

Starke Schreibbegleitung



Im Auftrag von IMST (Hrsg.):

Christina Halfmann & Monika Raffelsberger-Raup (2015). Starke Schreibberatung. Schreibprozesse in Vorwissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich unterstützen. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

ISBN 978-3-200-03998-8

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Instituts unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Autorinnen

Christina Halfmann & Monika Raffelsberger-Raup

Unter Mitarbeit von Katharina Perschak

Redaktion

Gesamtredaktionelle Leitung: Heimo Senger (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, IMST)

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, IMST: Barbara Orasche

SchreibCenter: Ursula Doleschal

Lektorat

Nicole Kelner, Ursula Doleschal

Layout & Satz

Thomas Hainscho

Fotos & Abbildungen

Fotohinweise angegeben; Icons auf Seiten 71, 87, 125: <http://icons8.com> (CC BY-ND 3.0)

Wir danken folgenden Personen für das kritische Feedback zu diesem Werk:

Ursula Esterl, Carmen Mertlitsch, Angela Schuster, Madeleine Strauss

Download & Online-Materialien

http://www.imst.ac.at/starke_schreibbegleitung

Weitere Informationen unter:

Projekt IMST

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Sterneckstraße 15

9010 Klagenfurt am Wörthersee

Tel.: +43 (0) 463 2700 6134

Fax: +43 (0) 463 2700 6199

imst@aau.at

<http://www.imst.ac.at>

<http://ius.aau.at>

IMST – Innovationen Machen Schulen Top

Christina Halfmann & Monika Raffelsberger-Raup

Starke Schreibbegleitung

Schreibprozesse in Vorwissenschaftlichen Arbeiten
erfolgreich unterstützen

	Seite
Vorwort IMST-Leitung	7
Vorwort SchreibCenter	9
Kapitel 1	
Anleitung für den Umgang mit dem Buch	13
Kapitel 2	
Grundlagen der Schreibbegleitung – Schreibphasenmodell & zeitliche Planung	
2.1 Problemfelder des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens aus Sicht eines Schreibzentrums	20
2.2 Schreibprozesse begleiten – Der Rollenwechsel von der Lehr- zur Begleitperson	23
2.3 Förderung einer neuen Schreibkultur: Lese- und Schreibkompetenz in der Oberstufe	24
2.4 Grundlegende Literatur	26
Kapitel 3	
Vorklärungsphase – Erstgespräch	
3.1 Kernpunkte der Vorklärungsphase und Anleitung der Schreibenden	29
3.2 Arbeitsjournal erstellen	47
3.3 Weiterführende Literatur	48
Kapitel 4	
Orientierungsphase – Thema ausloten und eingrenzen	
4.1 Kernpunkte der Orientierungsphase und Anleitung der Schreibenden	51
4.2 Weiterführende Literatur	69
Kapitel 5	
Recherchephase – Konzeption der Arbeit	
5.1 Kernpunkte der Recherchephase und Anleitung der Schreibenden	71
5.2 Weiterführende Literatur	85
Kapitel 6	
Strukturierungsphase – Zum Schreiben anleiten	
6.1 Kernpunkte der Strukturierungsphase und Anleitung der Schreibenden	87
6.2 Weiterführende Literatur	99

Kapitel 7	
Schreiben der Rohfassung – Exemplarisches Textfeedback geben	
7.1 Kernpunkte der Rohfassungsphase und Anleitung der Schreibenden	101
7.2 Weiterführende Literatur	111
Kapitel 8	
Überarbeitungsphase – Endfeedback & Beurteilung	
8.1 Kernpunkte der Überarbeitungsphase und Anleitung der Schreibenden	113
8.2 Fertigstellung und Abschluss der Arbeit	119
8.3 Beurteilung vorwissenschaftlicher Schreibkompetenzen	120
8.4 Weiterführende Literatur	122
Schlusswort der Autorinnen	125
Literatur	127

Vorwort IMST

Liebe Leserinnen und Leser!

Die neue Reifeprüfung rückt mit der verpflichteten Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit für alle Maturantinnen und Maturanten der Allgemeinbildenden Höheren und der Berufsbildenden Höheren Schulen Österreichs das vorwissenschaftliche Schreiben in den Mittelpunkt. Diese wichtige Säule zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen beim forschenden Lernen. Dabei sollen vorwissenschaftliche Forschungsfragen bearbeitet, der Arbeitsprozess dokumentiert und dessen Ergebnisse verschriftlicht sowie abschließend präsentiert werden. Bei dieser Aufgabe werden die Kandidatinnen und Kandidaten von Lehrkräften betreut.

Der Entwicklungs- und Unterstützungsinitiative IMST - Innovationen Machen Schulen Top für die MINT-Fächer Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Deutsch und Technik war und ist die Unterstützung von innovativem und forschungsbasiertem Lernen und damit insbesondere auch von vorwissenschaftlichem Schreiben ein großes Anliegen.

So wurde dazu bereits mit dem Booklet „Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule“ eine unterstützende Anleitung für qualitativvolles Schreiben im Umfeld Schule an Schreibende gerichtet, die erfreulicherweise großen Anklang fand.

Das vorliegende Booklet unterstützt die Schreibbegleitenden bei ihrer verantwortungsvollen Arbeit und stellt ihnen einen Rahmen mit Tipps und Informationen aus bewährter Praxis für einen qualitativvollen und erfolgreichen Betreuungsprozess zur Verfügung. Das Booklet ist in bewährter Zusammenarbeit zwischen IMST und dem SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) entstanden.

Unser Dank gilt den beiden Autorinnen Christina Halfmann und Monika Raffelsberger-Raup sowie dem Team vom SchreibCenter der AAU und IMST für die ausgezeichnete Zusammenarbeit beim Erstellen des Buches.

In diesem Sinne wünschen wir allen Leserinnen und Lesern beim Schreiben sowie beim Begleiten von Schreibprozessen im Umfeld Schule alles Gute und viel Erfolg. Wir würden uns sehr freuen, wenn die Booklets „Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule“ und „Starke Schreibbegleitung. Schreibprozesse in Vorwissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich unterstützen“ dazu einen Beitrag leisten.

Konrad Krainer und Heimo Senger
IMST-Leitung

Vorwort SchreibCenter

Persönlich freut es mich sehr, dass die beiden Autorinnen Christina Halfmann und Monika Rafelsberger-Raup die Zeit gefunden haben, dieses für den praktischen Beratungs- und Betreuungsverlauf der Vorwissenschaftlichen Arbeit so wertvolle Buch zu verfassen. Ihnen gebührt mein großer Dank als Leiterin des Projekts „Wissenschaftliche Schreibwerkstätten“ zur Didaktikentwicklung am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, nicht nur für ihren Einsatz als MitarbeiterInnen und Vortragende im Rahmen des Projekts, sondern ebenso für das Weitergeben der – auch gemeinsam mit den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern – gewonnenen Erkenntnisse zur Begleitung umfassender Schreibprojekte im Bereich Schule in diesem Buch. Mein weiterer Dank ergeht an Heimo Senger für die Initiierung des Buchs sowie für die bewährte Leitung einer das Entstehen des Buchs begleitenden und die Autorinnen beratenden Arbeitsgruppe, in der – und auch ihnen sei herzlich gedankt! – Ursula Esterl vom Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Barbara Orasche vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung und Ursula Doleschal als Leiterin des SchreibCenters (alle AAU Klagenfurt) vertreten waren.

Das vorliegende Buch ist die zweite Zusammenarbeit des SchreibCenters mit IMST (Innovationen Machen Schulen Top) und dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS, AAUK) nach dem Booklet „Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule“ (https://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben) im Jahr 2010. Das Booklet wurde damals für eine sehr breite Zielgruppe verfasst: für MultiplikatorInnen im Arbeitsfeld Schule, also für MitarbeiterInnen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung, für LeiterInnen pädagogischer Schreibwerkstätten, aber auch für SchülerInnen, für interessierte Eltern, für Lehramtsstudierende und schließlich für Lehrerinnen und Lehrer selbst als eine Art Vademecum für ihren Unterricht und das Verfassen eigener wissenschaftsorientierter Arbeiten in Fortbildungslehrgängen. Wir konzentrierten uns dabei auf das Abbilden von für diese Zielgruppen relevanten schreibpädagogischen Zugängen im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus und stellten neben den theoretischen Ansätzen vor allem Praxisbeispiele, Übungen, Werkzeuge sowie weiterführende Literatur vor. Die damals von uns verbreiteten Ansätze und Materialien fanden große Resonanz (die Druckversion war innerhalb weniger Wochen vergriffen, die kostenlose Download-Version verbreitete sich schnell). Allerdings wurde kaum auf die Prozesssteuerung und Beratung einer so umfangreichen wie herausfordernden Aufgabe wie die VWA eingegangen – und diese spezifische Lücke in Hinblick auf die aktuell im Schulbereich erhältlichen Fach- und Sachbücher zur VWA und zu Schreibprozessen allgemein vermag das vorliegende Buch nun zu schließen.

