen und anwenden, mit denen sie Handlungen (auch Texthandlungen) beobachten, beschreiben, bewerten und durchführen.“ (Quelle: Internes Arbeitspapier)

Diese Ziele sollen die Studierenden im Seminar mit einem Blended-Learning-Ansatz erreichen: In den wöchentlichen 90-minütigen Seminarsitzungen werden neben der Wissensvermittlung und -diskussion vor allem Schreibmethoden erprobt. Zwischenergebnisse werden wöchentlich auf der E-Learning-Plattform Mahara (vgl. Brown et al. 2007) gepostet, reflektiert sowie kommentiert.

Dies geschieht immer am Beispiel einer eigenen, etwa fünfseitigen wissenschaftlichen Arbeit („Mini-Hausarbeit“). Die Studierenden lesen zunächst einen Grundlagentext (vgl. Gaul/Rapp/Zschau 2002) und sehen sich das Video einer Schreibberatungssituation an. Durch Beobachtung sollen sie zu einer Problemstellung für die eigene „Mini-Hausarbeit“ gelangen. Dafür stellen sie Fragen zu dem Video, diskutieren diese in der Seminargruppe und beziehen sie auf den Grundlagentext, um eine eigene Fragestellung zu entwickeln. Das Video wird dann analysiert in Bezug auf die jeweilige Fragestellung und mindestens zwei weitere Fachtexte. So werden auch Recherche-, Lese- und Exzerpiertechniken geübt und Aufbau und Sprache wissenschaftlicher Texte thematisiert. Die Studierenden schreiben eine Rohfassung ihrer Arbeit und überarbeiten sie mehrmals nach Feedback durch ihre Kommiliton*innen und die Seminarleitenden. Das schrittweise Erarbeiten der „Mini-Hausarbeit“ erfordert von den Studierenden eine kontinuierliche und aktive Mitarbeit, die zusätzlich fortlaufend im E-Portfolio reflektiert wird.

Begleitforschung

Die evaluierende Begleitforschung zur Peer-Tutoring-Ausbildung erfolgt quantitativ und qualitativ. Die quantitative Befragung der Studierenden soll die selbst eingeschätzte Kompetenzentwicklung der

Studierenden im Hinblick auf die Ausbildungsziele erfassen. In einer Prä-Post-Erhebung schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen und Kenntnisse anhand von Zustimmungsfragen auf einer sechsstufigen Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“) selbst ein. Die Items umfassen sowohl die Ziele, die alle Ausrichtungen unserer Peer-Tutoring-Ausbildung betreffen (z. B. Reflektieren, Feedback geben und nehmen, kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten, selbstständiges Erarbeiten neuer Arbeitstechniken, effektives Arbeiten im Team) als auch die seminarspezifischen Kompetenzen (z. B. textspezifische Feedbackhandlungen, Schreibprozessmanagement, Texthandlungen gliedern, stilistisch angemessen schreiben, Literatur einbinden etc.). Die Items wurden innerhalb des Projektteams und gemeinsam mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Europa-Universität Viadrina in intensiven Diskussionen entwickelt. Aus Platzgründen kann hier nicht weiter auf die quantitative Analyse eingegangen werden, diese wird an anderer Stelle veröffentlicht und dort ausführlich diskutiert (Henkel/Schwarz 2015, in Vorbereitung). Es sei hier aber erwähnt, dass im Rahmen der Pilotstudie mit einer Fallzahl von 20² Studierenden anhand eines Mittelwertvergleichs und des nicht-parametrischen Wilcoxon-Tests für verbundene Stichproben für die selbsteingeschätzten Kompetenzen vor und nach dem Seminar eine signifikante Steigerung in allen seminarspezifischen Kompetenzfeldern gezeigt werden konnte. Als signifikant sind alle Unterschiede eingestuft worden, die auf einem Niveau von $p > 0,05$ liegen (Kriterium der Signifikanz in den Geistes- und Wirtschaftswissenschaften). Eine signifikante Veränderung ergab sich bei folgenden Items:

- „Es fällt mir leicht, adressatengerechte Texte zu schreiben“
- „Ich weiß, wie ich wissenschaftliche Literatur in meinem Text verarbeite“

²Im Anschluss an die Pilotstudie wurde die Befragung auf alle Bereiche der Peer-Tutoring-Ausbildung ausgedehnt. Die quantitative Erhebung im Bereich Schreiben wurde ebenfalls fortgeführt, so dass mittlerweile deutlich höhere Fallzahlen vorliegen, da jedes Semester mindestens eine Seminargruppe an der Erhebung teilnimmt.

- „Ich kann mich gut organisieren, wenn ich Texte für das Studium schreiben muss“
- „Ich reflektiere meine Schreibprozesse“
- „Ich weiß, wie mein Textfeedback für meine Gesprächspartner hilfreich sein kann“

Ausgehend von den Befunden dieser Pilotstudie erfolgte eine qualitative Analyse der Portfolios von sieben zufällig ausgewählten Studierenden, die auch an der quantitativen Befragung teilgenommen hatten und von denen eine Beforschungserlaubnis vorlag³. Die Identifizierung war dabei anhand eines festgelegten Verkodierungsschemas möglich.

Die untersuchten Portfolios stammen aus drei Seminargruppen mit zwei verschiedenen Lehrenden. Sie beinhalteten die „Mini-Hausarbeit“ der Studierenden sowie fragegeleitete Reflexionen zu den Schreibprozessen im Umfang von etwa sechs bis sieben Seiten. Die Studierenden hatten diese Daten im Nachhinein aus Mahara exportiert und für die Forschung zur Verfügung gestellt.

Von den Autor*innen der zufällig ausgewählten Portfolios studierten zwei im ersten Fachsemester und jeweils eine*r im zweiten, dritten, vierten und sechsten Fachsemester. Bei einem*r Autor*in ist das Fachsemester nicht bekannt. Sechs Autor*innen studierten an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, eine*r an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Alle sieben Studierenden hatten auf den Fragebögen angegeben, das Seminar zu besuchen um ihre eigene Schreibkompetenz zu verbessern, nicht um Peer-Tutor*in zu werden. Das Ziel der qualitativen Analyse war es, die Kompetenzentwicklung der Studierenden näher zu ergründen und so einen zusätzlichen Aufklärungsbeitrag zu leisten. Das Kategoriensystem wurde datenbasiert abgeleitet, indem auf der Basis von zwei Portfolios ein erstes Kategoriensystem entwickelt und während der Analyse der weiteren fünf Portfolios sukzessive weiterentwickelt wurde. Dabei ergaben sich weitere Ober- und Unterkategorien. Inhaltlich sehr ähnliche Kategorien wurden zusammen gefasst. Auf diese Weise entstand ein Codebuch, das die folgenden Themenbereiche mit jeweils unterschiedlich vielen

³Vertiefend zur qualitativen Analyse siehe StatEval 2013.

Unterkategorien umfasst: Persönliches Erleben, Schreibkompetenzentwicklung, Feedbackhandlungen, Atmosphäre im Seminar sowie Gründe für den Seminarbesuch (siehe Tabelle 1).

Themenbereich	Oberkategorien
Persönliches Erleben des Schreibprozesses	Emotionales Befinden im Schreibprozess
	Motivation
Entwicklung der Schreibkompetenzen	Zeitmanagement
	Prozessmanagement
	Kreativitätsförderung
Feedbackhandlungen	Feedback zu eigener Arbeit einholen
	Feedback an anderen Arbeiten üben
	Schwierigkeiten beim Geben von Feedback
Atmosphäre im Kurs	Atmosphäre im Kurs
Gründe für Seminarbesuch	Gründe für Seminarbesuch

Tabelle 1

Ergebnisse

Zunächst ist festzuhalten, dass alle Studierenden angaben, von dem Seminar profitiert zu haben. Ein wichtiges Element für den Lernerfolg scheint es zu sein, dass die Studierenden ihre Schreibprozesse als etwas Persönliches erleben. Eine Unterkategorie des Persönlichen Erlebens wurde als „Emotionales Befinden im Schreibprozess“ bezeichnet. Studierende berichten von „Angst“ und „Unsicherheit“ in Bezug auf Schreibaufgaben, die sich im Laufe des Seminars reduziert haben. Sie erlebten eine positive emotionale Entwicklung, einen Zugewinn von „Sicherheit“, durch den sie „Schreibblockaden“ reduzieren und „Furcht“ überwinden konnten. Diese positive Entwicklung beruht auf einer realistischeren Einschätzung der Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben und der wachsenden Sicherheit, die durch ein strukturiertes Vorgehen gewonnen wird.

Ebenfalls positiv auf das emotionale Befinden im Schreibprozess wirkt sich eine steigende Motivation aus. Diese wurde durch Feedback erreicht und dadurch, dass die bereits durchlaufenen Schritte und der Prozess insgesamt reflektiert wurden. In diese Kategorie fällt außerdem die Motivation der Studierenden, die im Seminar erlernten Techniken bei zukünftigen Schreibprojekten anwenden zu können.

Für die Schreibkompetenzentwicklung haben sich Zeitmanagement, Prozessmanagement und Kreativitätsförderung als wichtig erwiesen. Probleme mit dem Zeitmanagement beim wissenschaftlichen Arbeiten waren von vielen Studierenden als ein Hauptgrund für die Anmeldung genannt worden. Hier hat das schrittweise Vorgehen geholfen, besser einschätzen zu können, welche einzelnen Schritte welchen Umfangs im Verlauf eines wissenschaftlichen Schreibprozesses bewältigt werden müssen. Zudem konnte das Zeitmanagement durch ein effektiveres Prozessmanagement verbessert werden.

Die Oberkategorie Prozessmanagement umfasst alle Arbeitstechniken und einzelnen Schritte, durch die die Studierenden ihre Schreibprozesse insgesamt effizienter organisieren konnten. Dabei scheint die Erprobung verschiedenster Techniken und die praktische Ausführung der einzelnen Schritte entscheidend dazu beizutragen, das Prozessmanagement zu verbessern. Im Einzelnen sind solche Techniken zum Beispiel Freewriting, Mindmapping, Methoden zur Präzisierung der Fragestellung, systematisches Exzerpieren und Stilübungen. Hilfreich war es, den Text zunächst als Rohfassung zu betrachten, der in einem nächsten Schritt überarbeitet wird sowie eine generelle Vorstellung von der Gliederung wissenschaftlicher Arbeiten zu bekommen. Als weiteres Element des Prozessmanagements wurde die Selbstreflexion als hilfreich hervorgehoben.

Die Kategorie Kreativitätsförderung umfasst Äußerungen der Studierenden, die darauf hinweisen, dass ihre Kreativität und ihre eigene Herangehensweise durch das Seminar gefördert wurden. Es wurden im Seminar bewusst vielfältige Techniken eingeführt, damit die Studierenden sich daraus ein für sie passendes eigenes Repertoire aufbauen können. Das Thema Feedback wurde in allen Portfolios positiv hervorgehoben. Es war für viele Studierende eine neue Erfahrung, im Laufe eines Schreibprozesses Feedback zu bekommen und zu geben, wobei anfängliche Hürden, z. B. Angst vor Kritik, überwunden werden mussten.

Feedback wurde in den Seminarsitzungen und auf der Online-Plattform sowohl durch die Studierenden untereinander als auch durch die Lehrenden gegeben. Anhand der Portfolioanalyse konnte nicht festgestellt werden, welche Feedbackformen als besonders hilfreich wahrgenommen wurden. Festzuhalten ist aber, dass alle Studierenden das

Feedback zu ihren eigenen Arbeiten als förderlich empfanden im Hinblick auf ihre Schreibprozesse und im Hinblick auf die Struktur, den Inhalt und den Stil ihrer Texte. Das Feedback wirkte zudem positiv auf die Motivation und half dabei, kritische Distanz zum eigenen Text zu gewinnen.

Das Geben von Feedback wurde zwar ebenfalls als hilfreich wahrgenommen, doch wird deutlich, dass die Studierenden dabei unsicher sind und sich mehr Anleitung gewünscht hätten. Zugleich zeigen die Reflexionen der Studierenden eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema Feedback. So betonen sie, dass es auch wichtig sei, die Stärken von Texten hervorzuheben, dass stilistisches Feedback eine „Gratwanderung“ sei und dass Spiegeln und offene Fragen gute Techniken sind, um Schreibende voran zu bringen. Die Kategorie „Atmosphäre im Seminar“ wurde in die qualitative Inhaltsanalyse aufgenommen, obwohl in der quantitativen Erhebung danach nicht gefragt wurde. Die Studierenden thematisierten sie aber als sehr wichtig für ihren Erfolg im Seminar. Eine „familiäre“ und „vertrauensvolle“ Atmosphäre scheint für die Zusammenarbeit und das Geben und Nehmen von Feedback während der Schreibprozesse sehr wichtig zu sein. Außerdem hatten die Studierenden den Eindruck, das Seminar durch Feedback zur Gesamtkonzeption auch während des Semesters mitgestalten zu können. Hervorgehoben wurde zudem, dass die Anforderungen an die Studierenden als angemessen wahrgenommen wurden.

Fazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass dieses Seminar dazu beiträgt, die Schreibkompetenz der Studierenden zu erhöhen. Aus der qualitativen Analyse lassen sich einige Schlussfolgerungen für schreibdidaktische Seminarkonzepte ableiten. So hat sich gezeigt, dass es für die Studierenden wichtig ist, wissenschaftliches Schreiben als einen persönlichen Prozess zu erleben, in dem auch das emotionale Befinden wichtig ist. Dies sollte thematisiert werden bzw. es sollte Raum für entsprechenden Austausch auch jenseits der konkreten Textarbeit geschaffen werden.

Da das Thema Zeitmanagement für die Studierenden eine wesentliche Rolle spielt, ist es günstig, wenn ein kompletter Schreibprozess,

von der Ideenfindung bis zur mehrfach überarbeiteten Endversion, durchlaufen werden kann, damit ein Gefühl für den Umfang und die Dauer einzelner Arbeitsschritte entwickelt wird. Ebenfalls wichtig ist den Studierenden eine Verbesserung des Prozessmanagements und eine Steigerung der Kreativität, die durch ein wachsendes Repertoire vielfältiger, vor Ort erprobter Schreibtechniken zustande kommen.

Um der zentralen Bedeutung des Feedbacks gerecht zu werden, ist es wichtig, das Geben von Feedback gut anzuleiten, weil sich Studierende in diesem Punkt unsicher fühlen. Als Grundvoraussetzung für den Erfolg wurde von den Studierenden zudem die Atmosphäre im Seminar hervorgehoben, die Vertrauen wecken und den Studierenden Partizipation bei der Gesamtgestaltung des Seminars ermöglichen muss. Daher sollten Schreibseminare generell in kleinen Gruppen stattfinden und der Gesamtgestaltung der Lehr-Lernsituation sollte in der Planung und Durchführung ebenso große Aufmerksamkeit gewidmet werden wie den Fachinhalten. Diese Ergebnisse beruhen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Eine Folgeuntersuchung könnte sich damit befassen, wie sich der Kompetenzzuwachs in den verschiedenen Vorstufen des wissenschaftlichen Textes und in den Textversionen abbildet. Der Datenkorpus würde dies zulassen. Interessant wäre es auch, den auf das Seminar folgenden Transfer der Kompetenzen der Studierenden in ihre jeweiligen disziplinären Schreibprojekte in den Blick zu nehmen. Zur fächerübergreifenden Konstellation kann festgehalten werden, dass die heterogene Zusammensetzung der Studierenden von niemandem als problematisch thematisiert wurde. Hier wäre eine Untersuchung mit einer erweiterten Stichprobe interessant. Ein weiteres Ergebnis, das sowohl die quantitative als auch die qualitative Untersuchung hervorgebracht haben, sei hier abschließend noch erwähnt: Die Motivation, sich als Schreib-Peer-Tutor*in auszubilden, stieg. Während also zunächst eher selbst wahrgenommene Defizite den Ausschlag gaben, sich für das Seminar anzumelden, steigerte sich offenbar das allgemeine Interesse an Schreiben und Schreibprozessen deutlich.

Literatur

Brown, Mark/Anderson, Bill/Simpson, Mary/Suddaby, Gordon (2007): *Showcasing Mahara: A new open source eportfolio*. Poster. Online im WWW. URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/brown-poster.pdf> (10.2.2015).

Gaul, Susanne/Rapp, Rune/Zschau, Daniela (2002): *Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln*. In: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (Hrsg.) *Küss die Uni wach*. Internetseite zum Ideenwettbewerb 2002. Online im WWW. URL: <http://www.kuess-die-uni-wach.de/studienbetreuung.php> (10.10.2008).

Henkel, Verena/Schwarz, Susanne (2015): *Empirische Befunde zum Erwerb studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer-Tutoring*. Veröffentlichung in Vorbereitung.

Lundstrom, Kristi/Baker, Wendy (2009): *To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing*. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 18. 30-43.

StatEval (2013): *Qualitative Evaluation des Projektes Peer Tutoring. Ergebnisbericht*. Europa-Universität Viadrina. Online im WWW. URL: <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/PDFs/Evaluationsbericht-Peer-Tutoring.pdf> (10.02.2015).

Zur Autorin

Katrin Girsensohn, Dr.phil., leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina. Zudem ist sie wissenschaftliche Leiterin des dortigen Schreibzentrums, das sie 2007 gegründet hat.