In diese, an den Arbeitsschritten der Lehrerinnen und Lehrer orientierte Anleitung zum Begleiten und Betreuen der VWA sind das Wissen, Materialien und Erfahrungen des oben genannten Projekts eingeflossen, das im Zeitraum von September 2011 bis Dezember 2015 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt wird und für das Christina Halfmann eine

Zeit lang am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität angestellt werden konnte. Die Idee zum Projekt kam 2010 auf, als im Zuge der Implementierung der Neuen Standardisierten Reifeprüfung (NSR) und damit der dritten – und neu! für alle MaturantInnen verpflichtenden – Säule „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) komplexe Aufgaben auf die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer zugekommen sind. Verschiedene Pädagogische Hochschulen haben sich zu dieser Zeit in Hinblick auf textuelle, schreibprozessorientierte und wissenschaftliche Fragestellungen an das SchreibCenter gewandt. Insbesondere die Frage der Machbarkeit einer, unter Berücksichtigung der immer wieder aktualisierten Vorgaben des Bildungsministeriums, *professionellen, förder- und ressourcenorientierten* Begleitung und Betreuung stand im Vordergrund. Nach jahrelangen Erfahrungen in der Begleitung und Beratung studentischer SchreibnovizInnen und der Didaktisierungsarbeit gemeinsam mit studentischen SchreibberaterInnen und mit (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen an der Universität wurde das solcherhand gewonnene und dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Disziplinen entsprechende Wissen praxisorientiert an das Arbeitsfeld Schule adaptiert. Im Projekt, für das Christina Halfmann und ich gemeinsam die Strukturen gelegt und die Abläufe der Fortbildungsveranstaltungen bedürfnis- und themenorientiert geplant und in Pilotveranstaltungen getestet haben, wurden von den MitarbeiterInnen – neben uns beiden ab 2013 routinemäßig auch Monika Raffelsberger-Raup und Katharina Perschak¹ – mittlerweile mehr als 100 Fortbildungsveranstaltungen vor mehr als 2000 Lehrerinnen und Lehrern in ganz Österreich abgehalten.

In Hinblick auf die VWA wurden die Grundlagen für den Erwerb von Schreib- und Textkompetenzen vermittelt, zunehmend auch in fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen. Darüber hinaus wurden die in der hochschuldidaktischen Praxis erprobten und auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler angepassten Vorschläge zur Betreuung, Begleitung und Beratung von Schreibprozessen auf individueller sowie auf institutioneller Ebene weiterentwickelt und für den Bereich Schule zur Diskussion gestellt. Von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer gab es das Bedürfnis nach einem besseren Verständnis der Ablaufschritte vor allem in Hinblick auf den langen, vielschichtigen Schreibprozess selbst – und das in Vereinbarkeit mit ihren übrigen anspruchsvollen Tätigkeiten in Schule und Unterricht. Ziel der Veranstaltungen war es, Wissen um denkbare schulintern koordinierte Vorbereitungs- und Betreuungsmaßnahmen zu verbreiten und zu diskutieren, die Herausforderungen und die Fördermöglichkeiten der schülerInnenorientierten Schreibprozesse sicht- und bewältigbar zu machen und wertschätzende, kleinschrittige, produktive Feedbackprozesse zu initiieren.

So konnten im Laufe der Zeit in den Veranstaltungen wissenschaftliche Grundlagen in Hinblick auf Schreibmethoden (förder- und prozessorientiertes Vorgehen mit verschiedenen Rückmeldeschleifen, Einzel-, Kleingruppen-, Klassen- und klassenübergreifende Beratung, Didaktisierung der einzelnen Arbeitsschritte u.Ä.), auf Textwissen (Textsortenwissen, AdressatInnen, Textaufbau, wissenschaftliche Verzeichnisse, ein- und überleitende sowie zusammenfassende Teiltexthe, Fragen zum Aufbau von Abschnitten, Absätzen und Sätzen sowie die dem (vor-)wissenschaftlichen Feld der einzelnen Disziplinen entsprechende Stilistik) und auf wissenschaftliches Vorgehen (Sinnhaftigkeit und Vorgehen beim Verfassen wissenschaftlicher Vortexte wie Exposé, Formulieren der Fragestellung, Exzerpte, Auswertungstabellen oder auch Adaption von wissenschaftlichen Forschungsmethoden für den schulischen Gebrauch, Zitationsregeln u.Ä.) vermittelt werden.

¹ Katharina Perschak hat in diesem Werk bei der Verschriftlichung der Kapitel 3.2 und 4.1.4 wesentlich mitgewirkt.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch die gute Zusammenarbeit des SchreibCenters mit vielen österreichischen Pädagogischen Hochschulen hervorheben, insbesondere mit der Pädagogischen Hochschule Tirol und ihrem Koordinator für die VWA, Michael Sporer. Gerade in der Anfangsphase des Projekts war er eine unentbehrliche Stütze und konnte uns die Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer einführend und differenziert nahebringen und, umgekehrt, diesen in langen, anfangs auch manchmal widerständigen Diskussionsprozessen die Sinnhaftigkeit des vorwissenschaftlichen Arbeitens im Arbeitsfeld Schule vermitteln.

Seit Beginn des Projekts haben die ProjektmitarbeiterInnen unter der Koordination von Christina Halfmann eine breite Sammlung an Materialien für die Fortbildungsveranstaltungen angelegt, die zum Teil perspektivisch auf den Blickwinkel der durch die verschiedenen Reformansätze in mehrfacher Hinsicht herausgeforderten Lehrerinnen und Lehrer und ihrem Bedürfnis nach klaren Anleitungen ausgerichtet ist und die auf die jeweiligen schulspezifischen Rahmenbedingungen didaktisch abgestimmt werden kann. In vielen wertvollen Gesprächen und Diskussionen mit der Berufsgruppe hat sich gezeigt, dass es das dringende Bedürfnis gibt, eine Schritt-für-Schritt-Anleitung in Händen zu halten, und diesem Bedürfnis sind die beiden Autorinnen Christina Halfmann und Monika Raffelsberger-Raup nun nachgekommen.

Sie vermitteln mit dem vorliegenden Buch einen auf die schulische Praxis ausgerichteten und mit wissenschaftlichen Textverweisen unterlegten Leitfaden, in dem interessante und dem neuesten Stand der Schreibwissenschaft entsprechende Vorschläge zu finden sind, mit welchen Methoden Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler effizient und erfolgreich fördern können. So zeigen die Autorinnen Techniken und Möglichkeiten auf, wie der Rollenwechsel von der Lehr- hin zur Begleitperson gelingt und wie selbst SchreibnovizInnen und solche SchülerInnen, die bisher erfahrungsgemäß öfter Schreibschwierigkeiten hatten, ihre eigene Schreibstimme finden können. Mithilfe dieses Leitfadens können nun einzelne Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer Texte gleichermaßen unterstützt werden wie ganze Klassen, Lehrerinnen und Lehrer können nun zeitökonomisch, aber vor allem in jeder Phase des Betreuungsverlaufs kompetente Beratungsarbeit leisten.

Abschließend wünsche ich diesem besonderen Werk großen Erfolg sowie den Lehrerinnen und Lehrern viel Freude beim Lesen sowie beim Begleiten und Beraten ihrer Schülerinnen und Schüler!

Carmen Mertlitsch
Klagenfurt, im Feber 2015

1



Anleitung für den Umgang mit diesem Buch

Dieses Buch richtet sich an LehrerInnen, die Vorwissenschaftliche Arbeiten betreuen und begleiten. Es soll eine praktische Anleitung und Hilfestellung bieten, wie schülerisches Schreiben unterstützt und vorbereitet werden kann. Aus der SchreibberaterInnenpraxis gewonnene Erkenntnisse sollen den Betreuungsprozess erleichtern.

Was ist innovativ?

Das Buch orientiert sich in seiner Struktur an den Phasen des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens. Um Schreiblernende adäquat betreuen zu können, ist es unseres Erachtens notwendig, die Sicht der Betreuungsperson in den Arbeitsverlauf zu integrieren. Eine Besonderheit dieses Buchs ist daher, dass die Beschreibung der Arbeitsschritte den Schwerpunkt auf die Betreuungsperson legt.

Der Prozess des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens wird Schritt für Schritt aufgezeigt. Besonderer Fokus wird dabei auf die Betreuungsarbeit und die Unterstützung der Schreibenden in den einzelnen Arbeitsphasen gelegt.

Wie sind die Kapitel aufgebaut?

Jedes Kapitel beginnt mit einem Hinweis auf unser *Phasenmodell*, um die jeweilige Arbeitsphase im Schreibprozess zu verorten. Es folgt eine Auflistung der einzelnen *Teilschritte*, die für die Schreibenden *in der jeweiligen Arbeitsphase* anfallen, sowie eine Auflistung der konkreten *Arbeitsschritte für die SchülerInnen und die Betreuungsperson*.

Durch Beispiele aus der Schreibberatungspraxis sowie Vorschläge für unterstützende Übungen und Anleitungen erhalten BetreuerInnen Hilfestellung für ihre Arbeit.

Beispiele und *Übungen* werden im Buch in einem *blauen Kasten* hervorgehoben, wichtige Merkinhalte zusätzlich mit einem Rufzeichen gekennzeichnet.

Dieses Buch verfügt auch über einen *Online-Teil*, der in einem eigenen Bereich im IMST-Wiki unter http://www.imst.ac.at/starke_schreibbegleitung abgerufen werden kann. In diesem Online-Bereich befinden sich weitere Materialien für die Arbeit mit den Schreibenden. Ein Wegweiser-Symbol und ein QR-Code verweisen bei entsprechenden Passagen auf dazugehörige Online-Materialien. Die abgebildeten QR-Codes führen mithilfe frei verfügbarer Smartphone- und Tablet-Software direkt zu den Dateien im Internet. In der PDF-Ausgabe dieses Booklets können Sie mit der Maus auf den Verweis am Seitenrand klicken, um die Datei aufzurufen. Es ist auch möglich, die Dateien im Online-Bereich selbstständig aufzurufen.

Am Ende eines jeden Kapitels findet sich eine Liste mit weiterführender Fachliteratur zu den im Kapitel ausgeführten Inhalten.



Zum Online-Bereich

Strukturierende
Randnotizen

Kennzeichnung
wichtiger Inhalte

Name des Kapitels

<p>Empfehlung aus der Schreibberatungspraxis</p> <p>Der Erwartungshorizont ist ein von der VWA unabhängiges Schriftstück, das dem Betreuer/der Betreuerin vorgelegt wird. Es stellt den „Bauplan“ der Arbeit und somit einen Vortext dar. Ein Erwartungshorizont beschreibt den Status quo und stellt dar, welche Pläne die Schülerin/der Schüler für die VWA hat. Er hat also immer einen vorläufigen Charakter. Im weiteren Verlauf kann er als <i>Grundlage für die spätere Einleitung</i> verwendet werden, denn ihr liegt eine ähnliche Struktur zugrunde. Der Erwartungshorizont kann persönlich gehalten sein, das heißt, er wird häufig in der Ich-Form verfasst. Sein Umfang bewegt sich meist zwischen ein und zwei Normseiten (à 1800 Zeichen).</p> <p>Im Folgenden wird dargestellt, welche Inhalte im Erwartungshorizont vorhanden sein sollten. Diese sind angelehnt an die Inhalte von akademischen Exposé. Für den Schulbereich empfiehlt es sich, einen Fragenkatalog für die SchülerInnen zu erstellen, mit dessen Hilfe sie ihren Erwartungshorizont verfassen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Warum ist dieses Thema interessant? Handelt es sich um ein Thema, von dem man in den Medien viel hört? (<i>Relevanz des Themas</i>) ◦ Warum/inwiefern ist das Thema für mich persönlich interessant? Welchen Zugang habe ich zum Thema? Interessiert es mich schon länger? Warum habe ich ausgerechnet dieses Thema gewählt? (<i>persönlicher Zugang</i>) ◦ Was konnte ich bisher bei meiner ersten Literaturrecherche zu meinem Thema finden? Gibt es sehr viel Literatur oder ist es schwierig, etwas zu meinem Thema zu finden? Welche der gefundenen Literaturquellen scheinen besonders hilfreich für die Bearbeitung meines Themas? (<i>bisherige Forschung/Praxis</i>) ◦ Was möchte ich in meiner Arbeit herausfinden? Welche Fragestellung(-en) steht (stehen) im Mittelpunkt meiner Arbeit? Auf welche Fragestellung(-en) soll meine Arbeit eine Antwort geben? (<i>Fragestellung(-en)</i>) <p>Hinweis: Zu jedem Hauptkapitel eine Fragestellung formulieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Welchen Weg gehe ich, um am Ende meine Fragestellung(-en) beantworten zu können? Schreibe ich eine Arbeit, in der ich mich ausschließlich auf Literatur stütze, oder gibt es einen praktischen/empirischen Teil (z.B. Interviews, Versuchsreihe, Programmierung, Dokumentenanalyse, siehe hierzu Kapitel 4.1.4)? (<i>Methodik</i>) ◦ Wie wird meine VWA etwas aufgebaut sein? Welche Hauptkapitel plane ich? Welche Unterkapitel reihen sich darunter? (<i>vorläufiger Aufbau der VWA, unter Fiktion</i>) <p>Optionale Inhalte für den Erwartungshorizont:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Exemplarische Literaturangabe (Einüben von Vorgaben für die Erstellung des späteren Literaturverzeichnis, welche Vorgaben gibt es schuldienmäßig?) ◦ Mindmap (handschriftlich oder z.B. mit Fremind erstellt) ◦ Zeitplan (falls mit dem Betreuer/der Betreuerin einer erstellt wurde) ◦ Offene Fragen (Wo habe ich noch Schwierigkeiten? Wo brauche ich noch Hilfestellung?) ◦ Ausblick (Was bleibt offen? Was will ich als nächstes tun?) 	<p style="text-align: right;">Vorklärungsphase und Erstgespräch</p> <p>Hinweis: Der Erwartungshorizont sollte als Fließtext formuliert werden und nicht durch Zwischenüberschriften unterteilt werden. Die gedanklichen Einheiten werden hierbei in Abschnitte gegliedert.</p> <p>Laut Bildungsministerium soll die VWA einen Umfang von 40.000–60.000 Zeichen* (inkl. Leerzeichen) haben und die folgende Struktur soll eingehalten werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Titelblatt ◦ Abstract/Kurzzusammenfassung ◦ Vorwort (optional) ◦ Inhaltsverzeichnis ◦ Einleitung ◦ Hauptteil ◦ Schluss (Fazit) ◦ Literaturverzeichnis ◦ Optional: Abbildungsverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis, Glossar, Anhang ◦ Selbstständigkeitserklärung der Schülerin/des Schülers <p>Beizulegen als nicht fester Bestandteil der Arbeit sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Betreuungsprotokoll der Betreuerin/des Betreuers* (Beizulegen als nicht fester Teil der Arbeit) ◦ Begleitprotokoll der Schülerin/des Schülers (Beizulegen als nicht fester Teil der Arbeit) <p>Für die Gestaltung des Titelblatts der VWA gibt es keine Vorgaben. Titelblätter von (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten enthalten in den meisten Fällen den Titel der Arbeit und ggf. den Untertitel (siehe dazu Kapitel 4.1.1), den Namen und die Klasse der Autorin/des Autors, den Namen der Betreuerin/des Betreuers, das Schuljahr und evtl. das Logo der Schule. Es ist zu empfehlen, dass jede Schule ihre eigene Stylingrichtlinie entwickelt, in dem eineweis Zitierrichtlinien und andererseits Layoutvorgaben, u.a. auch für das Titelblatt, enthalten sind.</p> <p>Hinweis: Auf dem Titelblatt steht nicht die Fragestellung, sondern der ausformulierte Titel!</p> <p>Das Abstract/die Kurzzusammenfassung hat die Aufgabe, einen Gesamtüberblick über die Inhalte der VWA zu geben. Es/Sie umfasst 1.000–1.500 Zeichen (inkl. Leerzeichen) und kann auf Deutsch oder auf Englisch verfasst werden.</p> <p>Diese Textsorte kann man sich, wie den fett gedruckten Vorspann vor einem Zeitungsartikel, vorstellen, in dem vorangestellt wird, um was es in dem Artikel geht und was die wichtigsten Inhalte sind. Aufgabe des Abstracts ist darüber hinaus, Interesse bei den LeserInnen zu wecken und sie zum Lesen der Arbeit zu bewegen. Das Abstract ist also auch ein Werbeteil für die eigene Arbeit.</p> <p>Abstract/Kurzzusammenfassung</p> <p>* Abstract: Einleitung Hauptteil und Schluss zählen zu den 40.000–60.000 Zeichen. Je nach Formatierung sind das zwischen 20 und 25 Seiten. * Ein Master für ein mögliches Begleitprotokoll findet sich auf http://www.ifo.vwa.at * Siehe Kapitel 4.1.2 für den Zusammenhang zwischen Fragestellung und Titel.</p>
---	---