Make The Net Work II: Anwendungsbeispiele für digitales und vernetztes Schreiben

✦ *Stephanie Dreyfürst & Daniel Spielmann*

Im nachfolgenden Beitrag möchten wir einige praktische Beispiele geben für die verschiedenen Services, Apps und Plattformen, bei denen das Schreiben im Mittelpunkt steht. Die Perspektive auf diese Angebote ist dabei eine doppelte: Zum einen soll die Vorstellung der Werkzeuge deren Funktion und mögliche Auswirkungen auf den Schreibprozess erläutern; zum anderen möchten wir den Blick darauf lenken, warum es sich für Schreibdiaktiker*innen lohnen kann, solche Angebote zu kennen.

Schreiben und Vernetzen via Kurznachrichtendienst

Einer Auswertung zur Nutzung des Kurznachrichtendienstes Twitter zufolge nutzt aktuell eine*r von 40 Forschenden dieses Medium und publiziert durchschnittlich fünf Tweets pro Woche (Priem et al. 2012). Nachrichten (Tweets) sind auf eine Länge von maximal 140 Zeichen begrenzt. So genannte Hashtags, bei denen bestimmten Wörtern oder Akronymen eine Raute (#, engl. „hash“) vorangestellt wird, dienen der Verschlagwortung solcher Kurznachrichten und machen Inhalte auffindbar. So können etwa die Tweets, die im Rahmen einer Peer-Tutor*innen-Konferenz entstanden sind, auf Twitter nachvollzogen werden, wenn man dort in die Suchmaske das Kürzel #ptk zusammen mit der jeweiligen Jahreszahl eingibt. Als Begleitmedium bei akademischen Konferenzen genutzt, kann Twitter den fachlichen Austausch über die physische Teilnahme hinaus bereichern: Twittern Konferenzteilnehmer*innen aus unterschiedlichen Panels, können sie Eindrücke auch aus den Vorträgen erhalten, die sie nicht selbst besucht haben. Als ‚kollektives Notizbuch‘ eignet sich

Twitter für Notizen, die nicht nur die eigene Erinnerung stützen, sondern zugleich als kommunikatives Angebot an andere verstanden werden können. Diskussionen können vertieft und über die Konferenz hinaus geführt werden; außerdem lassen sich auf diese Art auch Diskussionsbeiträge archivieren¹. In anderen akademischen Diskursgemeinschaften - etwa der, die sich mit Lehr- und Lerntechnologien befasst – wird Twitter bei Konferenzen inzwischen stärker mitgedacht; denkbar ist etwa, während der Vorträge eine Person damit zu beauftragen, eingehende Tweets im Auge zu behalten und nach dem Vortrag Fragen und Anmerkungen aus dem Netz zur Kommentierung an die vortragende Person weiterzugeben. Fragerunden können damit interaktiver gestaltet und Inhalte breiter diskutiert werden.

Ein weiteres Nutzungsszenario sind Veranstaltungen wie der akademische Schreibmonat #acwrimo, der jährlich im November stattfindet und bei dem ein Großteil des Austausches über Twitter stattfindet. Zu Beginn setzen sich die Teilnehmer*innen eigene Ziele, die sie dann u. a. via Twitter öffentlich kommunizieren. Sie entwickeln Strategien zum Erreichen dieser Ziele und tauschen sich über ihre Fortschritte und Schwierigkeiten im Schreibprozess aus. Einen Monat lang wissen sie sich in einer Gemeinschaft aus Schreibenden, die sich gegenseitig stützt und miteinander vernetzt. Einen solchen kollaborativen Austausch und eine interessenbasierte Vernetzung zu erleichtern, ist eine der wichtigsten Leistungen von Twitter. Inzwischen kann man sich auch außerhalb des #acwrimo über Hash-tags wie #acwri und #schreib mit einer Gemeinschaft akademisch Schreibender vernetzen und sich austauschen. Auf diesem Weg lässt sich der ‚Einsamkeit des Schreibens‘ entgegenwirken und der kommunikative Charakter der eigenen Tätigkeit tritt deutlicher hervor. Von Zeit zu Zeit finden auch sog. ‚Twitter-Chats‘ statt, bei denen man sich (synchron, meist für eine Dauer von einer Stunde) über unterschiedliche Aspekte des Schreibens miteinander unterhält. So diskutierte man bei diesen Gelegenheiten etwa bereits die Rolle und

¹Im Kontext der Peer-Tutor*innen-Konferenzen entstandene Tweets wurden seit 2012 in sog. Storifies archiviert. Sie sollen zum einen den Nutzen des Mediums verdeutlichen und verweisen zum anderen auf die zunehmende Nutzung. Tweets zur #ptk12 können unter <http://goo.gl/pCIxQp> eingesehen werden, zur #ptk13 unter <http://goo.gl/UhIYVL> und #ptk14 unter <http://goo.gl/oTMKTH>. [11.12.2014]

Gestaltung der Aufarbeitung von Fachliteratur in wissenschaftlichen Texten, die Besonderheiten des wissenschaftlichen Publizierens, und tauschte sich über Strategien gegen Schreibblockaden aus. An solchen Diskussionen könnten sich Schreibzentren mit ihrer Expertise sehr gut beteiligen – einerseits, um den Diskurs zu bereichern, und andererseits, um öffentlich sichtbar zu werden; denn dort, wo die Schreibdidaktik sich einem größeren Publikum präsentiert, kann der Bedarf an einem solchen Angebot geäußert werden, es steigt das Bewusstsein für dessen Nutzen für Schreibende und es bieten sich neue Chancen für einen sukzessiven Ausbau solcher Angebote. Vorausgesetzt, eine oder mehrere Personen arbeiten kontinuierlich an der digitalen Präsenz eines Zentrums, können Studierende, Kolleg*innen und interessierte Kreise innerhalb und außerhalb von Universitäten über die Aktivitäten eines Schreibzentrums informiert und für schreibdidaktische Themen sensibilisiert werden. Das sogenannte Re-tweeten (also das ‚Weitersagen‘ einer Nachricht) fördert zudem die Vernetzung von Schreibzentren und einzelnen Schreibenden untereinander. Studierende, die die Nachrichten ‚ihres‘ Schreibzentrums abonnieren, Kolleg*innen aus dem In- und Ausland, die das Thema der nächsten EWCA-Konferenz diskutieren², oder auch das Posten von Schreibübungen als hilfreicher Impuls während besonderer ‚Schreibevents‘ zur Stärkung der Gemeinschaft – die Anwendungsmöglichkeiten eines einfach zu handhabenden Werkzeugs wie Twitter sind vielfältig.

Im Nachfolgenden möchten wir einige Hinweise auf weitere digitale Anwendungen geben, die Potenzial für die Gestaltung der eigenen Schreibprozesse sowie für die Schreibdidaktik und Schreibberatung aufweisen.

Apps für ablenkungsfreies und produktives Schreiben

Für eine Methode, die viele Schreibdidaktiker*innen Schreibenden empfehlen – das Journalschreiben – gibt es eine Vielzahl von Programmen. Zwar lässt sich im Grunde jeder beliebige Texteditor zu diesem Zweck nutzen, jedoch warten speziell dafür vorgesehene Programme mit nützlichen Zusatzfunktionen auf (etwa der Möglichkeit zur Verschlagwortung, die wir bereits im Zusammenhang mit Twitter erwähnt haben). Das für Windows und Linux kostenlos erhältliche

²Tweets zur EWCA-Konferenz 2014 erschienen unter dem Hashtag #ewca14.

RedNotebook³ verfügt etwa über eine Kalenderfunktion und legt automatisch für jeden Tag, an dem das Programm geöffnet wird, einen eigenen Journaleintrag an. Diesen kann man über eine einfache Maske eingeben und ggf. mit Bildern anreichern. Verschlagwortet man Einträge mit so genannten Tags, erstellt RedNotebook automatisch eine Wortwolke mit den meistgenutzten Schlagworten; außerdem lassen sich Einträge unterschiedlichen Kategorien zuordnen und über eine Volltextsuche leicht wiederfinden.

Aktuell konzentrieren sich viele Schreibprogramme und Apps darauf, eine Schreibumgebung anzubieten, die möglichst frei von Ablenkungen sein soll; oftmals ähneln sich diese Angebote stark. Zum Schreiben liefern sie i.d.R. eine einfarbige Oberfläche im Vollbildmodus und verzichten auf weitere Optionen, wie etwa die von Word bekannten Reiter zur Textformatierung. Kostenlose Programme für Windows sind etwa *Q10*⁴ und *WriteMonkey*⁵. Das Programm *OmmWriter*⁶ kann auf Windows- und MacOS-Geräten genutzt werden. Bei letzterem lässt sich definieren, ob und auf welche Art sich die Hintergrundfarbe ändern soll und ob man beim Schreiben von Musik begleitet werden möchte. *FocusWriter*⁷ steht plattformunabhängig zur Verfügung, bietet eine Timer-Funktion und frei definierbare Alarmer; außerdem lassen sich Schreibziele stecken und Wörter zählen. Dieses Angebot integriert so Methoden, wie wir sie in der Schreibberatung etwa mit der Pomodoro-Strategie⁸ einsetzen, wenn Ratsuchende den Wunsch äußern, ihr Zeitmanagement zu verbessern und ihr Ablenkungsverhalten durch kürzere Schreibintervalle zu reduzieren.

Andere Apps zielen darauf ab, Schreibende zur Textproduktion anzuhalten und die Phase der Textüberarbeitung vom Schreiben des Erstentwurfes deutlich zu trennen. Beispielsweise geben die Nutzer*innen von *Ilys*⁹ zunächst eine bestimmte Anzahl an Wörtern als Schreibziel ein und beginnen anschließend mit dem Schreiben. Da-

³<http://rednotebook.sourceforge.net>

⁴<http://www.baara.com/q10/>

⁵<http://writemonkey.com/>

⁶<http://www.ommwriter.com/>

⁷<http://gottcode.org/focuswriter/>

⁸Ein hilfreicher Einblick in die Pomodoro-Technik findet sich unter <http://goo.gl/pBp3yW> [20.03.2015]

⁹<http://www.ilys.com/>

bei wird allerdings lediglich der letzte Buchstabe des Geschriebenen angezeigt; eine Bearbeitung des Textes ist erst *nach* Erreichen des selbstgesteckten Zieles möglich.¹⁰ Diese eingebaute ‚Sperre‘ verhindert also das frühzeitige Überarbeiten von Texten – ein Phänomen, das einem in der Schreibberatung häufig begegnet und das bei manchen Schreibenden dazu führt, dass kaum je ein fertiger Text am Ende des wiederholten Überarbeitungsprozesses steht.¹¹ Während Schreibende bei Ilys beliebig viel Zeit haben, ihr Schreibziel zu erreichen, bestraft das inzwischen kostenpflichtige *Write or Die 2*¹²langes Feilen an einzelnen Formulierungen und Aufschiebeverhalten unerbittlich: Wird über einen vorher definierbaren Zeitraum kein Wort geschrieben, verschwindet im ‚Kamikaze-Modus‘ der Text allmählich Wort für Wort wieder und das solange, bis erneut geschrieben wird. Dies kann wahlweise auch von diversen unangenehmen Klängen begleitet werden. *Write or Die 2* lässt sich aber auch so einstellen, dass es produktives Schreiben belohnt, beispielsweise können in bestimmten Wort-Intervallen Bilder zur Belohnung im Hintergrund angezeigt oder beruhigende Klänge abgespielt werden.

Über diese teilweise spielerisch-kreativen Apps und Programme hinaus finden sich inzwischen auch Dienstleister im Netz, die Schreibende unterstützen wollen, die zu Aufschiebeverhalten neigen oder unter längeren Phasen der Inaktivität leiden. Die Seite *Final Deadline*¹³ bietet hierfür unterschiedliche Werkzeuge an, u. a. eine simple Texteingabemaske. Hier kann man einen Zeitraum definieren, innerhalb dessen man konzentriert schreiben möchte. Man gibt im Programm die Anzahl der Sekunden ein, die maximal ohne Tastatureingabe

¹⁰Mac-Nutzer*innen finden im App Store mit Don't Look Back ein ähnliches Programm. Die Entwickler sehen den Sinn ihrer App darin, den Nutzenden dabei zu helfen, eine Erstversion ohne Anspruch an Perfektionismus zu produzieren. Vgl. dazu die typischen Schreibstörungen und mögliche Lösungsansätze bei Keseling (2014): Schreibblockaden überwinden. In: Dreyfürst/Sennewald (Hrsg.) (2014): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, S. 235-256.

¹¹Zum Phänomen des frühzeitigen Überarbeitens vgl. etwa die verschiedenen Störungstypen bei Gisbert Keseling: Schreibblockaden überwinden, in: Dreyfürst/Sennewald (Hrsg.) (2014): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, S. 235-253.

¹²<http://writeordie.com/>

¹³<http://www.finaldeadline.co.uk/>

vergehen dürfen. Überschreitet man das zuvor definierte Pausenintervall, ertönt ein Alarmsignal, das erst endet, wenn man mit dem Schreiben fortfährt. Eine Kalenderfunktion hilft Schreibenden, Teilziele für ihr Projekt zu definieren und die ihnen zur Verfügung stehende Zeit zu planen: Gibt man die Gesamtanzahl der angestrebten Wörter sowie ein Anfangs- und Enddatum ein, berechnet die Kalenderfunktion automatisch Tagesziele, die je nach gewählter Arbeitsstrategie unterschiedlich umfangreich ausfallen; als Strategie kann man sich für einen gleichmäßigen Fortschritt oder für eine schrittweise Steigerung oder Verringerung der Arbeitslast entscheiden. Am Ende eines Schreibtages trägt man dann die tatsächlich geschriebenen Wörter in den Online-Kalender ein und der eigene Fortschritt im Schreibprozess wird so visualisiert.

Gerade Schreibende, die sich mit allzu langem Nachdenken über ‚perfekte‘ Formulierungen von der flüssigen Textproduktion abhalten, können sich mit solchen Hilfsmitteln selbst Anreize schaffen, größere Textmengen zu produzieren, die dann erst in einem zweiten Schritt weiter überarbeitet werden. Demselben Zweck dient ein ‚Skirmish‘ auf Final Deadline, also ein (Wort-) ‚Gefecht‘, das als digitale und kompetitive Version eines Fokussprints (Scheuermann 2011) verstanden werden kann: Schreibende verabreden sich für ein bestimmtes Zeitintervall (etwa 15 oder 30 Minuten), um an ihren jeweiligen Projekten zu schreiben. In einem separaten Chatfenster werden die Mitstreiter*innen über die Anzahl der Wörter informiert, die die anderen Schreibenden bereits produziert haben. Am Ende ‚gewinnt‘, wer mehr Text produziert hat.¹⁴ Wem dies als Vorgehensweise nicht verbindlich genug ist, kann der Prokrastination oder ‚Aufschieberitis‘ auch noch auf andere Art entgegenwirken: Hat man sich selbst eine Deadline gesetzt, kann man einen frei wählbaren Betrag an Final Deadline überweisen. Um dieses Geld zurück zu bekommen, muss man schreiben – je mehr man schreibt, desto mehr bekommt man zurück. Hat man beispielsweise 100 Euro bezahlt und zum Ende der Deadline das eigene Ziel nur zu 95 Prozent erreicht, schickt Final Deadline 95 Euro zurück und behält fünf Euro ein.

Zusammenfassung

¹⁴Eine ähnliche Funktion wird derzeit unter der Bezeichnung „Word War“ in Write or Die implementiert.

Einige der oben angeführten Beispiele zeigen, wie der Versuch einer „gamification of learning and instruction“ (Kapp 2012) auch in den eigenen Schreibprozess integriert werden kann: Dieser soll durch die Anreicherung von Lernumgebungen mit aus (Video-)Spielen bekannten Elementen interessanter und motivierender gestaltet werden – eine Entwicklung, die derzeit noch an ihrem Anfang steht und die auch auf die Schreibberatung und die Schreibdidaktik interessante Perspektiven eröffnet. Wie bei ‚analogen‘ Übungen und Strategien werden diese Werkzeuge jedoch nicht für alle Schreibende gleichermaßen geeignet sein: Eine Schreiberin bevorzugt eventuell das Journalschreiben mit der Hand und mag Computer überhaupt nicht, der andere Schreiber fühlt sich unter Umständen von festen Intervallen und Deadlines zu sehr unter Druck gesetzt, und eine dritte Schreiberin scheut sich vielleicht davor, mit anderen in einen Wettbewerb zu treten. Für einige Schreibende könnten solche Angebote jedoch neue Perspektiven auf das Schreiben und den Schreibprozess eröffnen: Durch feste Verabredungen mit anderen im Netz, durch geschicktes Zeitmanagement, durch Belohnung bei Einhaltung von vorher getroffenen Verabredungen o. ä. wird vor allem die Verbindlichkeit erhöht, Text zu produzieren. Sowohl aus der Schreibenden- wie auch der Schreibdidaktiker*innen-Perspektive kann es also von Nutzen sein, diese Werkzeuge zu kennen – sei es, dass man sie in den eigenen Schreibprozess integriert und selbst nutzt, sei es, dass man in der Schreibberatung Ratsuchenden zusätzliche Methoden und Werkzeuge zum Ausprobieren empfehlen kann. Außerdem können Einschätzungen aus Schreibdidaktik und Schreibforschung die weitere Entwicklung von Schreibprogrammen positiv beeinflussen. Bezogen auf die Bandbreite an unterschiedlichen Schreibstrategien und individuellen Herausforderungen beim Schreiben erscheint uns eine Erweiterung des Spektrums an möglichen Hilfsmitteln beim Schreiben und Schreibberaten ausgesprochen sinnvoll. So wie wir Schreibenden bereits jetzt vorschlagen, es einmal mit dem (handschriftlichen) Journalschreiben zu versuchen oder das Schreiben in Schreibgruppen zu praktizieren, sollten wir in Beratungssettings digitale Varianten und neue Werkzeuge parat haben, mit denen Schreibende sich niedrigschwellig miteinander vernetzen und ihren Schreibprozess produktiv vorantreiben können.

Literatur

Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele (2001): *Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation.* Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München: Iudicium Verlag, 351-378.

Kapp, Karl M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.* Hoboken: John Wiley & Sons.

Keseling, Gisbert (2014): *Schreibblockaden überwinden.* In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben.* Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Paderborn: UTB/Barbara Budrich, 235-253.

Priem, Jason; Costello, Kaitlin; Dzuba, Tyler (2012): *Prevalence and use of Twitter among scholars.* <http://jasonpriem.org/self-archived/twitter-scholars-poster-abstract.pdf> (13.12.2014).

Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe.* Wien: Linde.

Veletsianos, George (2012): *Higher education scholars' participation and practices on Twitter.* Journal of Computer Assisted Learning, 28: 336-349.

Zu den Autor*innen

Stephanie Dreyfürst, Dr. phil., leitet das Schreibzentrum der Frankfurter Goethe-Universität. Die promovierte Germanistin gründete das Schreibzentrum 2009 und lehrt und forscht seit 2006 in der Schreibdidaktik.

Daniel Spielmann, M.A., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt. Dort entwickelt er u. a. Angebote für mehrsprachige Schreibende und Lehrende.

Organisationale Schreibberatung als Organisationsentwicklung

✦ *Nicole Rosenberger & Stefan Jörissen*

Schreiben in und für Organisationen

Obschon der Stellenwert des Schreibens in den meisten Berufen in den vergangenen Jahrzehnten wichtiger und aufgrund der neuen Medien vielfältiger geworden ist (vgl. Jacobs 2008: 2), bereitet die Schreibausbildung in Schule, Berufsausbildung und Hochschule kaum auf das berufliche Schreiben vor. Die Schreibsozialisation verläuft primär über „Learning-by-doing“- und „Copy-and-paste“-Strategien (vgl. Jacobs 2008: 4). Im besten Fall bringen Berufsausübende eine hohe Sprachkompetenz und effiziente Schreibroutinen mit, um die tradierten Textmuster ihrer Organisation zu adaptieren. Selbst diesen routinierten Schreibenden ist jedoch der soziale Kontext ihrer Textproduktion oftmals nicht bewusst: Für welche Adressat*innen schreiben sie, und welches Vorwissen, welche Bedürfnisse und Erwartungen haben diese? Neben diesem Adressatenwissen benötigen beruflich Schreibende zudem domänen- und aufgabenspezifisches Kontextwissen (vgl. Klemm 2011: 127ff. und Jacobs 2008: 5). Ebenfalls zum Kontext des Schreibens gehört die Organisation, in der und für die geschrieben wird. Organisationsspezifische Arbeitsbedingungen – etwa Arbeitsteilung oder zeitlicher Rahmen – wirken sich genauso auf das Schreiben aus wie explizite Vorgaben zu Textstrukturen, zu zentralen Botschaften der Organisation (vgl. Bruhn 2008: 520) oder Sprachregelungen im Sinne eines „Corporate Wording“ (vgl. Förster 2003).

Umgekehrt wirkt das Schreiben auch auf die Organisation zurück: Berufliches Schreiben ist Teil der Organisationskommunikation, die

das formelle und informelle kommunikative Handeln der Mitarbeitenden in ihrer organisationalen Rolle umfasst und eine spezifische soziale Welt und damit eine Organisationsidentität konstituiert (vgl. Theis-Berglmair 2003). Die an externe Adressaten gerichteten Texte einer Organisation prägen gewollt oder ungewollt das Image derselben (vgl. Szyszka 2008: 612 und Müller 2008: 23). Texte, die von einer Kommunikationsabteilung für die Öffentlichkeit geschrieben werden, versuchen diese Images gezielt im Sinne der bewusst gestalteten, definierten Organisationsidentität zu beeinflussen (vgl. Niederhäuser/Rosenberger 2011: 24ff.). Berufliches Schreiben wirkt damit immer – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – nach innen und außen identitätsbildend und -vermittelnd.

Konsequenzen für eine innerbetriebliche Schreibdidaktik

Schreibfortbildungen müssen verschiedene Dimensionen der Textproduktion aufgreifen, um die Schreibkompetenz der geschulten Personen effektiv zu stärken (vgl. Kruse 2003: 109). Voraussetzung dafür ist gemäß Kruse, dass die Schulung in den übergeordneten Dimensionen „Prozess“, „Produkt“, „Kontent“ und „Kontext“ ansetzt (Kruse 2003: 97). Für eine innerbetriebliche Schreibfortbildung ergeben sich daraus folgende Ziele:

- „Prozess“: Die Teilnehmenden sehen das Schreiben als Prozess, den sie steuern und durch Schreib- und Arbeitstechniken optimieren können.
- „Produkt“: Dazu zählt ein anwendbares Wissen zu sprachlichen Konventionen, Normen und Textsorten, die für bestimmte Domänen und spezifische Aufgaben adäquat sind.
- „Kontent“: Die Schreibenden können Inhalte situations-, adressaten- und domänenspezifisch auswählen und darstellen.
- „Kontext“: Die Teilnehmenden können Vorwissen und Interessen der Adressaten beim Schreiben berücksichtigen und sind sich bewusst, dass ein Text neben den eigentlichen Inhalten auch ein Bild der eigenen Organisation transportiert (vgl. Kruse 2003: 98-108).

Innerbetriebliche Schreibfortbildungen sollten also zum einen auf individuelle Kompetenzen zielen. Dazu zählen sowohl prozessbezogene als auch produktbezogene Fähigkeiten. Zum anderen sollten Inhouse-Fortbildungen organisationale Aspekte einbeziehen. Dazu gehören prozessbezogene Fragestellungen, etwa in Hinblick auf Feedback-Prozesse oder auf Arbeitsteilung bei Textredaktion, -korrektur und Layout. Vor allem sind hier auch inhaltliche Fragen bezüglich identitäts- und imagebildenden Elementen zu nennen.

Der gezielte Einbezug organisationaler Aspekte ermöglicht es, Schreibfortbildung und Organisationsentwicklung (vgl. Burla 2013: 43-45) zu einer *organisationalen Schreibberatung* zu verbinden. Dabei wird nicht nur die individuelle Schreibkompetenz der Mitarbeitenden gefördert, sondern auch die Organisation zugleich in Hinblick auf die Textproduktionsprozesse beraten und bezüglich Reflexion und Weiterentwicklung des Verständnisses, das die Mitarbeitenden von ihrer Organisation haben, unterstützt. Die Moderation von Identitätsdiskussionen, die Beratung organisationaler Textproduktion und das Stärken individueller Schreibkompetenz werden also in systematischer Weise kombiniert.

Beispiel einer organisationalen Schreibberatung

Das folgende Beispiel soll zeigen, wie sich eine solche organisationale Schreibberatung methodisch umsetzen lässt. Es beschreibt ein bis dato vierjähriges Fortbildungs- und Beratungsprojekt, welches die Autorin und der Autor für ein technisches Hochschulinstitut konzipiert und durchgeführt haben.

Organisation und Auftrag

Das Hochschulinstitut ist neben der Ausbildung auch in der anwendungsorientierten Forschung tätig. Es erarbeitet dabei im Auftrag von oder in Kooperation mit Industrieunternehmen Lösungen für technische Problemstellungen. Das Institut zählt – abgesehen von den Sekretariatskräften – 35 Mitarbeitende, von denen 21 promoviert haben. Das Institut veröffentlicht einmal pro Jahr einen Forschungsbericht, in dem es seine Forschungstätigkeit öffentlich dokumentiert. Die Texte des Berichts werden von den Mitarbeitenden des Instituts verfasst. Um die Qualität des Berichts zu erhöhen und die Mitarbei-

tenden bei der Arbeit an den Texten zu unterstützen, mandatierte der Institutsleiter die Autorin und den Autor dieses Beitrags mit der regelmäßigen Durchführung von schreibbezogenen Fortbildungen.

Verzahnung von Schreibtraining, Schreibberatung und Kommunikationsberatung

Konzipiert wurde ein jährlich stattfindendes, je eintägiges Schreibtraining, das zeitlich an den Produktionsprozess des Forschungsberichts gekoppelt ist. Die Mitarbeitenden sollten die Rohfassungen ihrer Texte für den Forschungsbericht im Rahmen der Workshops weiterführen und fertigstellen. Dazu wurden jeweils am Vormittag Inputs zu Phasen eines prototypischen Schreibprozesses (vgl. Hayes/Flower 1980), zu Schreibtechniken (vgl. Perrin/Rosenberger 2008), zu Textsorten oder Stil vermittelt und anhand von kurzen Übungen vertieft. Zudem wurden organisationale Aspekte wie Adressat*innen, Ziele und Wirkung des Forschungsberichts diskutiert. Am Nachmittag arbeiteten die Teilnehmenden an ihren Texten und konnten dabei auf verschiedene Formen des Feedbacks durch Peers und Schreibexpert*innen zurückgreifen (vgl. Liebetanz/Peters 2010 und Ulmi/Bürki/Verhein/Marti 2014).

Die Diskussion organisationaler Fragen führte bereits im ersten Workshop zur Einsicht, dass der Forschungsbericht neu konzipiert werden müsse. Das zweite Schreibtraining wurde daher für die Verständigung über Ziele, Zielgruppen, Inhalte und Botschaften genutzt. Die Ergebnisse dieser Diskussionen bildeten die Basis für ein Konzept zur Neuausrichtung des Forschungsberichts, das die Autorin und der Autor im Anschluss daran erarbeiteten. Der dritte Workshop stellte dann die Diskussion über die Implementierung dieses Konzepts und die darin definierten Positionierungsbotschaften des Instituts ins Zentrum. Im vierten Workshop wurden die Erfahrungen der Mitarbeitenden mit dem neuen Konzept ausgewertet.

Zentrale Methoden einer organisationalen Schreibberatung

Eine auf Organisationsentwicklung zielende Schreibberatung braucht unterschiedliche, zum Teil neue Methoden, über die sich Inhalte aus Schreibtraining, Schreibberatung und Kommunikationsberatung kombinieren lassen. Im Folgenden werden drei Methoden, die während der Workshops eingesetzt wurden, exemplarisch skizziert:

- Um den Blick für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen der Adressaten zu schärfen, mussten die Teilnehmenden in Anlehnung an die Personas-Methode (vgl. Scott 2012) in Gruppen je einen *Steckbrief eines typischen Lesers* des Forschungsberichts erstellen, in dem sie dessen fachliches Vorwissen, Bildungsniveau, Sprachkompetenz und Lesemotivation skizzierten. Die anschließende Diskussion führte den Institutsangehörigen vor Augen, dass ihre Texte nicht primär komprimierte wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern zentrale Kompetenzen des Instituts vermitteln sollten. Damit verknüpft war die Verständigung über die Bedeutung der verschiedenen Adressat*innen für den Erfolg des Instituts. Die Beurteilung des Fachwortschatzes der einzelnen Adressat*innengruppen zeigte schließlich auf der sprachlichen Ebene, dass die Texte nicht allzu fachsprachlich verfasst werden sollten.
- Die Teilnehmenden arbeiteten in allen Workshops jeweils an ihren Texten und gaben sich gegenseitig Rückmeldungen. Diese *Feedback-Runden* wurden durch Inputs zu Formen des Feedbacks (vgl. Grieshammer/Liebetanz/Peters/Zegenhagen 2013: 223-237 und Thomann 2008: 223-227) unterstützt. Dabei sollte Schreiben auch als eine kollektive Arbeit wahrgenommen und die Arbeitsteilung, die im Institut bei fachlichen Fragen gut etabliert ist, für das Schreiben genutzt werden. Der Workshop griff so auch Aspekte der organisationalen Zusammenarbeit beziehungsweise der Teamentwicklung auf.
- In einer moderierten Diskussion setzten sich die Mitarbeitenden anhand einer *Umsetzungsmatrix* mit den im neuen Konzept des Forschungsberichts definierten Positionierungselementen des Instituts auseinander. Diese Matrix führte einerseits die geplanten Projektbeschreibungen auf, andererseits die definierten Alleinstellungsmerkmale (z. B. „Bildanalyse [...] von mikrostrukturierten [...] Materialien“), Kernkompetenzen (z. B. „Interdisziplinarität in der Materialforschung“) und spezifische Arbeitsweisen des Instituts („langjährige Partnerschaft mit Industrieunternehmen“). Die Mitarbeitenden waren nun aufgerufen, auf Moderationskarten festzuhalten, welche Merkmale sie

in ihrem Text erwähnen und wie sie sich auf diese beziehen würden (vgl. Tabelle 1).

	Alleinstellungsmerkmal 1: Entwicklung von fallspezifischen Modellen	Alleinstellungsmerkmal 2: Labor zur Entwicklung von O-Sensoren	...	Arbeitsweise 1: Langjährige Partnerschaft	...
Text 1		„Sensoren im Labor entwickelt und geprüft“		„12. Projekt mit Firma X“	
Text 2	„Simulationsmodell an ... Oberfläche angepasst“				
Text 3	„Numerisches Modell auf ... Daten zugeschnitten“			„Zusammenarbeit seit 1995“	
...					

Tabelle 1: Umsetzungsmatrix mit Einträgen der Kursteilnehmenden.

Die Umsetzungsmatrix erwies sich in verschiedener Hinsicht als produktiv. In Bezug auf die einzelnen Texte des Reports erkannten die Mitarbeitenden Möglichkeiten, die fachlichen Inhalte mit konkreten Identitätsbotschaften zu verknüpfen. In Hinblick auf den ganzen Forschungsbericht stellte die Umsetzungsmatrix sicher, dass diese Botschaften in ganz unterschiedlichen Projektbeschreibungen auf je spezifische Weise vermittelt wurden. Die Umsetzungsmatrix erwies sich damit als gute Grundlage, um über den Bericht eine gezielte Imagebildung zu realisieren. Darüber hinaus löste die Diskussion zur Umsetzungsmatrix eine wertvolle und im Sinne einer *organisationalen Schreibberatung* bewusst lancierte Verständigung über die Institutsidentität aus. Den Mitarbeitenden bot dies einen konkreten Anlass, sich grundsätzlich über ihre Arbeit auszutauschen und sich darüber zu verständigen, wodurch sich ihr Institut von ähnlichen Institutionen unterscheidet.

Eine auf Organisationsentwicklung abzielende Schreibberatung greift also auf unterschiedliche Formen der Experten- und der Prozessberatung (vgl. Kirsch/Eckert 2012: 266ff.) zurück. Während theoretische Inputs, das Expert*innen-Feedback oder die Erarbeitung des neuen Berichtskonzepts der Expertenberatung zuzuordnen sind, ist beispielsweise die Umsetzungsmatrix ein Mittel, um eine von der Or-

ganisation zu leistende Diskussion anzustoßen und zu moderieren.

Evaluation

Jeder Workshop wurde schriftlich evaluiert, nach dem dritten Workshop wurden zudem Gruppen- und Einzelinterviews mit Teilnehmenden und mit dem Institutsleiter geführt. Diese Evaluationen zeigen, dass Auftraggeber und Kursteilnehmende mit dem bisherigen Verlauf der organisationalen Schreibberatung zufrieden sind. Die Befragten geben an, generell bewusster zu schreiben und die Texte für den Forschungsbericht effizienter und effektiver verfassen zu können. Ebenfalls positiv bewertet wird, dass das Schreibtraining Diskussionen über zentrale Identitätsmerkmale angestoßen hat, die im Team weitergeführt worden sind. Nicht zuletzt wird es als wertvoll empfunden, in einem sonst hektischen Arbeitsalltag als Team einen Tag miteinander zu verbringen und an einem gemeinsamen Produkt zu arbeiten.

Literatur

Bruhn, Manfred (2008): *Integrierte Kommunikation*. In: Meckel, Miriam/Schmid, Beat F. (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Kommunikationsmanagement aus Sicht der Unternehmensführung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler. 512-556.

Burla, Stephan (2013): *Organisation als Führungsaufgabe*. In: Steiger, Thomas/Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Band II. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer. 25-50.

Förster, Hans-Peter (2003): *Corporate wording. Das Strategiebuch. Für Entscheider und Verantwortliche in der Unternehmenskommunikation*, 2. Auflage, Frankfurt am Main: F.A.Z-Institut.

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*, 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hayes, John R./Flower, Linda S (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin (Ed.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 3-30.

Jakobs, Eva-Maria (2008): *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coa-*

- ching. Überblick zum Gegenstand.* In: Lehnen, Kathrin/Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 1-14.
- Kirsch, Werner/Eckert, Natascha (2012): *Strategieberatung im Lichte einer evolutionären Theorie der strategischen Führung.* In: Bamberger, Ingolf/Wrona, Thomas (Hrsg.): *Strategische Unternehmensberatung. Konzeptionen – Prozesse – Methoden.* 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler. 265-301.
- Klemm, Michael (2011): *Schreibberatung und Schreibtraining.* In: Knapp, Karlfried et.al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke. 126-148.
- Kruse, Otto (2003): *Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven.* In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben, lehren und lernen.* Berlin: Walter de Gruyter. 95-111.
- Liebetanz, Franziska/Peters, Nora (2010): *Peer-Feedback-Verfahren in Schreibgruppen.* In: Chirico, Rosaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout: Entspannt studieren – Wie geht das?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 112-119.
- Müller, Andreas P. (2008): *Aufgabenfelder einer Linguistik der Organisation.* In: Menz, Florian/Müller, Andreas P. (Hrsg.): *Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen sprachlicher Inszenierung von Organisation.* München/Mering: Rainer Hampp. 17-46.
- Niederhäuser, Markus/Rosenberger, Nicole (2011): *Unternehmenspolitik, Identität und Kommunikation. Modell, Prozesse, Fallbeispiele.* Wiesbaden: Gabler.
- Perrin, Daniel/Rosenberger, Nicole (2008): *Schreiben im Beruf. Wirksame Texte durch effiziente Arbeitstechnik.* 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Scott, Meerman David (2012): *Die neuen Marketing- und PR-Regeln im Social Web.* 3. Auflage. Heidelberg: mitp.
- Szyszka, Peter (2008): *Organisationskommunikation.* In: Bentele, Günter/Fröhlich, Romy/Szyszka, Peter (Hrsg.): *Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln.* 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 611-612.
- Theis-Berglmair, Anna Maria (2003): *Organisationskommunikation. Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen.* 2. Auflage. Münster: Lit.
- Thomann, Geri (2008): *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen*

Praxissituationen. 3. Auflage. Bern: hep.

Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Zu den Autor*innen

Nicole Rosenberger, Prof. Dr., leitet die Professur Organisationskommunikation und Management am Institut für Angewandte Medienwissenschaft der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Arbeitsschwerpunkte: strategisches Kommunikationsmanagement, vertrauensbildende Kommunikation, Schreiben für die Organisationskommunikation.

Stefan Jörissen, Dr. phil., ist Dozent für Deutsch und Kommunikation am Language Competence Centre der ZHAW. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, Hochschuldidaktik, Schreibdidaktik.

A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutors

♣ *Leonardo Dalessandro, Sascha Dieter, Dennis Fassing, Brandon Hardy, Anja Poloubotko & Birte Stark*

General Introduction

Starting in 2012 we, the writers of this article, collaborated on many projects together. We met each other on different occasions, such as at the annual German-speaking *Peer Tutor Conference* (PTC), the *European Writing Center Association Conference* (EWCA) or video-conferences. With each project initiated, our insight in the processes of collaborative working, writing and learning grew, and we began reflecting on the structure of our work. This article is one result of this reflection: An in-depth look into our collaborative projects and how these add value to the (scientific) peer tutor community.

This article is split into two parts, the first one is this article, the second one will be featured in the next issue of JoSch. Article I gives a detailed insight in the collaborative projects we realized in the past and are working on in the present. The focus of Article I will be on the aspect of crossing borders - the borders between writing centers, cities and even countries. Our motivations for collaborating with each other are founded in the belief that we will benefit from it through sharing knowledge and broadening our social and professional skills. In this first article, we will show these benefits by chronologically displaying what we have achieved and what we have learned from these projects. In Article II, we will connect our work to the theories of Communities of Practice (Lave/Wenger 1991) and Connectivism (Downes 2012). With these concepts as base, we will

discuss how we practice an effective way of learning through connecting in a network across various borders.

First Steps of Collaboration

In 2012 we (gradually) realized that our writing centers were not as connected as they could be. Many writing centers were experiencing a sudden growth in projects, and to handle this, we concentrated much on ourselves and our own progress. We developed many projects in a short period of time and simply did not have the time to look across our own writing center borders. Some forms of institutional collaboration already existed, like the *Long Night Against Procrastination* or the already mentioned PTC. We regularly met each other at these events, talked about each other's progress, but finally went back home to work on our own stuff. It seemed too complicated to work together in addition to completing all of our own tasks. Some popular questions often raised at these meetings were: How should we communicate? When do we have the time to do something together? What could possibly be the benefit of collaboration and how could we transfer the outcome to our *own* writing center?

The first important step on the road of autonomous collaboration¹ took place in March 2013, when Daniel Spielmann, who trained peer writing tutors at the writing center of Hamburg at that time, was invited to the writing center of Frankfurt/Main to host the workshop *Digital Literacies and Student Academic Writing*. The attendees learned a lot about online writing tools and certain ways to connect and work together collaboratively. Spielmann encouraged us to initiate an autonomous exchange on topics regarding writing didactics and writing center work. In this early stage of collaboration we met via *Google Hangout* and by using this tool we overcame the distance between the writing centers of Frankfurt/Main and Hamburg. We called it *Schreibberater-Hangout*² (Writing Tutor-Hangout) and wanted to

¹When we speak of autonomous collaboration, we mean that we want to work and connect autonomously from our institutions, but always with them in mind. Nearly all of our efforts have been initiated out of our respective writing centers, but also aren't part of the work we are hired for.

²The protocol of the first Schreibberater-Hangout can be read here: <https://goo.gl/ewnCJW> (last access: 23.03.2015)

pursue it in a monthly succession. Immediately we realized that this form of digital discussion had the potential of sharing personal views, receiving feedback, and generating new ideas through this process. We therefore discussed the use of online tools to connect peer writing tutors from multiple writing centers. In the following months an idea started to develop between peer writing tutors from Frankfurt/Main and Hamburg: The PTC 2013 in Bochum should be used to highlight chances and potentials of collaboration in the writing center community. To do so, we began to use the videoconferences and digital writing tools to generate a convincing concept.

Peer Tutor Conference 2013 in Bochum/Germany

Conceptually, our workshop *Specific Ways to Digital Networking for Peer Tutors: Some Suggestions* presented the creation of the very workshop held in Bochum as a suitable example for functioning collaborative thinking, working and writing. Thus, we introduced *Google+* to the German-speaking peer writing tutoring community (i. e. a digital forum for online exchange). We wanted to initiate a networking process inside this community – at this time with a scope on German speaking countries. The provision of this digital space should enable interested tutors to transcend the barriers of spatial distance, thus paving the way to cross borders between cities and countries. Furthermore, we intended to deliver a set of online tools for collaborative working in general and writing in particular: The participants of the workshop were introduced to the possibilities of *Google Drive* and thereby to the use of Cloud-based text processing tools and data storage (cf. Dreyfürst/Spielmann 2014: 18-20). The workshop concluded with a practical exercise, which allowed the participants to think, discuss and write together online, therefore discovering the potentials of collaborative work in digital space.

During the workshop we encouraged discussions and sharing content by posting questions into the group that had been discussed during the Hangouts prior to the conference. As a result, the *Peer Tutor*innen* community on *Google+* gained a lot of members. Nonetheless, only a few members attended the following videoconferences and we learned that we need to create a strong and mutual benefit for every collaborative offer to sustain engagement.

Peer Tutor Collaboration during the EWCA Conference 2014

The online collaborations within the peer writing tutor community received new energy after the international EWCA conference which was special insofar, as the EWCA board particularly supported the participation of peer tutors engaging in this field. Specific time slots in the overall conference program and a special pre-conference day for peer tutors (*European Peer Tutor Day*) from around the world allowed peer tutors to connect, learn from each other and, in a long-term perspective, build professional partnerships. Forty peer tutors took part in different sessions created *by* peer tutors *for* peer tutors. Future collaborations, such as digital networking, hospitations, consultations and supervisions between peer tutors, were discussed during the *World Café*³. One highlight of this special peer tutor day was the contribution on Virtual Peer Tutoring Conferencing by Brandon Hardy from the Middle Tennessee State University Writing Center. These contributions emphasized a need for us to examine our own national, institutional, and cultural contexts and the importance of learning about others, which is relevant to reinforcing our commitment to connecting across borders.

At the EWCA Conference, the number of attending and presenting peer tutors increased thanks to special peer tutor slots in the program. One of the workshops, *Chances and Challenges of Collaborative Writing*, carried out by peer tutors from the writing center of the Goethe University Frankfurt/Main, presented a perfect approach for working collaboratively, i.e. *Text-Merging*⁴. Combined with online tools such as *Google-Docs*, their method is adaptable for peer group work and hence has great potential for creating and implementing new collaborative writing (center) projects across borders. According to this method, two people team up to write down individual expert knowledge on a topic (in our case “the ideal writing center“).

³The World Café is a concept which engages the communication between the participants by collecting topics we are interested in and dedicating each topic to one table where one facilitates a discussion with rotating participants.

⁴You can find the exercise here:
<https://www.dropbox.com/s/qy88e7y3kr71qls/Collaborative-Writing-Exercise.pdf> (last access: 23.03.2015)

They then merge the best ideas into one new text. The advantage of this approach is to quickly generate (related) ideas after agreeing on the text form. This two-stage process is done individually and in written form at first, while the second part happens collaboratively in oral and written form. This method can be used for working on publications and conference workshop preparations with members from your own or different writing centers as it can be done online or offline, so no physical face-to-face exchange is required to connect in a meaningful and productive way.

Peer Tutor Conference 2014 in Frankfurt (Main)/Germany

In the *Open Space* (similar to the World Café) of the PTC, collaborations were once again a popular topic. Many peer writing tutors were working on forming border-crossing feedback-tandems for different purposes, such as feedback on the work as a tutor or the collaborative effort of overcoming writer's block together⁵. Once more, it became obvious that the peer writing tutor community feels a need for connecting on a larger scale. The conference was also used to promote the idea of the *Academic Text Talk*⁶. This project was presented in an *Open Space* slot. Some of the participants were familiar with digital literacy tools, and some of them could be described as beginners in this field. The discussion that followed the presentation showed that there is no need to exclude oneself from a project, just because one is lacking the technical knowledge. As long as an initial interest is present, the digital obstacles can easily be overcome with the help of the community. As a striking example of the possibilities of collaboration, we connected with Brandon Hardy in a Google-Hangout live at our conference and recorded it⁷. This video gives great insight into how digital tools can enable a group to work

⁵One example for such a collaboration is the collaborative academic journal of Birte Stark and Dennis Fassing: <https://docs.google.com/document/d/1-eQLnRkMTdlUNSFjakDG2fA2W21hp1-gnt4CC8B8JEM/edit> (last access: 23.03.2015).

⁶For more information on Academic Text Talk, please see: <https://plus.google.com/u/0/communities/101524268544278291462/stream/d66a7beb-274d-4ee5-b519-02e7615b6677>.

⁷The recorded Hangout can be found on the G+ Community-Page: <https://plus.google.com/u/0/communities/101524268544278291462> (Last access: 23.03.2015).

together collaboratively. From his home in the U.S., Hardy was able to join a live discussion in a physical space in Germany. This hybridization of physical and digital space allows for a more interactive collaborative experience than working in one space alone.

Our Current and Future Projects

New social media groups were founded and are maintained as places of connectivity and collaboration. Some of these groups are: the *Facebook*-Group *EWCA Peer Tutors 2014* and the two *Google+* communities, the German *Peer Tutor*innen* and the *International Peer Tutoring* group. All three communities enhance communication across regional physical borders. Members can exchange news and pictures, document visits by peer tutors (e. g. German and U.S. peer tutors visiting the Dutch writing center at Radboud University in Nijmegen, Netherlands) or plan meetings at conferences (e. g. U.S. peer tutors that attended EWCA 2014 getting together at IWCA/NCPTW⁸ 2014 in Orlando, Florida).

The most current project is the *Academic Text Talk* starting in January 2015. The project aims at reading and discussing academic texts together in a digital surrounding in order to create new experiences and knowledge. The *Academic Text Talk* also advocates connecting across borders and developing an international community of people who are interested in the theory of writing and peer tutoring (everyone interested in or working with this concept is welcome).

As a response to the lack of professional development opportunities in the field of writing center studies, a Virtual Peer Tutor Conference was proposed at the European Peer Tutor Day. This free virtual conference, open to all peer tutors and writing center professionals, will be held in a digital space using *Google Hangouts on Air*. This way we eliminate the need for a physical space to be present in, which means there is no need for a venue to host a conference, which concludes in no hospitality costs and no registration fees. Presenters and attendees will engage with each other in a digital space with no travel involved, saving additional time and further financial resources

⁸IWCA = International Writing Centers Association and NCPTW = National Conference on Peer Tutoring in Writing.

and, as a result, minimize disruptions to work and personal obligations. Virtual conference participation is a significant professional development opportunity born out of technological innovation, one that provides substantial benefits for those working in the writing center field by promoting cultural awareness and allowing peer tutors to share ideas and collaborate faster and more efficiently than ever before.

These projects demonstrate a few ways of engaging with the international writing center community and offer opportunities for new conversations that will inspire collaboratively-written scholarship and the development of innovative practices in writing center work to grow our field and our connections with each other.

Summary and Outlook

Based on our experiences with working collaboratively across all kinds of borders for almost two years now, we want to conclude the following:

We wish to have more participants to have a higher variety of interactions. Nevertheless, all of us learned that one of the main points in creating a strong community is not trying to gather as many people as possible, but to reach out for the ones who are actually interested and motivated to connect and collaborate.

Events like the *European Peer Tutor Day* or the proposed *Peer Tutor (Virtual) Conference* can function as important milestones for getting together, reinforcing exchange and initiating further collaborative projects. Peer tutors create their own (scientific) community, which is able to grow and flourish further through collaborative projects. There is also the possibility of peer tutor collaboration across borders based on visits and internships, which has the potential for improving writing center work and fostering sustainability of writing centers. This goal, with a positive effect on writing centers as institutions within universities, is easier to achieve when peer tutors are already interconnected. That means, if peer tutors get the chance to attend (international) conferences and different events, e. g. the PTC, EATAW, EWCA, and further strengthen connections via online collaboration by starting new, even writing center-independent projects such as the *Academic Text Talk* or academic publications,

they are more likely to reach out for internship or visiting opportunities in writing centers across borders and maybe continue professionalizing in this field. We therefore would like to encourage peer tutors from all over the world to shape the writing center community by engaging in existing discussions and projects and creating their own, not only offline but also online and enrich each other's perspectives on writing, writing research and tutoring.

Literatur

Breford, Lisa/Alpen, Constanze/Tschirpke, Simone (2012): *The Role of the Student Experience in Shaping Academic Writing Development in Higher Education: The Peer Writing Tutors' Perspective*. In: Journal of Academic Writing, Vol. 2, No. 1, p. 140-164.

Dinitz, Sue/Kiedaisch, Jean (2003): *Creating Theory: Moving Tutors to the Center*. In: The Writing Center Journal, Vol. 23, No. 2, p. 63-76.

Downes, Stephen (2012): *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on Meaning and Learning Networks*. National Research Council Canada. Online im WWW. URL: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (last access: 08.12.2014).

Dreyfürst, Stephanie/Spielmann, Daniel (2014): *Make the Net Work. Vernetztes Arbeiten und Schreiben im Web 2.0*. In: Journal der Schreibberatung 8, H. 1, p. 13-22.

Hiller, Sandra/Lemke, Ilka/Matzoll, Hannah/Slowig, Benjamin (2014): *Schreiben – Beraten – Austauschen und Resümieren. Ein Erfahrungsbericht des Bochumer Organisationsteams zur 6. Peer-Tutoring-Konferenz 2013*. In: Journal der Schreibberatung 8, H. 1, p. 97-106.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Pr. (Learning in doing).

Read more

Dalessandro, Leonardo/Dieter, Sascha/Fassing, Dennis (2014): *Collaborative Writing Exercise. Text Merging*. URL: <https://www.dropbox.com/s/qy88e7y3kr71qks/Collaborative-Writing-Exercise.pdf?dl=0> (last access: 23.03.2015).

Dieter, Sascha et al. (2014): *Announcement of the first Academic Text Talk*. URL: <https://docs.google.com/document/d/1Z5-hIGXzXlkMdM2l-fIL22oQcn54y5aG-5UOC2IrQP0/edit?pli=1> (last access: 23.03.2015).

Dieter, Sascha/Dreyfürst, Stephanie/Fassing, Dennis/Spielmann, Daniel (2013): *1. Schreiberater Hangout auf G+*. URL: <https://docs.google.com/document/d/1j7bl9sLsCip72coCBv7rXeNHuwKUJJYYs49SCrmpmezK/> (last access: 23.03.2015).

Fassing, Dennis/Stark, Birte (2014): *Gemeinsames Arbeitsjournal*. URL: <https://docs.google.com/document/d/1-eQLnRkMtdlUNSFjakDG2fA2W21hp1-gnt4CC8B8JEM/> (last access: 23.03.2015).

Stark, Birte (2014): *#ptk14*. URL: <https://plus.google.com/communities/101524268544278291462> (last access: 23.03.2015).

Various authors (2014): *IWCA Conferences*. URL: <http://writingcenters.org/events-2/past-conferences/> (last access: 23.03.2015).

Zu den Autor*innen

Leonardo Dalessandro studiert Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaft (M.A.) an der Goethe-Universität Frankfurt (Main). Seit 2012 arbeitet er als studentische Hilfskraft, Peer Tutor für Schreibberatung und Writing Fellow am Schreibzentrum der Goethe-Universität.

Sascha Dieter studiert Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte (M.A.) an der Goethe-Universität Frankfurt (Main). Seit 2012 arbeitet er als studentische Hilfskraft, Peer Tutor für Schreibberatung und Writing Fellow am Schreibzentrum der Goethe-Universität.

Dennis Fassing, M.A., arbeitet nach seinem Abschluss an der Goethe-Universität in Frankfurt (Main) als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schreiblabor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und bereitet aktuell seine Promotion zum kollaborativen Schreiben in digitalen Schreibtools vor.

Brandon Hardy is a Peer Mentor and Writing Consultant at Middle Tennessee State University, where he is a second-year M.A. student of English. His research is focused on writing center studies, theory, and pedagogy, with an emphasis on digital collaboration tools.

Anja Poloubotko, MA, arbeitet nach ihrer Tätigkeit als Peer Tutorin (2009-2014) und ihrem Abschluss in Kulturwissenschaften (BA) und Intercultural Communication Studies (MA) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachsprachenzentrum (Multilinguales Schreib-

zentrum) der Leibniz Universität Hannover.