QR-Codes
führen zu
Online-Materialien

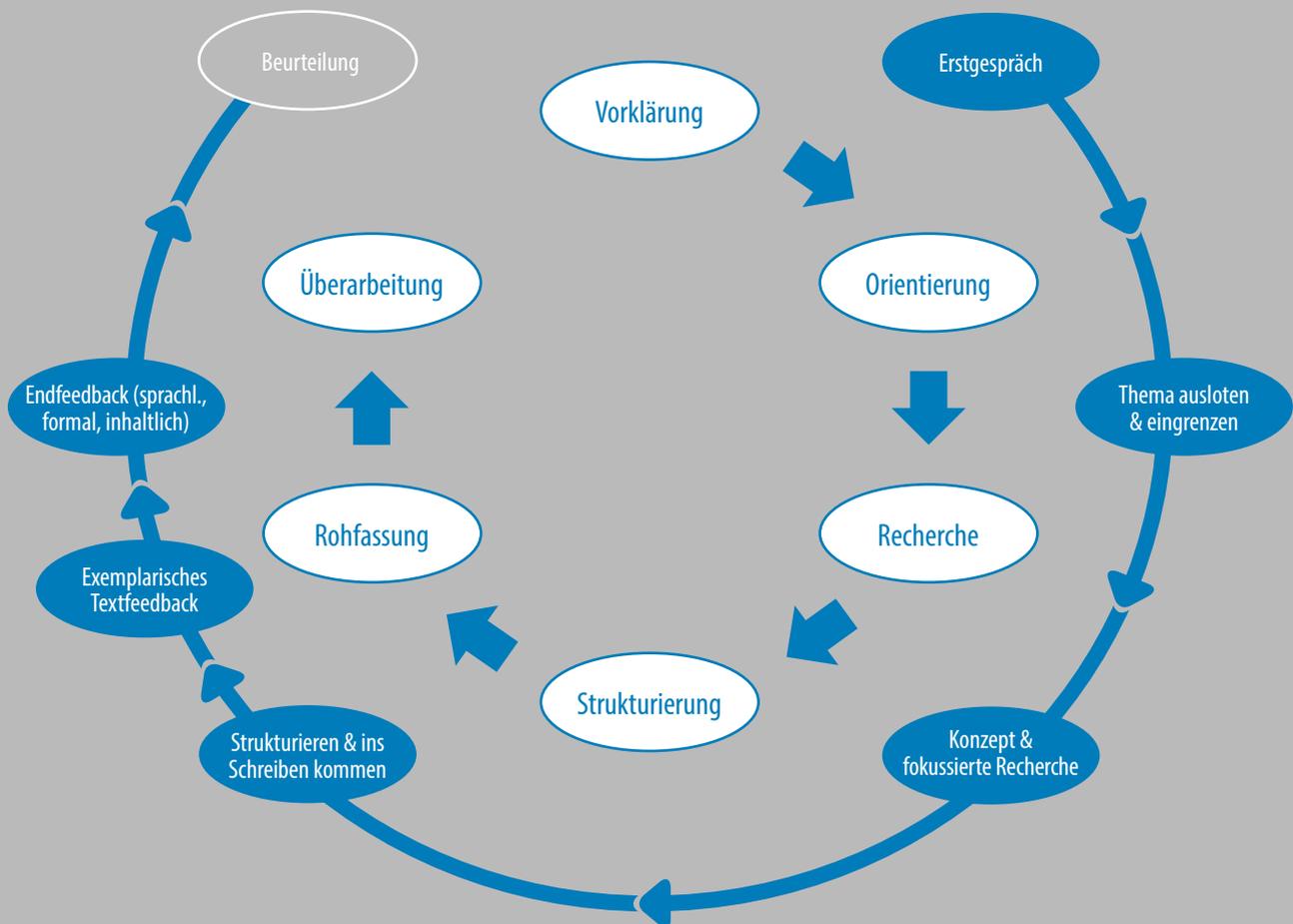


Abb. 2.1 Phasenmodell zum Zusammenwirken zwischen den Schreibphasen und dem Betreuungsverlauf

In diesem Kapitel

Problemfelder des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens aus Sicht eines Schreibzentrums SEITE 20

Schreibprozesse begleiten – Der Rollenwechsel von der Lehr- zur Begleitperson SEITE 23

Förderung einer neuen Schreibkultur: Lese- und Schreibkompetenz in der Oberstufe SEITE 24

Grundlegende Literatur SEITE 26



Grundlagen der Schreibbegleitung Schreibphasenmodell & zeitliche Planung

Der Aufbau des Buchs orientiert sich, wie in der Anleitung beschrieben, an den Phasen des (vor-)wissenschaftlichen Arbeitens (siehe Abbildung 2.1 auf der vorherigen Seite) aus Sicht der Betreuungsperson.

Die Bedeutung eines Schreibphasenmodells liegt vor allem in der systematischen Beschreibung des Schreibprozesses. Der Blick auf einzelne Teilprozesse und deren Rahmenbedingungen ermöglicht es, sich der Komplexität des Schreibens anzunähern.

Das Modell benennt die Phasen im Arbeits- und Schreibprozess aus Sicht der Schreibenden sowie die Eckpfeiler im Betreuungsverlauf, die hier als wesentliche Teilschritte am äußeren Kreis markiert sind.

Der innere Phasenkreis veranschaulicht den Ablauf (vor-)wissenschaftlichen Arbeitens, den SchülerInnen im Zuge ihres Schreibprojekts durchlaufen. Der Ablauf des inneren Kreises ist nicht linear, sondern rekursiv zu denken. So ist es beispielsweise auch nach abgeschlossener Strukturierungsphase immer wieder möglich, dass sich durch neue Rechercheergebnisse Um-

strukturierungen in der Arbeit von SchülerInnen ergeben, dass im Verlauf des Arbeitsprozesses von SchülerInnen wieder neu recherchiert werden muss oder dass Probleme auftreten, die zu Beginn des Arbeitens noch nicht absehbar waren. Demgegenüber ist es aber für einen gelungenen (vor-)wissenschaftlichen Text schwer möglich, vor der Orientierungsphase oder der Recherche mit der Rohfassung der Arbeit, der eigentlichen Schreibarbeit, zu beginnen.

Der äußere Kreis des Modells skizziert den Betreuungsverlauf und visualisiert wesentliche Schwerpunkte für die Betreuungsperson. Der letzte Teilschritt, die Beurteilung, erfolgt zwar auch durch die Betreuungsperson, ist aber nicht mehr Teil der Betreuung, weshalb dieser Abschnitt in der Abbildung optisch von den anderen Teilschritten zur Abgrenzung farblich abgehoben dargestellt wurde.

Ein qualitätsvoller Beginn des Schreibprozesses ist für das weitere Gelingen der Arbeit von großer Wichtigkeit. Sparen Schreibende bei der Vorklärungs- oder Orientierungsphase Zeit ein oder beginnen vorschnell damit, Rohtext zu verfassen, ist erfahrungsgemäß die Überarbeitungsphase länger. Nicht selten kommt es vor, dass SchülerInnen ihre Texte gänzlich verwerfen müssen, weil sie durch unzulängliche Planung oder Recherche während des Verfassens der Arbeit auf Hürden bei der Realisierung ihres Schreibprojekts stoßen. Die Beratungspraxis zeigt, dass es wichtig ist, Schreiblernenden von Anfang an mitzuteilen, dass sich Zeiteinsparungen in vorhergehenden Phasen unmittelbar auf den weiteren Arbeitsverlauf auswirken und diesen zumeist nicht verkürzen, sondern sogar verlängern, was wiederum zu hoher Frustration führt. Ein klarer Arbeitsplan und die Konzentration auf die ersten Phasen des Arbeitsprozesses sind deshalb in der Betreuung von Schreibenden wesentlich.

Das Wissen darum, welchen Stellenwert einzelne Schritte im Arbeitsverlauf einnehmen (siehe Phasenmodell) und wann diese im Idealfall erfolgen (Zeitplan) sollten, entlastet sowohl Schreibende als auch die Betreuungsperson. Den ersten großen Langtext teilschrittig zu betrachten, schafft Bewusstsein für die Gestaltung von Schreibprojekten und vermittelt SchülerInnen und BetreuerInnen ein Gefühl der Machbarkeit ihres Vorhabens. Die Erfüllung der Schreibaufgabe ist so nicht mehr nur schreibaffinen SchreiberInnen vorbehalten, sondern kann auf die Bewältigung einzelner machbarer Teilschritte im Prozess zurückgeführt werden.

Entsprechend der in Abb. 2.1 veranschaulichten Phasen der Schreibbegleitung, gehen wir in unserem Vorschlag von *sechs Betreuungsterminen* (für jede Arbeitsphase ein Termin) aus. Folgende Zeitleiste ist ein Vorschlag, wie sich der Betreuungsverlauf in Hinblick auf einen groben zeitlichen Verlauf gestalten kann. Abb. 2.2 kann dabei als grober Fahrplan für die Terminsetzung betrachtet werden (detaillierte Informationen zur Zeitplanung in Kapitel 4.1.5).

Die in Abbildung 2.2 visualisierten Termine sind als gemeinsam vereinbarte Betreuungstermine zu verstehen, die im Einzelsetting (Betreuungsperson und SchülerIn einzeln) oder auch in der Gruppe (mehrere zu betreuende SchülerInnen gemeinsam) erfolgen können. Unsere Erfahrung aus der Beratungspraxis zeigt, dass es meist erst nach einem ausführlichen Einzelgespräch (oder auch mehreren Terminen) hilfreich ist, in der Gruppe zu arbeiten. SchülerInnen haben so das Gefühl, dass ihre Anliegen im direkten Kontakt mit der Betreuungsperson gehört werden, dass die Aufmerksamkeit ungeteilt auf ihrem Anliegen liegt. Unsere Empfehlung ist deshalb, zumindest zwei Termine zu Beginn der Betreuung stets im Einzelsetting anzubieten. In der Folge kann es durchaus effizient und effektiv sein, die Termine mit den SchülerInnen zu bündeln und beispielsweise gemeinsame Textarbeit (siehe Peerfeedback Kapitel 7.1.4) anzuleiten.

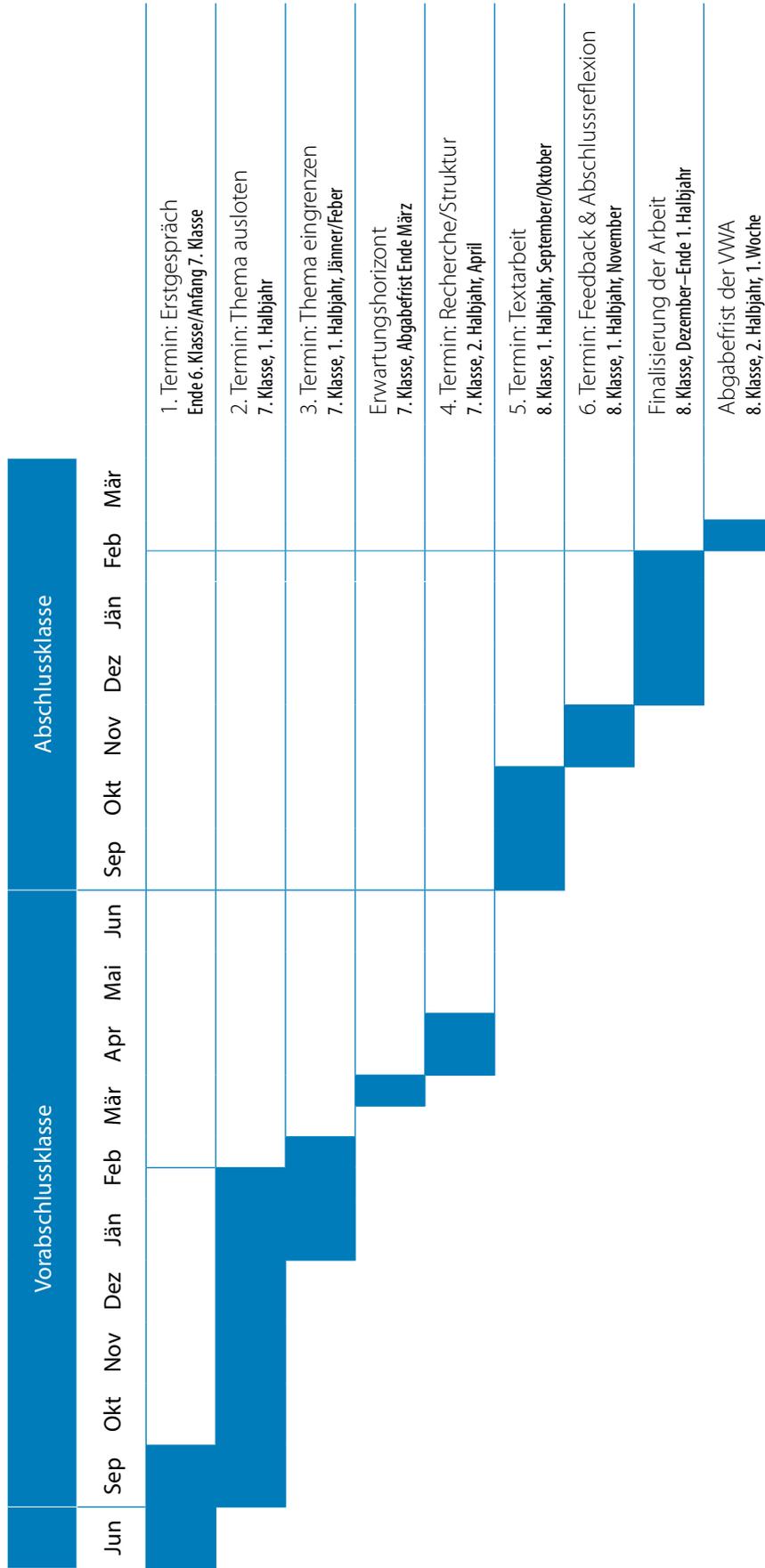


Abb. 2.2 Fristen und Termine im Betreuungsverlauf

2.1 Problemfelder des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens aus Sicht eines Schreibzentrums

Im Folgenden werden Schwierigkeiten von Schreiblernenden, die uns in der Schreibberatungspraxis häufig begegnen, zusammengefasst, um einen allgemeinen Überblick über häufige Problemfelder der einzelnen Phasen beim (vor-)wissenschaftlichen Schreiben zu geben.

Sowohl für SchülerInnen als auch für BetreuerInnen ist die VWA eine neue Textsorte, die beide vor große Herausforderungen stellt. In diesem Abschnitt wird zunächst aufgezeigt, welche Problemfelder beim (vor-)wissenschaftlichen Schreiben auftreten können und welche Bereiche für junge SchreiberInnen tendenziell schwer zu bewältigen sind. Die Darstellung orientiert sich an den vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) vorgegebenen Kompetenzen², die SchülerInnen für die erfolgreiche Erstellung der VWA mitbringen sollten.

Für junge SchreiberInnen ist die *Themenfindung* meist eine große Schwierigkeit. Nicht selten werden zu große Themen gewählt, die nicht bewältigbar sind, oder es ist keine Fragestellung vorhanden, die den Fokus der Arbeit vorgibt und auch für den „roten Faden“ der Arbeit wesentlich ist.

Eine weitere Schwierigkeit ist oft die mangelnde oder unpassende Struktur (Gliederung), die nicht zum gewählten Thema passt. In diesem Bereich mangelt es den SchreiberInnen an Erfahrung. SchülerInnen nehmen sich häufig zu viel vor oder schätzen den Umfang des gewählten (und oft nicht eingegrenzten) Themas falsch ein. In dieser Phase der Themeneingrenzung und Formulierung der Fragestellung ist verstärkte Unterstützung durch die BetreuerInnen gefragt; oft ist hier die meiste Betreuungsarbeit notwendig. Wenn das Konzept der Arbeit vorhanden ist, ist das Fundament gelegt.