Birte Stark studiert Erziehungswissenschaft (MA) an der Universität Hamburg. Seit 2012 arbeitet sie als studentische Hilfskraft und Peer Tutorin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit.

Schreibberater*innen als Peertutor*innen in der interdisziplinären Lehre – Erfahrungsberichte aus der Veranstaltung Ingenieure und Ingenieurinnen in der Gesellschaft

♣ *Sandra Drumm, Verena Hunsrucker, Dennis Korus & Mathias Spengler*

Seit dem Wintersemester 2013 kooperieren das SchreibCenter und der Fachbereich Maschinenbau der TU Darmstadt im Rahmen der disziplinübergreifenden Ringvorlesung *Ingenieurinnen und Ingenieure in der Gesellschaft*, die fester Bestandteil des Bachelorstudiengangs Maschinenbau ist. Hier setzen sich die Studierenden des Maschinenbaus mit philosophischen, ethischen und gesellschaftlichen Themen auseinander, die für den späteren Beruf relevant sind. In begleitenden Schreibtutorien, die die Schreibberater*innen des SchreibCenters als Peer-Tutor*innen gestalten, erwerben die Studierenden diskursive und schreibprozessrelevante Fähigkeiten. Diese Seminare verstehen sich als *Writing-Across-The-Curriculum-Konzept*, bei dem schreibintensive Lehre durch tutorielle Unterstützung begleitet wird. In Deutschland wurde dieses Konzept erstmals im Wintersemester 2008/09 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg umgesetzt¹. Da sich die Aufgaben im Tutorium von denen in der Schreibberatung unterscheiden, stehen die Schreibberater*innen vor neuen Herausforderungen, die in diesem Artikel dargestellt werden sollen. Im Folgenden wird das Veranstaltungskonzept präsentiert. Anschließend kommen die Tutor*innen zu Wort und berichten von ihren Erfahrungen. Diese

¹Mehr zum Projekt unter: <https://www.ph-freiburg.de/hochschule/weitere-einrichtungen/schreibzentrum/laufende-projekte/schreibberater-patenschaft.html> [12.02.15].

werden abschließend zusammengefasst und den Anforderungen einer Peer-Schreibberatung gegenübergestellt. Aufgrund dieser neuen Anforderungen sind die Schreiber*innen im Rahmen der beschriebenen Tätigkeit nicht mehr (oder nur noch bedingt) Schreiber*innen und werden daher im Folgenden als Tutor*innen bezeichnet.

Konzept der Veranstaltung

Um die gesellschaftsrelevanten Themen an die Studierenden heranzutragen, sind diese gefordert, Vorlesungsprotokolle und ein dialektisches Essay zu schreiben. Obwohl das wissenschaftliche Schreiben eine Kernkompetenz bildet, die die Studierenden schließlich mit ihrer Bachelorarbeit unter Beweis stellen sollen, wird dies in den technischen Studiengängen selten gefördert. An diesem Punkt setzen die Tutorien der Veranstaltung *Ingenieurinnen und Ingenieure in der Gesellschaft* an. Die Tutor*innen begleiten die Vorlesung, leiten Prozesse an, lesen die studentischen Texte und geben schriftliches Feedback. Von einem Koordinationsteam des SchreibCenters werden die einzelnen Sitzungen geplant. Sie bestehen aus einem Workshopteil zum wissenschaftlichen Arbeiten und einem Diskussions teil zur Vertiefung der Vorlesungsthemen. Zentrale Bereiche sind die Verarbeitung einer fremden Perspektive, die Nutzung und Anordnung von eigenen Argumenten, aber auch die adäquate mündliche und schriftliche Kommunikation. Zur Erreichung dieser Ziele verbinden die Ablaufpläne Wissen über den Schreibprozess mit Themen aus der Vorlesung. Als Stütze für die Tutor*innen helfen die Ablaufpläne, beide Bereiche gleich gewichtet zu vermitteln und tutorienübergreifende Einheitlichkeit zu gewährleisten. Sie sind aber auch offen für Modifikationen, die aufgrund der individuellen Zusammensetzung der Lerngruppen notwendig sind. Die Kompetenzen der Tutor*innen, Werkzeuge für ein erfolgreiches Schreiben an die Hand zu geben, kommen besonders im Workshopteil zum Tragen. Durch ihre Schreiber*innenausbildung sind die Tutor*innen Expert*innen für den Schreibprozess, den die Studierenden beim wissenschaftlichen Arbeiten durchlaufen müssen. In Bezug auf die Anleitung von Diskussionen und Gruppenprozessen werden die Tutor*innen gezielt geschult, ebenso in schreibprozessrelevanten Grundlagen, die spezifisch für den Maschinenbau sind (Zitationsweisen, Quellenarten usw.). So ergänzen sich disziplinunabhängige Inhalte zum

wissenschaftlichen Arbeiten mit disziplinspezifischen, besonders, da der Inhalt immer die Perspektive der angehenden Ingenieur*innen einbezieht. Um die Studierenden an das Überarbeiten von Texten heranzuführen, bekommen diese die Möglichkeit, ihre Texte im Verlauf des Semesters einzureichen. Daraufhin erhalten die Studierenden von den Tutor*innen ein Feedback, das diesen als Überarbeitungsgrundlage für die final einzureichende Textversion dient.

Um einen Einblick in die bisher nur aus der Ferne heraus beschriebene Tätigkeit zu geben, haben wir Erfahrungsberichte von Dennis, Mathias und Verena gesammelt. Diese betreuen bereits seit mehreren Semestern Tutorien und stellen im Folgenden dar, worin die Besonderheiten des Begleitens der Tutorien bestehen und wie sich dies von der Tätigkeit als Berater*in im SchreibCenter unterscheidet.

Erfahrungsberichte

Dennis:

„Mit der Rolle des Tutors erlebe ich (Schreib-)Lehre noch einmal in einem anderen Kontext als der Schule. Besonders motivierend finde ich es, lange vor dem Referendariat eine Lerngruppe ein halbes Jahr lang dabei zu begleiten, wie sie sich einem ihr zunächst noch fremden Thema – dem Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten – nähert und dabei sehr viel lernt. Auch die Korrekturen sind eine hervorragende Vorbereitung auf den Schulalltag. Viele Tücken des Korrigierens, die ich bisher eher vom Hörensagen kannte, spüre ich nun leibhaftig. Dazu zählt z. B. der Spagat zwischen meinen Ansprüchen und dem tatsächlichen Niveau der Lernenden. Aber auch Strategien zur Zeitplanung (Wann korrigiere ich Protokolle und wie kann ich zeiteffektiv und doch ohne Qualitätsverlust arbeiten?) und zum Feedbackgeben (Wie formuliert man die Kritik konstruktiv?), die ich mir während der Tätigkeit als Tutor angeeignet habe, werden in der Schule nützlich sein. Des Weiteren kann ich die für den Schulalltag ebenfalls wichtige Moderationskompetenz in den zahlreichen Tutoriums-Essaydiskussionen ausbauen. So sehr ich auch Schreibberatung liebe: Eine solche Lehrerfahrung kann mir die Tätigkeit am SchreibCenter nur durch Tutorien wie dieses bieten. Ich muss dann eben nicht Berater sein, sondern eher Prüfer und den Studierenden direktiv Änderungsvorschläge an die Hand geben, die ihnen dabei helfen sollen,

ihre Texte und ihre Schreibkompetenz zu verbessern. Besonders vorteilhaft finde ich dabei, dass ich den gesamten Text lesen und so auch den ganzen Text, sowohl in Bezug auf High-Order- als auch auf Low-Order-Concerns, feedbacken kann.“

Mathias:

„Auch wenn ich weder Maschinenbau noch Philosophie studiere, reizte mich die Aufgabe, mit Studierenden gemeinsam Sitzungen zu gestalten und mein Wissen im Bereich Schreiben weiter vermitteln zu können. Ungewohnt im Vergleich zu meiner Rolle als Peer-Tutor ist für mich die Mischung aus gemeinsamer Arbeit in der Gruppe und Vermittlung von Inhalten in einer eher traditionellen Unterrichtssituation. In den Tutorien steht daher für mich vor allem das Ausprobieren von verschiedenen Methoden zur Diskussionsmoderation im Vordergrund. Das Gestalten von Tafelbildern sowie die Anleitung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten sind wichtige Gelegenheiten, meine Soft-Skills in diesen Bereichen weiterzuentwickeln. Das so Gelernte kann ich ebenfalls gut in den Workshops anwenden, welche ich für das SchreibCenter durchführe.

Da ich auch zwei Tutorien direkt nacheinander geleitet habe, konnte ich spannende Einblicke in das Lern- und Arbeitsverhalten verschiedener Gruppen gewinnen. So unterscheiden sich die einzelnen Tutorien teilweise recht stark voneinander, obwohl die gleichen Inhalte besprochen werden. Da in der Vorlesungsreihe eine große Bandbreite an unterschiedlichen Themen behandelt wird, komme ich – auch durch die Diskussionen im Tutorium – mit vielen Aspekten in Berührung, die gesellschaftliche Relevanz besitzen und mit denen ich in meinem Studium sonst nicht konfrontiert werde. Ein fundiertes Wissen über die Inhalte der Vorlesung hinaus war für die Diskussionsleitung hilfreich, jedoch nicht notwendig. Zusätzlich habe ich auch kleine Einblicke in die Fachkultur des Fachbereichs Maschinenbau gewonnen, die mir bei Beratungen von Maschinenbau-Studierenden im SchreibCenter hilfreich sind.“

Verena:

„Als Schreibberaterin fühle ich mich in den Tutorien sehr wohl, da ich den Studierenden auch hier, wie in der Beratung, auf Augenhöhe begegnen kann, sodass ich mich nur als Expertin für das Schreiben

betrachte, die Studierenden hingegen als Expert*innen auf ihrem Fachgebiet. Mich reizt daran besonders die Abwechslung zur üblichen Eins-zu-Eins-Beratung. Sehr spannend finde ich, die Studierenden über den gesamten Schreibprozess hin zu begleiten. Das kann ich sonst nur dann, wenn die Ratsuchenden ein konkretes Problem haben. Im Tutorium vermitteln wir nicht nur Kenntnisse über den Schreibprozess, sondern können die Studierenden auch dabei beobachten, wie sie diese Kenntnisse Schritt für Schritt anwenden. Es ist toll zu sehen, wie sich der Text und die Einstellung zum Schreiben durch mein Feedback und durch die Workshops verändern. Durch die Beobachtung des Schreibens bekomme ich neue Einblicke darin, wie unterschiedlich die einzelnen Phasen bewältigt werden. Das hilft mir dann wiederum beim Beraten in der Eins-zu-Eins-Situation. Angst hatte ich zu Anfang, der Individualität jedes einzelnen Schreibenden nicht gerecht zu werden. Ich konnte jedoch in den vergangenen drei Semestern feststellen, dass sich dies durch Einzelgespräche und das persönliche individuelle Feedback meistern lässt. Natürlich kann ich nicht jedem Studierenden genauso viel Aufmerksamkeit schenken wie in einer Beratung. Das ist allerdings nicht schlimm, da die Studierenden bei Bedarf trotzdem zusätzlich eine Beratung in Anspruch nehmen können.

Am meisten Spaß habe ich an der Gestaltung der Sitzungen. Die Inhalte des Tutoriums werden durch das Koordinationsteam vorgegeben, die Gestaltung jedoch bleibt mir überlassen. So kann ich selbst entscheiden, Plakate zu erstellen, Mindmaps oder Cluster zu erarbeiten oder Schreibgespräche zu führen. Auch in den Erarbeitungsphasen kann ich wählen, welche Sozialform sich am besten eignet. So lassen sich Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeiten gestalten, bei denen ich Erfahrungen sammeln kann, die ich für Schreibworkshops, deren Gestaltung zu meinem Aufgabenfeld als Schreibberaterin im SchreibCenter gehört, nutzen kann. Bei dieser Gestaltungsfreiheit ist es jedoch sehr angenehm, dass das Koordinationsteam auch Vorschläge macht, mit welcher Schreibaktivität man einsteigen könnte oder wie sich Diskussionen anregend gestalten lassen. Insgesamt habe ich so als Tutorin die Freiheit, das Tutorium nach meinen Wünschen zu gestalten, ohne mich dabei überfordert zu fühlen.“

Fazit

Die Schreibtutorien im Fachbereich Maschinenbau stellen eine anspruchsvolle Aufgabe für Schreibberater*innen dar: Sie werden, wie bereits dargestellt, zu Tutor*innen. Da die Tutorien sich von der täglichen Arbeit im SchreibCenter unterscheiden, bieten sich vielfältige Möglichkeiten für die Tutor*innen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern. Im Gegensatz zu der Eins-zu-Eins-Situation in der Schreibberatung sind in Schreibtutorien fachgebundener Veranstaltungen andere Kompetenzen gefragt. Die Tutor*innen müssen die Grundzüge des wissenschaftlichen Arbeitens auf anderen Wegen vermitteln als in einer non-direktiv orientierten Beratungssituation. In den Tutorien kommt es verstärkt darauf an, Gruppenprozesse zu moderieren und zu begleiten. So werden die Tutor*innen stellenweise zu Lehrenden, versuchen aber weiterhin Peers zu sein, die konstruktivberatendes Feedback geben. Durch die erstellten Ablaufpläne und die begleitende Vorlesung wird den Tutor*innen das Werkzeug an die Hand gegeben, die Besonderheiten in der Fachkultur des Maschinenbaus kennenzulernen und mit allgemein schreibbezogenen Themen zu verzahnen. Dabei bieten die Pläne so viel Freiraum, dass die Tutor*innen sich in den Ablauf mit einbringen können. Doch nicht nur durch die unterschiedlichen Fachkulturen stehen die Tutor*innen vor einer Herausforderung, sondern auch dadurch, dass sie selbst eine sehr heterogene Gruppe aus Studierenden verschiedenster Fachbereiche darstellen. Bei der Korrektur einzelner Texte stoßen einige Tutor*innen auf Schwierigkeiten, da die Texte teilweise keine nachvollziehbare Argumentationsstruktur aufweisen oder so viel Vorwissen voraussetzen, dass das Textverständnis nicht einfach ist. Durch den Austausch über diese Texte lässt sich jedoch gemeinsam eine Rückmeldung formulieren, sodass auch unstrukturierte Essays ein angemessenes Feedback erhalten können. Hilfreich ist in diesen Situationen die Erfahrung aus der Schreibberatung, um Rückmeldung geben und Einzelgespräche strukturiert leiten zu können. Auch können die Tutor*innen den gesamten Schreibprozess begleiten und so umfangreicher mit den Studierenden interagieren, als dies bei einer Konsultation in der Schreibberatung möglich ist. Insgesamt zeigt sich, dass sich durch Austausch der Tutor*innen untereinander viele Vorteile ergeben. Hilfreich sind gemeinsame Treffen, bei denen Un-

sicherheiten und Fragen geklärt werden. Daneben tauschen sich die Tutor*innen nach jedem Tutorium in einem Forum auf der Plattform moodle aus und reflektieren ihre Sitzung. Auf diese Weise lassen sich Schwierigkeiten schnell ansprechen und Erfahrungen teilen, um so gemeinsam Lösungsvorschläge zu finden. Neue Tutor*innen erhalten das Angebot, bei erfahrenen zu hospitieren, was gern angenommen wird, um sich Anregungen zur Gestaltung des Tutoriums zu holen. So können neue Tutor*innen auch von den Erfahrungen derjenigen profitieren, die die Veranstaltung schon zum wiederholten Mal betreuen. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Tutorien eine Reihe neuer Aufgaben und Herausforderungen beinhalten, die die Tutor*innen aufgrund ihrer Schreibberaterausbildung meistern können, wenn sie durch fachspezifische Ablaufpläne entlastet werden.

Zu den Autor*innen

Verena Hunsrucker, Schreibberaterin und Lehramtsstudentin für Philosophie und Deutsch, Schreibtutorin im Projekt seit 2013.

Dennis Korus, Schreibberater und Lehramtsstudent für Mathematik und Deutsch, Schreibtutor im Projekt seit 2014.

Mathias Spengler, Schreibberater und Lehramtsstudent für Biologie und Chemie Schreibtutor im Projekt seit 2013.

Sandra Drumm, M.A., Leitung des SchreibCenters der Technischen Universität Darmstadt.

JoSch

Journal der Schreibberatung
Erfahrungsbericht/Austausch

Drei Semester als Writing Fellow – Ein Erfahrungsbericht

✦ *Anne Kirschbaum*

Seit Oktober 2013 arbeite ich im Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina. Hier betreue ich als Schreib-Peertutorin die studentische Schreibsprechstunde und begleite als Writing Fellow Studierende schreibintensiver Seminare. Das Writing Fellow Programm läuft in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main seit mittlerweile drei Semestern. Ich bin seit Beginn des Projektes an der Viadrina dabei und habe mittlerweile zwei Arbeitsgemeinschaften an der Juristischen Fakultät sowie ein Bachelorseminar in den Kulturwissenschaften betreut.

Aber was ist das eigentlich, ein*e Writing Fellow? Writing Fellows sind Peer-Schreibberater*innen, die für einen konkreten Kurs Ansprechpartner*innen für das Schreiben sind. Das Projekt basiert auf zwei Grundannahmen: Zum einen erleben wir in der Schreibzentrumsarbeit stets, dass kollaboratives Lernen auf Augenhöhe sehr fruchtbar sein kann. Zum anderen glauben wir, dass alle Schreibenden in der Lage sind, ihr Schreiben zu verbessern, wenn sie durch individuelles und konstruktives Feedback auf ihre Texte dabei unterstützt werden.