Den meisten SchülerInnen ist ausschließlich die *Recherche* im Internet bekannt. Der Umgang mit Bibliotheken ist ihnen häufig neu, es werden meist die erstbesten Ergebnisse aus dem Internet für die Arbeit verwertet. Im Zusammenhang mit dem (vor-)wissenschaftlichen Schreiben muss das Bewusstsein für Quellen gefördert werden: Wer ist die Autorin/der Autor und wieso hat sie/er etwas zu diesem Thema zu sagen? Wieso hat sie/er fachliche Kompetenz? Warum gebe ich ausgerechnet dieser Autorin/diesem Autor den Vorzug und nicht einer anderen/einem anderen? Wie finde ich seriöse Quellen im Internet? SchreiberInnen sind aktuell mit einer regelrechten Informationsflut konfrontiert. Die größte Schwierigkeit ist meist nicht, Literatur zum eigenen Thema zu finden, sondern seriöse und (vor-)wissenschaftliche Quellen von nicht seriöser Literatur zu unterscheiden.

Der Umgang mit Texten/Literatur fällt SchülerInnen vielfach schwer. *Lesen und Dokumentieren* sind zwei Bereiche, die große Schwierigkeiten mit sich bringen. Mangelnde Lesekompetenz ist in vielen Fällen ein Hindernis: Es fällt SchülerInnen schwer, Gelesenes zu verstehen und mit eigenen Worten wiederzugeben. Es mangelt also an Textverständnis, das aber eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen eigenen (schriftlichen) Text über ein Thema zu verfassen. Im Zusammenhang mit Recherche und (empirischen) Untersuchungen ist es besonders wichtig, Ergebnisse zu dokumentieren (Arbeitsjournal, Forschungstagebuch), um wieder auf sie zugreifen zu können. Diese Vorgehensweise muss SchülerInnen ans Herz gelegt werden, auch wenn sie oft nur als zusätzliche Arbeit ohne Nutzen verstanden wird. In den Dokumentationen entstehen nämlich häufig sogenannte Prätexte, die viel zur Entwicklung und zum inhaltlichen Fortkommen der Arbeit beitragen können.

² https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Was_sind_Kompetenzen_

Das *Bewerten und Auswählen* von relevanter Literatur und auch von relevanten eigenen Gedanken ist für ungeübte SchreiberInnen eine Herausforderung: Was ist wichtig? Was muss ich verwenden? Worauf kann ich verzichten? Häufig versinken Schreibende in der Fülle der Quellen und der Gedanken. Ihnen erscheint alles wichtig. Hierbei besteht die Gefahr, dass es zu einer bloßen Sammlung und Aneinanderreihung von allgemeinen Gedanken zum Thema kommt. Oft entsteht dann der viel beschworene Fleckerlteppich von Wissen ohne roten Faden, vor allem, wenn es keine klare Fragestellung und Gliederung gibt.

Schreiben und Überarbeiten sind zwei Bereiche, die Schreibenden – fragt man sie zu Beginn des Prozesses – gar nicht als problematisch in den Sinn kommen. Häufig wird ihnen die Herausforderung dieser Felder erst bewusst, wenn sie allein vor ihrem (nicht vorhandenen) Text sitzen und bemerken, dass sie für das, was sie zu sagen haben, keine Sprache haben, oder wenn sie die Rückmeldung erhalten, dass die vermeintliche Endfassung noch dringend überarbeitet werden muss.

Recherchebasiert zu schreiben, meint, dass bereits eine gewisse inhaltliche Grundlage geschaffen werden muss, bevor der Schreibprozess beginnt. Je genauer die Planung des Schreibprojekts, desto effizienter geht meist die eigentliche Textproduktion vor sich. Durch regelmäßiges Feedback der BetreuerInnen können Schreibende unterstützt werden; dieses sollte nicht zu spät ansetzen (siehe Kapitel 2.3 sowie 8.1.1 und 8.1.2), dadurch wird Frust vermieden.

Viele SchülerInnen haben mehr Respekt vor der *Präsentation* als vor dem Verfassen ihrer Arbeit, dabei verlieren sie aus den Augen, dass eine etwa 10-minütige Präsentation meist einfach ist, wenn der Text selbstständig verfasst wurde. Einen guten Überblick über das Thema der Arbeit erhalten die ZuhörerInnen, wenn man aus den Inhalten von Einleitung und Schluss eine Präsentation konzipiert, denn diese bilden den Rahmen der Arbeit und sollten die wichtigsten Inhalte transportieren.

Folgende Checkliste veranschaulicht zusammenfassend, mit welchen Fragen sich SchülerInnen während des Arbeitsprozesses – je nach Arbeits- und Schreibtyp – konfrontiert sehen. Die Auflistung ist einerseits als Hilfestellung für die Betreuungsperson gedacht, Problemfelder des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens in den einzelnen Arbeitsphasen aus Sicht der Schreibenden zu berücksichtigen. Andererseits können die Fragen als eine Art Checkliste für SchülerInnen verwendet werden und auch als Leitfragen für die Schreibenden in den Betreuungsverlauf integriert werden.

Problemfelder aus Sicht der Schreibenden

Umfang und Fristen einhalten

- Wie behandle ich mein Thema angemessen in Anbetracht der vorgegebenen Zeilen- und Seitenanzahl (40.000–60.000 Zeichen)?
- Wie teile ich mir meine Schreibzeit bestmöglich ein?
- Wie setze ich meine Ressourcen im vorgegebenen Schreibprojekt gezielt ein?

Thema ausloten und eingrenzen

- Welches Thema interessiert mich und ist realistisch bearbeitbar?
- Was möchte ich herausfinden und welche Themenaspekte wähle ich aus?
- Was ist das Ziel meiner Arbeit und inwieweit vertiefe ich die ausgewählten Aspekte meines Themas?

- Worin besteht die Besonderheit meiner Arbeit (in der Vorgehensweise, in der Art der Darstellung, im Thema ...)?
- Welche Botschaft möchte ich vermitteln? Welche These/Welchen Ansatz/Welche Theorie möchte ich dabei verfolgen?
- Welche Themenbereiche grenze ich aus? Von welchen Ansätzen grenze ich mich ab?
- Was ist der beste (und zugleich ein realisierbarer) Weg, um meine Fragestellung zu beantworten, und wie gehe ich dabei vor (ich analysiere, ich vergleiche, ich beschreibe ...)?

Recherche und Zitieren

- Welche Quelltexte wähle ich aus und wie führe ich diese im Text an?
- Wie überprüfe und vermittele ich die Zuverlässigkeit der Quelltexte? Wie stelle ich fest, was (vor-)wissenschaftlich zitierwürdige Quellen sind?/Was soll nicht zitiert werden?
- Wie gründlich setze ich mich mit den jeweiligen Quellen auseinander?
- Wie viele Quellen benötige ich? (Vorgabe der Betreuungsperson)
- Wie reduziere ich die Quellen bei der Wiedergabe auf das, was für meinen Beitrag wesentlich ist, ohne dabei Stücke aus dem Zusammenhang zu reißen?
- Wie gebe ich Quellenbelege richtig an, um nicht zu plagiierten?
- Inwieweit kann ich meine Annahmen durch Ergebnisse aus meiner eigenen Studie (ergänzend) belegen?

Die eigene Position entwickeln/die eigene Schreibstimme finden und formulieren

- Aus welchem Blickwinkel betrachte ich das Thema? Was ist meine eigene Position?
- Wie kann ich meine eigene Position in den Text einbringen, ohne dabei rein subjektiv zu sein?
- Inwieweit/wo hat mein persönlicher Bezug im Text Platz?
- Was sind brauchbare Belege (Textpassagen), die meine Position stützen?
- Wie setze ich Fachtexte in Bezug zueinander?
- Wie bringe ich meine Schreibstimme ein, ohne explizit „ich“ zu sagen?

Publikumsbezug herstellen

- Für welchen Wissensstand und welche Leseerwartungen muss ich mein Thema aufbereiten?
- Für wen schreibe ich eigentlich?
- Was kann ich bei meinen LeserInnen an Wissen voraussetzen? Was muss ich anführen?
- Welche Sprache kann/muss ich dabei wählen?
- Wie schaffe ich es, einen für LeserInnen nachvollziehbaren roten Faden in meinen Text zu bekommen?

2.2 Schreibprozesse begleiten – Der Rollenwechsel von der Lehr- zur Begleitperson

Angestoßen durch die Schreibforschung in den USA entwickelten sich seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts auch in Europa Ansätze prozessorientierter Schreibdidaktik (siehe auch Kapitel 2.4), die den Entstehungsprozess des Texts, das Schreiben an sich und die Entwicklung von Schreibkompetenz in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, 24f).

Typische Fragen, mit denen sich die prozessorientierte Schreibdidaktik beschäftigt, sind beispielsweise: Was geht in einem Schreiber/einer Schreiberin beim Schreiben vor? Wie plant er/sie seinen/ihren Schreibprozess und wie setzt er/sie ihn um? Was beeinflusst die Textproduktion? Wie können SchreiberInnen in ihrem Schreibprozess gezielt angeleitet und unterstützt werden? Prozessorientierte Schreibdidaktik ist, so Kruse und Ruhmann, heute „ein unverzichtbarer Zugang zum Schreibenlehren“ (2006, 13).

Wichtig ist neben der Überwindung der Produktfixierung, der Orientierung am fertigen *Produkt Text*, für die Betreuungsperson also auch, eine Vielzahl unterschiedlicher Techniken zu beherrschen, die Schreibende in ihrem Schreibprozess individuell unterstützen. Den Begriff *begleiten* verwenden wir in diesem Buch deshalb für das ganze Setting an didaktischen Möglichkeiten, mit denen die Betreuungsperson SchülerInnen beim Verfassen ihrer VWAs unterstützen können. Schreibende adäquat zu begleiten, setzt voraus, sowohl das Schreibprodukt in seiner Funktion (Was muss die Textsorte leisten? Was erwarte ich mir als LeserIn eines (vor-)wissenschaftlichen Texts?) als auch den Schreibprozess (Wo stehen die Schreibenden aktuell und wie gestaltet sich der prozesshafte Verlauf?) im Blick zu behalten.

Das Rollendilemma, das darin besteht, sowohl zu beraten als auch zu beurteilen, ist nicht zu unterschätzen. Im Arbeitsfeld Schule kann es aktuell (noch) nicht gelöst, jedoch thematisiert und allenfalls durch Klärung der jeweiligen Verpflichtungen verringert werden. Hauptaufgabe des *Facilitators* – der fördernden Begleiterin/des fördernden Begleiters – ist, einen Entwicklungsraum für Schreiblernende bereitzustellen, der sowohl die nötige Struktur und Hilfestellung als auch die für die individuelle Schreibentwicklung notwendige Freiheit bietet. Die Betreuungsperson ist gefordert, eine beratende Funktion einzunehmen und die SchülerInnen in ihrer Schreibentwicklung (als eine Art SchreibberaterIn) prozessorientiert anzuleiten.

Umgangssprachlich wird mit *Beratung* die persönliche Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung von verschiedenartigen Problemen bezeichnet. Etymologisch betrachtet ist der Beratungsbegriff ein Abkömmling von „Rat“. Sachverständige „RatgeberInnen“ bereiten Entscheidungen vor, indem sie „Vorrat“ an Wissen und Erfahrungen zur Verfügung stellen und Handlungsmöglichkeiten vorschlagen.

Schreibberatung im schulischen Kontext meint also einerseits, dass die Betreuungsperson (in der Rolle des Schreibberaters/der Schreibberaterin) SchülerInnen dabei unterstützt, die dem Schreibprozess innewohnenden Schwierigkeiten wahrzunehmen und zu bearbeiten, indem sie aus ihrem „Vorrat“ an Wissen über Schriftsprache, Schreibprozess und eigene Schreiberfahrungen schöpft. Andererseits sollen SchülerInnen durch Anregungen der Betreuungsperson befähigt werden, die Schwierigkeiten des Schreibprozesses selbstständig zu bewältigen. Langfristiges Ziel der Schreibberatung ist die Förderung der Schreibkompetenz. Ziel einer Schreibberatung, wie sie im Kontext der VWA gefragt ist, ist, gemeinsam mit Schreiblernenden nach Lösungen zu suchen, wie sie eigenständig an ihren Texten arbeiten und diese selbstständig weiterentwickeln können.

Folgende Grafik veranschaulicht das Zusammenspiel von drei für die Schreibberatung essentiellen Aspekten: Selbstverantwortung, Ressourcenorientierung und Lösungsfindung.

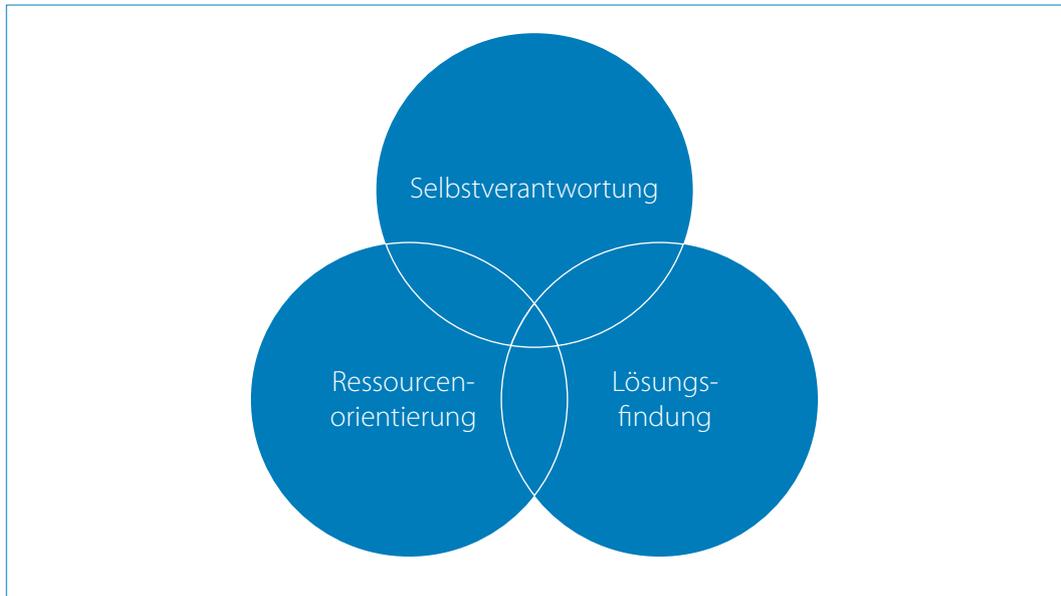


Abb. 2.3 Essentielle Aspekte der Beratung

Schreibberatung meint, eine fördernde, begleitende und personenzentrierte Haltung, basierend auf dem Grundsatz der *Selbstverantwortung* der Schreiblernenden, einzunehmen (vgl. Ulmi et al., 2013, 233). Die Betreuungsperson unterstützt den Schüler/die Schülerin dabei, sich auf die Suche nach *Lösungen* zu begeben, wie sie ihren Text eigenständig entwickeln und überarbeiten können. SchülerInnen bleiben die AutorInnen ihrer Texte, indem sie eigenverantwortlich mit Hinweisen und Anregungen der Betreuungsperson umgehen. Wesentlich ist dabei, Selbstreflexion über den Lernprozess anzuregen, sowie die eigene Aufmerksamkeit als Betreuungsperson vermehrt auf die *Motivation und Ressourcen* der SchülerInnen zu legen.

Schreiblernende benötigen regelmäßig Rückmeldung zu ihren Konzepten und Textentwürfen, auf ihre Fachinhalte, ihre methodische Herangehensweise, die sprachliche Realisierung. Neben einer wertschätzenden und offenen Beratungshaltung ist für die Lehrperson hier auch Know-how über Grundlagen der Gesprächsführung hilfreich, wenn nicht sogar notwendig. Die richtigen Fragen zur richtigen Zeit zu stellen, kann Schreibende in ihrer Suche nach Schreib- und Arbeitsstrategien unterstützen, Ressourcen stärken und motivieren (siehe Kapitel 3.1.2).