Ein solches Feedback erhalten die Studierenden in den von Writing Fellows begleiteten Kursen, in denen sie innerhalb der Vorlesungszeit zwei Schreibaufgaben bearbeiten. Die Aufgaben werden von den Dozierenden gestellt und können unterschiedliche Textsorten umfassen. Beispielsweise wurden in den acht Kursen, die an der Viadrina seit 2013 von Writing Fellows betreut wurden, unter anderem Exposés, Essays, Magazinartikel und juristische Gutachten geschrieben. Im

Vorfeld des Kurses arbeiten die Writing Fellows eng mit den Dozierenden zusammen, z. B. spiegeln sie ihnen, wie sie die jeweils gestellte Schreibaufgabe verstehen. So können etwaige Missverständnispotentiale in der Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden gefunden und beseitigt werden. Die Studierenden erhalten die Schreibaufgabe dann in schriftlicher Form und erstellen zunächst eine Rohfassung ihres Textes. Die Länge der Texte variiert je nach Schreibaufgabe zwischen 2 und 10 Seiten. Ihr Writing Fellow liest und kommentiert diese. Auf das schriftliche Feedback folgt ein Treffen mit den Schreibenden. Dabei werden gemeinsam die Stärken und Schwächen des Textes erarbeitet und Überarbeitungsschwerpunkte festgelegt. Dabei fokussiert sich die Arbeit der*des Writing Fellow auf die sogenannten Higher Order Concerns, also auf Struktur, Logik und Verständlichkeit des Textes. Fachinhaltliche Aspekte gehören wie auch in der herkömmlichen Schreibberatung nicht zum Aufgabengebiet der Peer-Tutor*innen. Erst nach der Überarbeitung reichen die Studierenden den fertigen Text bei ihren Dozierenden ein.

Schriftliches Feedback als Basis für die persönliche Schreibberatung

Der spezielle Ablauf des Writing Fellow Projektes führt zu einer Beratungssituation, die sich in einem entscheidenden Punkt von den regulären Schreibberatungen in Frankfurt (Oder) unterscheidet: Peer-Schreibtutor*in und Studierende*r „kennen“ sich bereits ein wenig durch ihre Texte. In der regulären Schreibberatung lesen wir an der Viadrina vorab keine kompletten Manuskripte, stattdessen beschäftigen wir uns bei Feedbackanliegen während der Beratung exemplarisch mit einzelnen Textteilen. Im Rahmen des Writing Fellow Programms lesen die Writing Fellows vorab jedoch den gesamten eingereichten Text der Schreibenden und es findet vor der eigentlichen Konsultation ein schriftlicher Kontakt statt. Dabei gewinnen die Writing Fellows durch den zu kommentierenden Text bereits einen ersten Eindruck von den Kursteilnehmer*innen als Schreibende, diese wiederum erhalten durch das Feedback eine erste Orientierung, wie ihr*e Writing Fellow schreibt und was ihm*ihr im betrachteten Text wichtig war. Wenn die beiden Peers sich in der Konsultation persönlich treffen, sind sie sich als Schreiber*innen also bereits begegnet.

Diese Konstellation führt dazu, dass dem schriftlichen Austausch eine große Bedeutung zukommt: Abgesehen von der Vorstellung des Projektes im Plenum des Kurses ist das schriftliche Feedback der erste Kontakt zwischen Writing Fellow und Schreibenden. Mit ihm wird der Grundstein für eine produktive Zusammenarbeit gelegt. Es reicht daher meiner Ansicht nach nicht, sich als Writing Fellow Gedanken über den vorliegenden Text zu machen und entsprechende Hinweise zu formulieren. Stattdessen erscheint es mir lohnend, wie es eine Teilnehmerin meines Workshops auf der Peer Tutor*innen-Konferenz 2014 formulierte, das Feedback als eigene Textsorte zu betrachten – auch hier führen eine logische Struktur, Verständlichkeit und klare Formulierungen zu einer erfolgreichen Kommunikation zwischen Schreiber*in und Leser*in. Eine große Bedeutung für diese Textsorte haben auch Ton und konstruktive Formulierungen. Schließlich bietet das schriftliche Feedback entgegen des mündlichen Gesprächs nicht die Möglichkeit, Aussagen zu erklären, zu relativieren oder bei Bedarf zurückzunehmen. Das Geschriebene steht fest und der*die Feedbackempfänger*in muss die Kommentare zunächst selbstständig deuten und verarbeiten.

Für die Erstellung meiner schriftlichen Feedbacks nehme ich mir daher nach Möglichkeit viel Zeit, um den ersten Kontakt zwischen den Schreibenden und mir positiv und konstruktiv zu gestalten. Bevor ich die Texte kommentiere, lese ich sie einmal komplett, um einen Gesamteindruck zu erhalten. Erst im Laufe des zweiten Lesens formuliere ich mein Feedback. Dabei achte ich besonders darauf, nicht nur zu kritisieren, sondern auch zu loben. Dass ich den Studierenden nicht nur ihre Schwächen, sondern auch ihre Stärken aufzeige, soll sie motivieren und ihnen helfen, sich bei der Überarbeitung auf das Wesentliche zu fokussieren. Sowohl in den juristischen als auch in den kulturwissenschaftlichen Texten, auf die ich Rückmeldungen gab, achtete ich stark auf die strukturellen Eigenschaften der Arbeiten. Indem ich die von mir erkannten Gliederungspunkte bzw. Themenfelder an den Rand der Arbeiten schrieb, wollte ich den Studierenden die Möglichkeit geben, zu überprüfen, ob das, was sie ausdrücken wollten, mit dem übereinstimmte, was ich als Leserin verstanden hatte. Dies erwies sich vor allem bei der sehr formalisierten juristischen Textsorte (gemeint ist hier das Gutachten) als sehr

hilfreich für die Studierenden.

Ebenso bezog ich mich auf die Fragebögen, die die Studierenden zusammen mit ihren Texten einreichen. Darin können sie angeben, in welchem Überarbeitungsstadium sich ihr Text derzeit befindet und was ihnen daran gefällt, aber auch, was sie beim Schreiben schwierig fanden oder worauf konkret sie sich Feedback wünschen. Diese Informationen halfen mir, auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Ich denke, dass dieser schriftliche Dialog die Möglichkeit bietet, gleich zu Anfang eine Vertrauensbasis zu schaffen, indem auf die Hinweise der*des Schreibenden reagiert und so signalisiert wird, dass der*die Schreibende ernst genommen wird.

In meinen Feedbacks arbeitete ich zudem häufig mit konkreten Fragen und wies – besonders bei größeren oder von den Schreibenden als schwierig empfundenen Themen – explizit darauf hin, dass wir über diesen Aspekt auch in der Konsultation diskutieren könnten. Ich finde, dies ist eine gute Strategie, um einerseits die Peer-Ebene zu unterstreichen und andererseits die Schreibenden im Vorfeld der Beratung zum Nachdenken über ihren Text anzuregen.

Die Schreibberatungsgespräche während des Writing Fellow Programms

Für mich war es dann immer ein spannender Moment, die Schreibenden persönlich zu treffen und zu sehen, wer sich hinter dem gelesenen Text verbirgt. Die meisten Beratungen waren sehr angenehm und produktiv. Wir konnten das schriftliche Feedback als Arbeitsgrundlage nutzen und kamen darüber schnell ins Gespräch. Die Studierenden stellten Rückfragen zu meinen Anmerkungen oder erklärten mir, was ich in ihren Texten nicht verstanden hatte. Auch ich konnte mich in der Beratung auf meine Aufzeichnungen stützen. Besonders bei den etwas längeren Gutachtentexten halfen sie mir dabei, mich im Gespräch auf das Wesentliche zu fokussieren und den roten Faden der Beratung nicht zu verlieren. Die schriftliche Vorarbeit zum mündlichen Feedback in der Beratung war daher in meinen Augen sehr wertvoll und nützlich für beide Seiten.

Auffällig war zudem, dass die wenigen Beratungen, in denen die Schreibenden das schriftliche Feedback durch technische Fehler nicht erhalten oder aus anderen Gründen nicht gelesen hatten, weniger ef-

fektiv verliefen. In diesen Konsultationen ließ ich die Schreiber*innen das schriftliche Feedback zunächst für sich lesen, um dann auf dieser Grundlage über ihren Text zu reden. Eine Diskussion kam in diesen Beratungen jedoch kaum zustande. Wir beschäftigten uns zwar intensiv mit meinem Feedback, zu einem gemeinsamen Weiterdenken- und Weiterarbeiten kam es jedoch meist nicht. Das lag meiner Einschätzung nach auch an der auf 30 Minuten begrenzten Konsultationszeit. Dieses Zeitfenster bietet genug Raum für effektives Arbeiten auf der Grundlage des schriftlichen Feedbacks, ist aber recht knapp bemessen, wenn diese Vorarbeit zunächst noch nachgeholt werden muss. Schließlich ist das Empfangen und Verarbeiten von Feedback ebenfalls ein Prozess, der Zeit und auch ein wenig Ruhe zum Denken von dem*der Schreibenden erfordert.

Schön war für mich, dass ich mit vielen der Schreibenden bei der zweiten Schreibaufgabe des jeweiligen Semesters erneut zusammenarbeiten konnte. Meine Beobachtung ist, dass sich mit vielen Schreibenden die Atmosphäre in der zweiten Konsultation im Vergleich zur ersten Schreibaufgabe verändert hatte. So hatte ich vielfach das Gefühl, dass wir auf eine entspanntere und auch vertrautere Art miteinander arbeiteten. Beispielsweise kam es mit einer sehr schüchternen Studentin, die in der ersten Konsultation kaum etwas gesagt hatte, im zweiten Beratungsgespräch zu einer angeregten Diskussion. Der Fakt, dass die Schreibenden beim zweiten Treffen bereits vertrauter mit dem Projekt sind und wissen, was sie erwartet und mich als Tutorin bereits kennengelernt haben, hat hier sicherlich eine große Bedeutung. An der Juristischen Fakultät gab es sogar einige Studierende, die zwei Semester nacheinander am Writing Fellow Projekt teilnahmen. Auch bei ihnen konnte ich im Verlauf der Gespräche eine Entwicklung feststellen. Neben der bereits beschriebenen atmosphärischen Veränderung in den späteren Beratungen hatte ich hier bei einigen auch den Eindruck, dass sich ihre Lerneinstellung verändert hatte. Waren sie im ersten Semester noch sehr durch ihre Schulzeit geprägt, hatte ich nun das Gefühl, dass sie langsam in der akademischen Welt angekommen waren und diese nun mit mehr Selbstsicherheit durchschritten.

Die Interdisziplinarität des Projektes

Neben diesen persönlichen Eindrücken eröffnete die Arbeit als Writing Fellow mir auch neue fachliche Perspektiven. In den ersten beiden Semestern, die ich in dem Projekt arbeitete, betreute ich zwei Arbeitsgemeinschaften für Öffentliches Recht an der Juristischen Fakultät. Das bedeutete für mich als Kulturwissenschaftlerin, dass ich eine neue Textsorte kennenlernte: Das juristische Gutachten. Ich beschäftigte mich zunächst theoretisch mit dieser Standardform des juristischen Schreibens und konnte dann die Besprechungen mit der Dozentin dazu nutzen, mich weiter über das Gutachten an sich und die speziellen Anforderungen in diesem Kurs zu informieren. Trotz dieser Vorbereitung war ich sehr gespannt und auch ein wenig aufgeregt, wie mein erster Einsatz als Writing Fellow, noch dazu für juristische Texte, gelingen würde. Schnell stellte sich heraus, dass meine Sorge unbegründet war: Durch meine Ausbildung zur Peer-Schreibertutorin und mein im Vorfeld erarbeitetes Textsortenwissen war ich gut vorbereitet und die Zusammenarbeit mit den Studierenden verlief gut. Der Grundsatz, dass die Schreibenden Expert*innen für ihren Text sind und ich Expertin für das Schreiben, funktionierte sehr gut. Oft bat ich die Schreibenden, mir inhaltliche Aspekte zu erklären, die ich nicht verstanden hatte. Dadurch wurde die Peer-Ebene für die Schreibenden besonders deutlich. Da ich beim Lesen nicht auf eigenes Hintergrundwissen zurückgreifen konnte, fielen mir zudem Unklarheiten und logische Probleme, die das Verständnis erschwerten, in den Gutachtentexten sehr schnell auf – Beobachtungen, die ich zugunsten der Schreibenden in unsere gemeinsame Arbeit einfließen lassen konnte.

Im Wintersemester 2014/15 betreute ich zum ersten Mal Studierende der Kulturwissenschaften und war gespannt zu sehen, ob und welche Unterschiede es im Vergleich zu den Jura-AGs geben würde. Tatsächlich stellte ich fest, dass das Writing Fellow Programm für beide Wissenschaftsdisziplinen gleich funktioniert. In beiden Fällen erforderte das schriftliche Textfeedback viel Aufmerksamkeit von mir. Die Konsultationen wiederum boten die Möglichkeit für Diskussionen und eine gemeinsame Arbeit an den Texten der Schreibenden. Dabei lernte ich auch bei den kulturwissenschaftlichen Texten einiges über die inhaltlichen Themen der Schreibenden. Somit ist das Writing

Fellow Projekt ein gutes Beispiel dafür, dass Peer-Schreibberatung interdisziplinär funktioniert und sowohl für Schreibende als auch für Tutor*innen bereichernd ist.

Zur Autorin

Anne Kirschbaum ist seit Herbst 2013 Schreib-Peertutorin und Writing Fellow am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Derzeit arbeitet sie an ihrer Masterarbeit im Studiengang Intercultural Communication Studies.

Wissenschaftliches Schreiben methodisch vielfältig lehren und erlernen

▣ *Andrea Hempel*

Rezension zu *Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*

Studierende wie Lehrende fragen sich oft, wie wissenschaftliches Schreiben erlernbar und lehrbar ist. Das Praxisbuch der Autorinnen Monika Oertner, Ilona St. John und Gabriele Thelen gibt darauf eine Antwort und liefert den genannten Zielgruppen hilfreiche Anregungen.

Was verstehen die Autorinnen unter „Praxisbuch“ und wie unterscheidet es sich von üblichen Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben? Das Buch hat die Funktion eines Lehrbuchs und stellt praktisches Material in Form von Aufgaben und Übungen für den Unterricht im wissenschaftlichen Schreiben bereit. Es kann von Tutorinnen und Tutoren sowie von Schreibtrainerinnen und -trainern genutzt werden, die an Gymnasien und Hochschulen tätig sind und ihre didaktischen Fähigkeiten ausbauen wollen. Es eignet sich ebenso für Studierende, die ihre Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben vertiefen möchten. Dabei kommt das Praxisbuch nicht wie eine übliche Anleitung in Fließtextform daher, sondern ist als Selbstlernmaterial für Studierende mit Übungen und Lösungsangeboten zu verstehen.

Das Buch umfasst 14 Kapitel, die in die Bereiche *Einführung* (Kapitel 1), *Wissenschaftliche Standards* (Kapitel 2 – 5) und *Wissenschaftlich Schreiben* (Kapitel 6 – 14) eingeteilt sind. Jedes Kapitel besteht ausschließlich aus Übungsaufgaben und -materialien. Dementsprechend ist es für Lehrende im Bereich der Schreibdidaktik und

Propädeutik problemlos möglich, mithilfe der einzelnen Kapitel ein Seminar zu konzipieren, das sich über ein Semester erstreckt – jedes Kapitel enthält also Material für eine 90-minütige Veranstaltung. Das Übungsmaterial kann natürlich auch in Schreibworkshops eingesetzt werden, unabhängig von der Semesterstruktur. Studierende können die einzelnen Kapitel praktischerweise selbstständig durcharbeiten.

Kapitel 1, das dem Bereich *Einführung* zugeordnet ist, führt thematisch in die Auseinandersetzung mit Textsorten und -gattungen ein. Die vorgestellten Gattungen regen an, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Intention, die sprachlichen Mittel etc. herauszufinden. Hier werden auch Textgattungen angeführt, die im alltäglichen Kontext begegnen, wie Beipackzettel oder Erzählung. Die Unterscheidung von alltäglichen, akademischen und wissenschaftlichen Textgattungen ist notwendig, um deren typische Merkmale zu kennen und um sie selbst erfolgreich produzieren zu können.

Der Bereich *Wissenschaftliche Standards* enthält die Themen Gliederung, Zitiertechniken, Quellennachweis und Plagiatsvermeidung. Vor dem Hintergrund der aktuellen Plagiatsfälle thematisiert das Übungsmaterial in diesem Bereich wichtige Anforderungen eines wissenschaftlichen Arbeitsstils. Es regt Studierende an, verschiedene Zitiertechniken zu reflektieren und Plagiate anhand ausgewählter Beispiele zu erkennen.

In den Kapiteln zu *Wissenschaftlich Schreiben* werden Aufgaben im Schreibprozess thematisiert: Themenfindung, Recherche, Zusammenfassen, Exzerpieren, Wissenschaftlicher Schreibstil, der rote Faden, Argumentation und Überarbeitung. Das letzte Kapitel umfasst komplexere Übungsaufgaben, in welchen die zentralen Elemente im wissenschaftlichen Arbeitsprozess angewendet werden sollen. Besonders hilfreich in diesem Teil ist das Element *Recherche*. Dort werden die Studierenden durch Übungen animiert, sich mit Rechschritten und der Zitierfähigkeit von Quellen aktiv auseinanderzusetzen.

Die Autorinnen formulieren Lernziele für jedes einzelne Kapitel, wodurch vor allem die didaktische Konzeption unterstützt wird. Dies untermauert den didaktischen Mehrwert als praktisches Unterrichtsmaterial für Lehrende. Im Anhang des Buches finden Leserinnen und Leser einen Multiple-Choice-Test, welcher das Wissen der einzelnen

Kapitel überprüft. Dieser kann zum einen als Lernstandüberprüfung in schreibdidaktischen Veranstaltungen eingesetzt werden und dient zum anderen der Selbstkontrolle der Lernenden im Selbststudium. Aus Sicht der Studierenden, die mit den Materialien selbstständig arbeiten, wären eine ausführlichere Beschreibungen zum Umgang mit den Lernzielen sowie weitere Empfehlungen zur Lernprozessgestaltung (wie zum Beispiel Zeitplanung, Dokumentation der Lernergebnisse und -erfahrungen) wünschenswert.

Die jeweiligen Übungen in den einzelnen Kapiteln enthalten eine ausführliche Aufgabenstellung, oftmals einen Hinweis zur Sozialform (Einzelübung, Gruppenübung, Plenumsdiskussion etc.) und zum Einsatz (*Zum Einstieg*) sowie Vorlagen wie Tabellen bzw. Downloadhinweise. Viele Übungen stehen als Downloadmaterial zur Verfügung – und können so unkompliziert in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Am Ende eines Kapitels sind Lösungsvorschläge und Hinweise aufgeführt.

Insgesamt bietet die Publikation zum wissenschaftlichen Schreiben methodisch vielfältige Aufgaben und Übungen. Diese fokussieren verschiedene Lernzielebenen: von *kennen* bis hin zu *beherrschen*. Dabei wird durch die Aufgaben intendiert, die Inhalte nicht nur wiederzugeben, sondern sich intensiv damit auseinanderzusetzen – sei es durch Gruppenarbeit oder durch Einzelarbeit. Dies kommt einem „shift from teaching to learning“ (vgl. Wildt 2003) nach und berücksichtigt aktuelle Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung bezüglich eines studierendenzentrierten, aktiven Lehrens und Lernens.

Der Nutzerin bzw. dem Nutzer steht es frei, einzelne Übungsaufgaben in die eigene Lehrveranstaltung zu integrieren oder das gesamte Konzept zu übernehmen. Zusätzlich inspiriert die methodische Gestaltung der Aufgaben dazu, eigene Übungsaufgaben, beispielsweise mit anderen Textbeispielen, zu generieren und somit auf den eigenen Fachbereich abzustimmen. Aus didaktischer Sicht könnte die Bearbeitungszeit für die Aufgaben angegeben werden, um die konzeptionelle Einbindung zu verfeinern. Bedenkt man den Einsatz dieses Buches im Selbststudium, vermisst man Hinweise zum Ablauf des Lernprozesses. Zudem kommt als Selbstlernerin oder Selbstlerner die Frage auf, ob die Übungen, die als Gruppenarbeit ausgezeichnet sind, auch allein bearbeitet werden können. Hier wünscht man sich weite-

re Empfehlungen der Autorinnen.

Das Praxisbuch gibt einen detaillierten Einblick in das aktuelle didaktische Verständnis des Wissenschaftlichen Schreibens. Es lohnt sich, als Lehrende in der Schreibberatung und Propädeutik an Gymnasien und Hochschulen dieses Buch zu nutzen, um sich Anregungen und wertvolles Übungsmaterial für eigene schreibdidaktische Veranstaltungen zu holen. Die Übungsaufgaben sind sofort einsetzbar und versprechen eine aktive und kreative Auseinandersetzung mit dem Thema *Wissenschaftlich Schreiben*.

Literatur

Oertner, Monika/St. John, Ilona/Thelen, Gabriele (2014): *Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wildt, Johannes (2003): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem*. Düsseldorf.

Zur Autorin

Andrea Hempel, M. A.; Schreibberaterin und Hochschuldidaktikerin am Didaktikzentrum der Hochschule der Medien in Stuttgart; aktuell berufsbegleitender Master of Higher Education an der Universität Hamburg

Jenseits der Hausarbeit: Die vielen kleinen Textsorten des Hochschulalltags

♣ *Mona Stierwald*

Das verkrampte Schreiben während der Klausur unter eiligen Blicken auf die Uhr, das allgemeine Stöhnen, wenn die Dozentin für die nächste Sitzung ein Protokoll anfordert und die verwirrten Blicke, wenn es heißt, dass man bis Mitte des Semesters einen freien, aber zugleich wissenschaftlich anspruchsvollen Essay abgeben soll. Wer kennt diese Situationen nicht aus eigenen Studienzeiten? Auch weitere Textsorten begegnen Studierenden auf den Etappen hin zum Studienabschluss. Praktikumsbericht, Thesenpapier und Portfolio – hier kommen vage Erinnerungen aus der Schulzeit hoch. Aber was ist ein Exposee? Und lohnt es sich wirklich, während des Seminars mitzuschreiben oder gründlich für eine Hausarbeit zu exzerpieren?

Was es mit diesen kleinen unscheinbaren Textsorten auf sich hat, die man während des Studiums schlichtweg nicht umgehen kann, ergründet Kirsten Schindler in ihrem Ratgeber *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen* aus dem Jahr 2011. Die Autorin befasst sich gezielt mit neun Textsorten, welchen an Hochschulen vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, die aber durchaus relevant für die eigene akademische Ausbildung sind. Mit geringer Aufmerksamkeit ist in diesem Fall eine Vernachlässigung in der Lehre gemeint, da Professor*innen und Dozent*innen die genannten Textsorten selten hinsichtlich Funktion und Aufbau in ihren Einführungsveranstaltungen und Seminaren thematisieren. Der Fokus liegt meist auf der Hausarbeit und der Abschlussarbeit, die mitunter wie eine größere Hausarbeit gehandhabt wird. Eine vergleichbare Ausgangslage ergibt sich laut Schindler (2011: 7) mit Blick

auf die Mehrzahl gängiger Studienratgeber, die den kleinen Textsorten wenig Raum gewähren. Eine Vorbildfunktion für Schindlers Ausführungen hat vielleicht der Ratgeber von Otto Kruse *Keine Angst vor dem leeren Blatt* aus dem Jahr 2007, den Schindler (2011: 147) als weiterführende Lektüre empfiehlt.

Aufbereitung der Textsorten

Um die Textsorten fundiert zu betrachten und zu diskutieren, schlägt die Autorin eine vierstufige Herangehensweise vor: Zunächst sollen die Formen und Funktionen der jeweiligen Textsorte aufgezeigt werden. Danach werden Mittel zur (sprachlichen) Gestaltung vorgestellt und erörtert. Im dritten Schritt werden authentische Textbeispiele dargeboten, welche die fokussierte Textsorte veranschaulichen. Schließlich erfolgt viertens eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, an der man sich beim Verfassen der Textsorte orientieren kann. Deutlich kommuniziert Schindler auch das Ziel hinter diesem vierstufigen Schema: den Erwerb von Anwendungskompetenz (vgl. ebd.: 8).

Im einleitenden Kapitel unterscheidet Schindler zudem zwischen eher schreiber-, leser- und lernerbezogenen Textsorten (vgl. ebd. 7f). Zu den schreiberbezogenen Textsorten (Kapitel 2 und 3) gehören die Mitschrift und das Exzerpt, da sie in erster Linie der persönlichen Einsicht dienen. Dahingegen lassen sich das Protokoll, das Thesenpapier, der Essay und die Klausur den leserbezogenen Textsorten (Kapitel 4 bis 7) zuordnen, da sie dem Dialog mit wissenschaftlichen Diskursen dienen. Die Gruppe der lernerbezogenen Textsorten (Kapitel 8 bis 10) bilden schließlich der Praktikumsbericht, das Portfolio sowie das Exposee, da sie den eigenen Lernprozess widerspiegeln. Mittels dieser nachvollziehbaren Aufteilung thematisiert Schindler einen essentiellen Aspekt, mit dem sich Schreiber*innen auseinandersetzen müssen und dessen Klärung förderlich für einen flüssigen Schreibprozess ist.

Weitab von der isolierten Betrachtung der neun Textsorten gelingt es der Autorin, Bezüge zwischen den einzelnen thematischen Kapiteln herzustellen, ohne dass es zu einer Vermischung individueller Elemente oder dem Verlust des roten Fadens kommt. Schindler setzt die Textsorten miteinander in Beziehung und auf diese Weise in einen größeren Kontext. Beispielsweise macht sie darauf aufmerksam, dass die Mitschrift durchaus als Basis für ein Protokoll oder als Lerntext

für eine Klausur verwendet werden könne. Sie habe die Funktion eines sogenannten Zwischentextes (vgl. ebd.: 9). Gleichsam könne ein Protokoll als Grundlage für die Klausurvorbereitung fungieren (vgl. ebd.: 42).

Neben den verbindenden Merkmalen arbeitet Schindler grundlegende Unterschiede zwischen den Textsorten heraus und schärft auf diese Weise die Genres. So habe zum Beispiel das Portfolio sprachliche Ähnlichkeiten mit dem Praktikumsbericht, was den Dokumentations- und Reflexionsgehalt angeht. Jedoch sei das Portfolio selbstbezogener, da auch eigene Texte als Basis zu Rate gezogen werden (vgl. ebd.: 117).

Bemerkenswert ist überdies, dass die Autorin ein Bewusstsein für jene Textsorten schafft, die Studierenden aus der Schule bereits vermeintlich bekannt sind, im Hochschulkontext hingegen veränderten Anforderungen unterliegen. Zum einen geht sie auf die Klausur ein, die hinsichtlich ihrer fachlichen, formalen und sprachlichen Ansprüche von Schulklausuren zu unterscheiden ist. Neben Multiple-Choice-Klausuren und Klausuren mit mehreren, kürzeren Fragen gibt es auch solche mit offenen Fragestellungen. Diese erforderten in der Regel bereits eine wissenschaftliche Abhandlung und seien somit als Kurzform einer Hausarbeit zu verstehen (vgl. ebd.: 87). Zum anderen weist Schindler auf die Besonderheit der Protokollgestaltung im Hochschulalltag hin, die sich von jener aus der Schule oder anderen Institutionen differenziert. Ein wissenschaftliches Protokoll könne beispielsweise fünf Funktionen in sich fassen: „(...) die Dokumentation und die Aufbereitung des Wissens, als gemeinsame Literaturgrundlage, zur Kontrolle des Wissensstandes und zum Üben wissenschaftlichen Formulierens (ebd.: 42).

Im Kontrast zu diesen mutmaßlich bekannten Schultextsorten hebt Schindler auch hervor, welchen Genres Studierende wahrscheinlich erstmals in der Hochschule begegnen. Hierzu gehören das Exzerpt sowie das Exposee, wobei ersteres das gesamte Studium begleite, letzteres erst gegen Ende des Studiums relevant werde. Gelungen ist in diesem Zusammenhang, dass Schindler auf die verschiedenen Formen von Exzerpten (objekt-orientiertes und subjekt-orientiertes Exzerpt) eingeht und die vier unterschiedlichen Typen sprachlicher Mittel (Zitat, Paraphrase, Kritik und Kommentar) expliziert (vgl. ebd.:

19ff). Im Rahmen der Erläuterung des Exposees zeigt Schindler die zwei Arten dieser Textsorte auf (das Exposee für den*die Betreuer*in und das Exposee bei einer Stiftung) und erörtert ausführlich, welche strukturellen und sprachlichen Gestaltungs Konsequenzen sich hieraus ergeben (vgl. ebd.: 129ff).

Unverzichtbarer Bestandteil jedes Kapitels sind anschauliche und authentische Beispiele der jeweiligen Textsorte. Dank dieses integralen Bestandteils erhält man bereits ein Gefühl für das Genre und wird im Zuge der anschließenden Schritt-für-Schritt-Anleitung im eigenen Denk- und Schreibprozess unterstützt. Die illustrative Gestaltung der Kapitel bietet beim Lesen eine optimale Orientierung. Ferner beinhalten die eingestreuten blauen Tipp- und Übungskästchen nützliche Informationen und Anwendungsszenarien, die Lust auf das Ausprobieren machen.

Der Essay – die heimliche Königsdisziplin

Das Kapitel über den Essay soll im Folgenden mit größerer Genauigkeit betrachtet werden, da Studierende hier erfahrungsgemäß verstärkt Schwierigkeiten haben und entsprechend verunsichert sind. Und wer kennt nicht die Situation aus eigenen Schreibberatungs erfahrungen: Die Studentin kommt vollkommen aufgelöst in die Schreibberatung. Sie ist frustriert und verwirrt zugleich, da sie mit ihrem Essay bei der Dozentin durchgefallen ist. „Was habe ich denn falsch gemacht?“, lautet ihre Frage, nach der sich auch die gesamte Dramaturgie der Beratung richten wird. Es ist nicht leicht, in derartigen Beratungssituationen der Studentin die klaren Anweisungen zu geben, nach welchen sie sich sehnt. Als Schreibende*r kennt man zwar dieselben Schwierigkeiten, hütet sich aber vor der Vergabe allgemeiner Tipps und Richtlinien. Denn jede*r Dozent*in versteht augenscheinlich etwas anderes unter einem Essay.

Der Essay begegnet einem häufig während des Studiums und ist dennoch die schemenhafteste Textsorte von allen. Schindler begründet dies mit dem Kontext des Essays, da dieser eher als eine „journalistische, politische oder literarische Gattung wahrgenommen“ werde (ebd.: 69). Dank der Hintergrundinformationen im Kapitel „Formen und Funktionen“ erhält man bereits eine Vorstellung, was die eigentliche Zielsetzung dieser Textsorte im Rahmen der Hochschulausbildung ist. Diese liege darin, sich einem Gegenstand experimentell

anzunähern und diesen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, wobei nicht das Ergebnis, sondern der Versuch maßgeblich für die Qualität des Essays sei (vgl. ebd.: 69f).

Ferner zeigt Schindler auf, warum es de facto so schwierig ist, den Essay als Genre näher zu definieren: Es gibt nicht nur den einen Essay, sondern ein Spektrum an Essaytypen. Die Autorin nennt die Formen des literaturkritischen, beschreibenden, reflektierenden und argumentativen Essays, die alle unterschiedlich nuanciert sind, dennoch aber Überschneidungen hinsichtlich der sprachlichen Mittel aufweisen (vgl. ebd.: 70f). Weiterhin verdeutlicht Schindler eine allen Essays zugrundeliegende Struktur in Form eines charakteristischen Absatzverhältnisses (zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss) (vgl. ebd.: 73).

Besonderes Augenmerk legt Schindler auf die stärkere Leserbezogenheit und die hiermit einhergehende Adressatenorientierung. Diesbezüglich erscheint ein Ratschlag im blauen Tipp-Kästchen: Die Studierenden sollten sich als „Leser ihres Textes nicht ihren Dozenten vor[stellen], sondern einen fachlich vorgebildeten, interessierten, aber durchaus skeptischen Zeitungsleser“ (ebd.: 72). Anhand zweier Beispiele – eines reflektierenden und eines literaturkritischen Essays – demonstriert die Autorin die typischen Kernelemente, wie den häufigen Ich-Gebrauch, das prozesshafte Entwickeln der Gedanken, den erzählerischen Schreibstil oder den gehäuft und wiederholt vorkommenden Bezug zur Leitfrage (vgl. ebd.: 74ff). In ihrer abschließenden Anleitung zum Verfassen eines Essays geht Schindler auf die Perspektive der Student*innen ein und greift typische Fragen und Zweifel auf, mit denen sich die Schreibenden konfrontiert sehen. So empfinden viele die Aufgabenstellung als zu unklar und sind skeptisch, inwiefern sie im Rahmen des knapp bemessenen Umfangs einen durchdachten Text verfassen können (vgl. ebd.: 82ff).

Abschließende Betrachtungen

Mit ihrem Ratgeber schafft Kirsten Schindler eine Art Nachschlagewerk, das kein chronologisches Lesen erfordert. Bei Bedarf und Interesse kann man einfach eines der Kapitel aufschlagen und sich den Erläuterungen widmen, die einen umfassenden Einblick in die jeweilige Textsorte liefern. Sowohl für Schreibberater*innen als auch Student*innen aller Semester ist dieser Ratgeber ein idealer Begleiter

im Studienalltag. Aus den Ausführungen Schindlers geht hervor, wie die Textsorten im Hochschulkontext verortet sind. Es wird ersichtlich, ob sie bereits von Anfang an signifikant sind oder eher gegen Ende des Studiums Relevanz erhalten. Viele Tipps und Übungsszenarien können unmittelbar am eigenen Schreibtisch oder in Beratungssituationen mit den Ratsuchenden ausprobiert werden.

Auch Studierende, die sich noch nicht mit Schreibprozessen auseinandergesetzt haben, werden von diesem Werk profitieren. Es ist verständlich, nachvollziehbar und anschaulich geschrieben und bietet durch die punktuelle Einbeziehung der Studierendenperspektive ein hohes Identifikationspotenzial.

Abgesehen von der systematischen Aufbereitung und der gelungenen Optik weist die Autorin auf den Sinn der jeweiligen Textsorten für den Studienalltag hin. Wozu dienen die Textsorten eigentlich und inwiefern erleichtern sie sogar den Studienalltag? Diese und noch viele weitere Fragen – die man sich vielleicht noch gar nicht gestellt hatte – werden in *Klausur, Protokoll, Essay* beantwortet.

Fazit

Dieser Ratgeber sollte sowohl bei Studienanfänger*innen als auch Fortgeschrittenen nicht im Regal fehlen. Auch Lehrende könnten von diesem Ratgeber lernen und ihn aktiv für die Gestaltung ihrer Schreibaufgaben zu Rate ziehen. Die differenzierte Betrachtung der Textsorten könnte sie dahingehend unterstützen, sich ihrer Anforderungen bewusst zu werden und diese klar zu kommunizieren. Sehr zu empfehlen!

Literatur

Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zur Autorin

Mona Stierwald, Studium der Romanistik und Ethnologie (Magister und Lehramt), ist zertifizierte Schreibberaterin im Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main sowie im dortigen Fachbereich der Ethnologie.

Willkommen in der Villa Kunterbunt: ein Sammelband zu WAC im deutschsprachigen Raum

♣ *Swantje Lahm*

Willkommen in der Villa Kunterbunt: ein Sammelband zu WAC im deutschsprachigen Raum

Mit *Writing across the Curriculum at Work* legen die Herausgeber*innen Ursula Doleschal, Carmen Merlitsch, Markus Rheindorf und Karin Wetschanow erstmals im deutschsprachigen Raum einen Sammelband vor, der Schreiben über die Fächergrenzen hinweg – so könnte ein deutscher Titel lauten – systematisch thematisiert. Dabei ist der englische Titel ein Zeichen dafür, dass sich WAC (Writing Across the Curriculum) hierzulande noch nicht institutionalisiert hat. Anders als das ‚Original‘, das sich seit den 1970er Jahren rasant an amerikanischen Hochschulen verbreitete, ist die deutschsprachige Schreibdidaktik eher ein kleiner Kreis, der über die Jahre relativ stabil zu bleiben scheint, auch wenn in jüngster Zeit durch den „Qualitätspakt Lehre“ Bewegung in das Feld gekommen ist. Der Sammelband richtet sich überwiegend an die Zielgruppe der professionellen Schreibdidaktiker*innen oder der zumindest schreibdidaktisch Interessierten.

Katrin Wetschanow zeigt in ihrem Beitrag „Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Bologna-Architektur“ anhand von Stichproben aus dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien, dass Schreiben offiziell zwar als Schlüsselqualifikation hoch gehandelt wird, sich dieser Stellenwert aber insbesondere in Veranstaltungen des Bachelorstudiums nicht widerspiegelt. Veranstaltungsbeschreibungen deuten hin auf eine Reduktion des Schreibens auf formale Aspekte „Wissenschaftlichen Arbeitens“.

Vom Eintauchen in die Denk- und Schreibwelt einer Scientific Community sind Bachelorstudierende nach ihrem Befund weiter denn je entfernt. Als Abhilfe empfiehlt sie Forschung (zu Fragen wie: Was wird gelehrt? Welche Einstellungen haben Lehrende? Unter welchen Bedingungen lehren sie? In welchen Genres schreiben Studierende?), fordert universitär verankerte Anlaufstellen für Lese- und Schreibkompetenz und plädiert für eine eigene „Schreibwissenschaft“. All diese Maßnahmen sprechen unmittelbar wiederum den engen Kreis der Schreibforschung und Schreibdidaktik an. Aber brauchen wir nicht auch eine Breitenbewegung „Schreiben über Fächergrenzen hinweg“? Eine Bewegung, die durch Forschung genährt wird, der es aber vor allem auch gelingt, Lehrende und Studierende aller Fächer für das Vorhaben zu gewinnen, das Studium durch das Schreiben zu einer Bildungserfahrung zu machen?

Vor dem Hintergrund dieser Frage möchte ich den Sammelband nach Anknüpfungspunkten für eine breitere akademische Öffentlichkeit durchforschen und habe dabei besonders Lehrende ohne schreibdidaktische und sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse im Blick. Ich nehme mir dabei alle Rechte, die Daniel Pennac den Leser*innen zuspricht (u. a. herumzuschmökern, Seiten zu überspringen, noch einmal zu lesen etc.)¹. Um auch etwas von der affektiven Wirkung der Beiträge auf mich mit einzubeziehen, beschreibe ich den Sammelband als Haus, in dem verschiedene Texträume auf mich warten:

Das Haus besteht aus vier Geschossen: zwei große, weitläufige Räume im Erdgeschoss „Theoretische Überlegungen“ mit Beiträgen von Huemer/Rheindorf/Gruber („Writing a.i.D. – ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung“) und Otto Kruse („Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen“). Im ersten Stock „Institutionen im Blick“ geht es verwinkelt zu, ein großer Balkon, Karin Wetschanows bereits erwähnter Artikel, erlaubt Aussichten auf die Weiten der Schreibvermittlung im Zeichen von Bologna. Als ein Raum mit vielen weiteren Räumen entpuppt sich der Artikel von einer Autorinnengruppe (Carmen Mertlitsch, Birgit Aigner-Walder, Christina Mundschtütz, Barbara Widhalm, Doris Moser & Ursula Doleschal), in dem an Fall-

¹Daniel Pennac (2004): *Wie ein Roman*, Köln.

beispielen gezeigt wird, wie unterschiedlich Schreibcurricula gestaltet sein können. Im Raum „A practical approach to developing writing skills and curriculum support“ geben Linda Carlson und Shawn Kemp Einblick in jüngste Entwicklungen im English Department der Universität Tübingen. Der zweite Stock lädt mit Seminar- und Beratungsräumen zur Besichtigung ein. Ich darf in ein experimentelles Schreibseminar zum Verfassen von Romanen hineinschauen (Katrín Girgensohn, Nadia Nejjar), teilhaben an der „Textwerdung des Fleisches“ (Maria Nicolini) auf Satz- und Absatzebene („Information structure in writing: a teacher’s look across languages“, Anthony Hall) und mich aufhalten in der Offenen Schreibwerkstatt (DOS) (Christina Halfmann und Katharina Perschak). Nebenan lädt Jan Semmler dazu ein, Möglichkeiten und Grenzen therapeutischer Elemente in der Schreibberatung zu erkunden. Im vierten Stock betrete ich die Labore der Sprachwissenschaft. Geforscht wird „Über das Verfertigen von Abstracts“ (Margit Oberhammer), „Problemdimensionen des Schreibprozesses bei Schüler/innen einer Berufsbildenden Höheren Schule“ (Jürgen Struger), „Äquivalenzprobleme der deutschen und englischen allgemeinen Wissenschaftssprache“ (Markus Rheindorf), „[d]ie Rolle der sprachlichen Form in der Organisation des wissenschaftlichen Textes“ (Olga A. Lapteva) und „Pragmaphonetische Typologie der sprechsprachlichen Wissenschaftsstilgenres“ (Rodmonga K. Potapova & Vsevolod V. Potapov).

Was durch diese kurze Beschreibung deutlich wird: Ich habe eine Villa Kunterbunt betreten. Ein Spaziergang durch das Haus vermittelt einen guten Eindruck davon, wie vielfältig das Thema „Schreibvermittlung“ an Hochschulen angegangen werden kann. Diese Vielfalt verlangt nach einem spezifischen, definierten Leseinteresse, denn die Beiträge stehen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, recht beziehungslos nebeneinander. Ich versetze mich also in die Rolle einer Fachlehrenden, die Anregungen sucht, das Schreiben in die fachliche Lehre zu integrieren, und stoße auf folgende Schätze:

Birgit Huemer, Markus Rheindorf und Helmut Gruber stellen vor dem Hintergrund ihrer Forschung ein schreibdidaktisches Konzept vor, das „das Schreiben selbst und den Umgang mit Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts“ stellt. Von der Übersetzung linguistischer in didaktische Kategorien bzw. Themenbereiche profitieren

nicht nur Studierende. Die Übersetzungen erleichtern es auch Lehrenden, die keine Linguist*innen sind, zentrale Aspekte von wissenschaftlichem Formulieren in ihren Seminaren zu thematisieren oder auf studentische Texte Rückmeldung zu geben. Die Kategorien eignen sich auch dazu, fachspezifische Besonderheiten (zur Struktur, zum Einbringen einer eigenen Perspektive etc.) zu reflektieren.

Otto Kruse zeigt systematisch die Verknüpfung von Schreiben und kritischem Denken. Es wird deutlich: Schreiben ist weit mehr als Textproduktion, es ist vor allem auch Medium fachlichen Lernens, und Lehrende, die kritisches Denken bei ihren Studierenden fördern möchten, sollten die Potentiale des Schreibens nutzen. Hierzu bietet Kruse, analog zum Klassiker „They say, I say“ von Gerald Graff und Cathy Birkenstein, der interessanterweise nicht erwähnt wird, Redemittel an, die Studierende als Sprungbrett ins kritische Denken nutzen und die als solche in Lehrveranstaltungen eingebracht werden können. Etwas kurz kommt die Fachspezifik kritischen Denkens. Kruse verweist zwar darauf, dass rhetorische Bausteine nicht fachunabhängig vermittelt werden sollten, er geht aber nicht darauf ein, dass das Konzept kritischen Denkens selbst von der Epistemologie einer Disziplin geprägt ist (vgl. hierzu Jones 2009).

Aufschlussreich für das Denken über die Grenzen der individuellen Lehrveranstaltung hinaus ist der Beitrag des Autorinnenteams um Carmen Mertlitsch. Anhand von Curricula der Fächer Wirtschaft, Logopädie, Germanistik und Slawistik zeigen sie, wie Schreibkompetenz als Fachkompetenz über den gesamten Studienverlauf hinweg systematisch aufgebaut werden sollte. Wer angesichts dieser gut ausgearbeiteten Curricula an einen Umzug nach Österreich denkt, kann sich durch die Beschreibung der jüngsten Entwicklungen im English Department der Universität Tübingen von Linda Carlson und Shawn Kemp ermutigen lassen. Hier hat bei Kaffee und informellem Austausch ein tiefgreifender Prozess begonnen, in dem Schreibprozessorientierung in der Lehre und in Angeboten eines neu geschaffenen Writing Centers gelebt wird.

Die traditionell starke Prozessorientierung der deutschsprachigen Schreibdidaktik hat den Blick auf Text und Sprache manchmal zu kurz kommen lassen und für lange Zeit mangelte es an geeignetem didaktischen Material. Neben den Beiträgen von Huemer et al. und

Kruse, helfen Maria Nicolini und Anthony Hall, das Repertoire zu erweitern. Vor allem Nicolini spricht dabei nicht nur über die Lust an Sprache, sondern ihr Text selbst ist Sprachlust und man möchte gerne sofort einsteigen in das Basteln an Sätzen und das gemeinsame Analysieren und Wortfinden.

Nicht nur Peer Tutor*innen, auch Lehrende beraten häufig zum Schreiben und auch sie sind mit Blockaden und tiefsitzenden Ängsten konfrontiert. Ohne die Grenzen zwischen Therapie und Schreibberatung zu verwischen, zeigt Jan Semmler sehr fundiert auf, welche Prinzipien und Haltungen sich aus der Therapie auf die Schreibberatung übertragen lassen (Ressourcenorientierung, Problemaktualisierung, Beziehungsgestaltung) und welche speziellen Tools insbesondere aus der systemischen Therapie zum Einsatz kommen können. Als Fundament einer gelingenden Beratung hebt er die akzeptierende Beziehung zu sich selbst hervor, die in Ausbildungen bisher oft vernachlässigt wird. Das regt an, darüber nachzudenken, welchen Stellenwert Selbstakzeptanz nicht nur in der Beratung, sondern auch in der Lehre hat.

Ohne im Einzelnen auf die sprachwissenschaftlichen Beiträge einzugehen, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Stärke des Bandes darin besteht, den häufig vernachlässigten sprachlichen Aspekten wissenschaftlichen Denkens und Schreibens Raum zu geben und Wege der Integration von schreibdidaktischen Angeboten an Universitäten, insbesondere auch in den Fächern aufzuzeigen. Wer den Titel als Aufruf zu einer neuen WAC Bewegung im deutschsprachigen Raum liest, wird allerdings enttäuscht. Hierzu fehlt eine über die lokalen Kontexte hinausgreifende Gestaltungsidee. Lehrende, die das Schreiben für ihre Lehre nutzen möchten, finden in dem Sammelband gleichwohl viele Anregungen.

Literatur

Doleschal, Ursula/Mertlitsch, Carmen/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (Hrsg.) (2013): *Writing Across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London: LIT Verlag.

Jones, Anne (2009): Redisciplining generic attributes: the disciplinary context in focus. In: *Studies in Higher Education* 34 (1), 85-100.

Graff, Gerald, and Cathy Birkenstein. *They Say/I Say* (2008): The Moves that Matter in Academic Writing. New York: W.W. Norton.

Pennac, Daniel (2004): *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Zur Autorin

Swantje Lahm, seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreiblabor und der hochschuldidaktischen Einrichtung „Lehren & Lernen“ der Universität Bielefeld. Derzeit koordiniert sie das Projekt „LitKom. Literale Kompetenzen im ersten Studienjahr“.

Mitmachen und Mitreden: Konferenzen und Veranstaltungen

8. Konferenz der European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)

15.-17. Juni 2015, Tallinn University of Technology, Estland

Das Thema der der EATAW 2015 lautet: „Academic Writing in Multiple Scholarly, Socio-Cultural, Instructional and Disciplinary Contexts: Challenges and Perspectives.“

<http://www.ttu.ee/eataw-2015/>

Peer Tutor Day

10.11. Juli 2015, Nijmegen Centre for Academic Writing, Nijmegen, Niederlande

Der Peer Tutor Day bietet Peer Tutor*innen aus der ganzen Welt eine Plattform, um sich und ihre Arbeit kennen zu lernen, ‚best practice‘ – Beispiele vorzustellen, Wissen auszutauschen, und gemeinsam zu erweitern.

<http://www.ru.nl/asn/english/2015-peer-tutor-day/2015-peer-tutor-day/>

Academic Communication in Multimedia Environment (ACiME)

12.-14. September 2015, Sofia, Bulgarien

ACiME ist ein Projekt, das von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung gefördert wird und sich mit dem akademischen Schreiben in der multimedialen Umgebung auseinandersetzt.

<http://www.acime-project.de/conference.html>

8. Peer-Tutor*innen Konferenz

17.-19. September 2015, Universität Hamburg

Eingeladen sind vor allem Peer-Tutor*innen, um sich unter dem Motto „Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten“ vorrangig über Sprache in der Schreibzentrumsarbeit auszutauschen und um Wissen weiter zu entwickeln.

<http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/veranstaltungen/ptk15.html>

National Conference on Peer Tutoring Writing (NCPTW)

5.-8. November 2015, Salt Lake City, Utah

Das Thema der diesjährigen National Conference on Peer Tutoring in Writing (NCPTW) lautet „(De)Center: Testing Assumptions about Peer Tutoring and Writing Centers.“

<http://ncptw2015.org/>

European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EARPRIL)

24.-27. November 2015, University of Luxembourg, Luxembourg

www.eaprilconference.org

Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 16. September 2015, Universität Hamburg

Geplant ist ein Worldcafé, bei dem die SIGs sich treffen, austauschen und vernetzen können und neue SIGs entstehen können. Im Anschluss wird die Mitgliederversammlung stattfinden, mit Berichten aus der Jahresarbeit und der Neuwahl des Vorstands.

www.schreibdidaktik.de

JoSch

Journal der Schreibberatung

Impressum

JoSch - das Journal der
Schreibberatung erscheint 1x
jährlich ISSN: 2191-4613

Preis: 5 € (Versand zuzüglich
1,50 €)

**Herausgeber*innen-
/Redaktionsteam:**

Sascha Dieter
David Kreitz
Franziska Liebetanz
Nora Peters
Simone Tschirpke

Anschrift:

Kowal, Liebetanz, Peters,
Tschirpke GbR
c/o Tschirpke
Marchlewskistr. 106
10243 Berlin

Kontakt/Bestellungen:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

Autor*innen der Ausgabe:

Alers, Kirsten
Breuer, Esther
Dalessandro, Leonardo
Dieter, Sascha
Dreyfürst, Stephanie
Drumm, Sandra

Fassing, Dennis
Filius, Ariane
Girgensohn, Katrin
Jörissen, Stefan
Hardy, Brandon
Hempel, Andrea
Hunsrucker, Verena
Kirschbaum, Anne
Korus, Dennis
Lahm, Swantje
Poloubotko, Anja
Rosenberger, Nicole
Spengler, Mathias
Spielmann, Daniel
Stark, Birte
Stierwald, Mona

Titelbild: NAME
EINTRAGEN!

Layout: Sascha Dieter
(Textsatz mit L^AT_EX)

Druck: RICOH
DEUTSCHLAND GmbH
DocuLounge Hannover
Welfengarten 1
30167 Hannover

Zur Sicherung der Qualität wer-
den alle eingereichten Beiträ-

ge einem Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernimmt JoSch keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Bei JoSch sind Beiträge willkommen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind.

Beim Einsenden des Textes bitte folgende Informationen übermitteln:

Angaben zur Rubrik: Mögliche Rubriken sind Methoden und Techniken der Schreibberatung, Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung, Erfahrungsbe-

richt & Austausch, Rezensionen & Buchempfehlungen.

Kurze Zusammenfassung des Textes: Den Text in 2-4 Zeilen kurz zusammenfassen.

Angaben zur Person: Kurzbeschreibung in max. 3 Zeilen: Vorname Name, akademischer Grad, beruflicher schreibdidaktischer Kontext, aktuelles Studium/ aktuelles Projekt.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

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

JoSch ist eine Fachzeitschrift zur Schreibberatung

JoSch ermöglicht SchreibberaterInnen und SchreibdidaktikerInnen Artikel zu veröffentlichen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Forschungen zu präsentieren, Erfahrungen weiterzugeben und Schreibthemen neu zu betrachten.

Dabei bietet JoSch vor allem den studentischen SchreibberaterInnen eine Plattform, um sich aktiv in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Darüber hinaus fördert JoSch den generationsübergreifenden Austausch zwischen SchreibdidaktikerInnen.