2.3 Förderung einer neuen Schreibkultur: Lese- und Schreibkompetenz in der Oberstufe

In den letzten Jahrzehnten beschäftigt sich die Schreibforschung vermehrt mit dem Schreiben als Prozess. Die primäre Fokussierung auf das Schreibprodukt und dessen normierte Muster, wie sie die traditionelle Aufsatzerziehung lehrte, wurde zusehends durch eine „Didaktik des Textschreibens“ (Fix, 2008, 112) – eine „Schreibdidaktik“ – abgelöst. Projektunterricht, offenes und

selbstgesteuertes Lernen oder andere auf Ganzheitlichkeit ausgerichtete Lern- und Lehrformen haben den Schreibunterricht geprägt und bestehen bis heute fort.

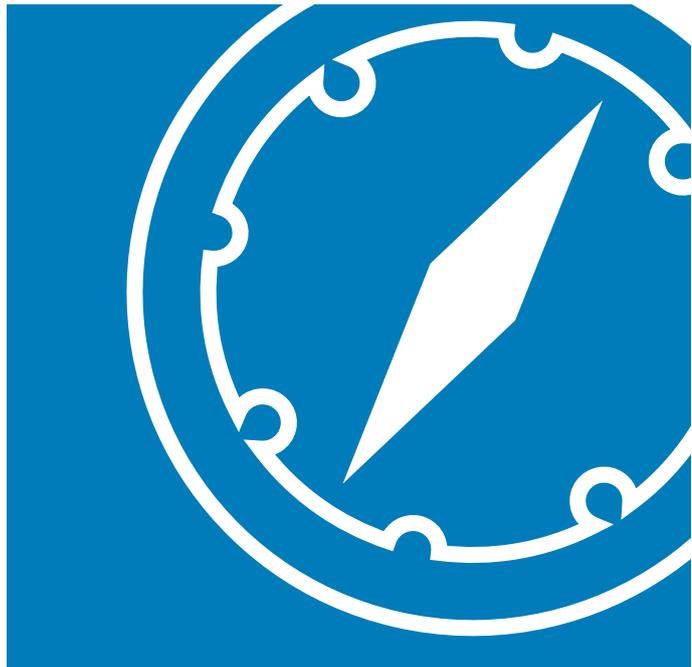
In der Praxis geht fortwährend große Unsicherheit mit dem Schreibenlehren und -lernen einher. Der Mythos von „SchreibekönnerInnen“, die in geringer Zeit große Textmengen mühelos zu Stande bringen, verunsichert SchülerInnen und zeigt, dass eine Schreibkultur, die Schreiben als individuellen Prozess denkt, in der Praxis noch nicht vorhanden ist. Einen ersten Langtext zu verfassen/zu betreuen, ist eine große Herausforderung, die die Aneignung neuer Arbeitstechniken sowohl von Seiten der SchülerInnen als auch von Seiten der Betreuungsperson erfordert. Wie aus Modellen der Schreibprozessforschung bekannt (vgl. u.a. Flower & Hayes, 1981; Hayes 1996), integrieren kompetente TextschreiberInnen das Planen, Formulieren und Revidieren eines Texts in den Vorgang des Schreibens. Für SchreibnovizInnen (und als solche sind SchülerInnen im Kontakt mit dieser neuen Textsorte zu betrachten) hat das Schreiben noch Übungscharakter, bis der Vollzug des Schreibens zu einem automatisierten Prozess wird (vgl. Hüttis Graf, 2012, 120). In der Schreibforschung herrscht Einigkeit darüber, dass es zahlreiche Strategien gibt, derer sich SchreiberInnen bei der Aneignung ihrer Schreib- und Textkompetenz bedienen, die mitunter auch schreibtypenabhängig (siehe Kapitel 3.1.3) sind. Schreibenden zu verdeutlichen, so Bräuer (1998), dass Planen, Zweifeln und Entwerfen ebenso wie Überdenken, Überarbeiten oder mitunter Verwerfen des eigenen Texts zum Schreibprozess gehören, kann ein Bewusstsein dafür schaffen, dass Schreibschwierigkeiten in den unterschiedlichen Phasen Teil des Prozesses sind (vgl. Bräuer, 1998, 18).

Der Mut dazu – auch von Seiten der Schreiblehrenden –, Fehler im Schreibprozess zuzulassen und als notwendige und mitunter nützliche Schritte der Schreibentwicklung, also als ein Probehandeln auf dem Weg zur Textkompetenz zu begreifen, ist für eine gelungene Schreibbegleitung und -entwicklung grundlegend. Dass Schreibbegleitung nicht erst beim Verfassen einer VWA geschehen kann, sondern im Sinne einer neuen Schreibkultur bereits in der Unterstufe ihren Platz finden sollte, ist an dieser Stelle nochmals zu betonen.

Schreibkultur, wie sie in diesem Buch verstanden wird, an Schulen zu installieren, meint auch, Schreiben als Werkzeug für Metakognition – also die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen – zu begreifen. Die Reflexion über die eigene Handlungsweise beim Schreiben, über verschiedene Schreibstrategien und -typen sowie die schriftsprachliche Dimension der Kommunikation spielen dabei eine wesentliche Rolle. Schreibintensive Aufgaben in allen Unterrichtsfächern, regelmäßiger Austausch über Schreibprozesse, die Thematisierung von Schreibhürden, -schwierigkeiten und -strategien sowie eine Haltung, die Schreiben nicht nur *KönnernInnen* vorbehält, können es möglich machen, dass auch weniger schreibaffine SchülerInnen Schreiben nicht nur als Bürde, sondern auch als Denk- und Lernwerkzeug begreifen lernen.

2.4 Grundlegende Literatur

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia & Maiwald, Klaus [Hrsg.] (2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Auer: Donauwörth.
- Donhauser Gerhard & Jaretz Thomas (2012): *Vorwissenschaftliche Arbeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Fenkart Gabriele (2012): Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und schreiben als Herausforderung in allen Fächern. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 2/2012, 34. Jg. S. 41–55.
- Fischer, Verena (2013): *Die Textsorte Facharbeit in den Lehrplänen der Bundesländer* (Staatsexamensarbeit Köln).
- Grieshammer Ella; Liebetanz Franziska; Peters Nora & Zegenhagen, Jana (2013): *ZukunftsmodeLL Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gruber, Helmut; Huemer, Birgit & Wetschanow, Karin (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 24–34.
- Henz Katharina (2011): *Vorwissenschaftliches Arbeiten. Ein Praxisbuch für die Schule*. Wien: Dorner.
- Herrington, Anne & Moran, Charles [Eds.] (2012): *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines*. New York: the Modern Language Association.
- Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Klagenfurt: Insitut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Online unter: http://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben [26.2.2015].
- Mertlitsch, Carmen (2014): Eine neue schulische Schreibkultur (über die Fächergrenzen hinweg) entwickeln – (wissenschaftspropädeutischen Schreibens in der Oberstufe) (fächerübergreifend) In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 41–55.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005): *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Eine Übersicht*. Bd.1 Schreiben als System. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Philipp, Maik (2014): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prenner, Monika & Samac, Klaus (2011): *DURCHSTARTEN zur vorwissenschaftlichen Arbeit*. Linz: Veritas.
- Rathmayr, Jürgen & Zillner, Friederike (2010): *schreib.arbeit. Wissenschaftliches Arbeiten im schulischen Umfeld*. Wels: buch.zeit.
- Schüler, Lisa & Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth [Hrsg.], *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 223–246.



Vorklärungsphase

Erstgespräch

Das Phasenmodell auf der vorherigen Seite zeigt den Arbeits- und Betreuungsverlauf der VWA an. Das Erstgespräch ist der erste Arbeitsschritt für die Betreuungsperson (äußerer Kreis), der in der Vorklärungsphase der Schreibenden (innerer Kreis) stattfindet.

3.1 Kernpunkte der Vorklärungsphase und Anleitung der Schreibenden

Die Aufgabe der Vorklärungsphase ist, eine solide Basis für den weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses zu schaffen. Neben der Klärung von Formalia, wie der Aneignung von Zitierrichtlinien, Aufbau oder Strukturierung der Arbeit sind, wie Abbildung 3.2 zeigt, Wissen über die Anforderung und Funktion der Textsorte VWA (siehe Kapitel 3.1.4) und deren Teiltexthe (Erwartungshorizont, Abstract, Einleitung, Schluss) erforderlich.

Abbildung 3.2 veranschaulicht wesentliche Teilschritte, die zur Vorklärungsphase der Schreibenden gehören. Die dazugehörige Tabelle zeigt, welche Teilschritte in den Aufgabenbereich der SchülerInnen und welche in jenen der Betreuungsperson fallen.

Die Kontaktaufnahme und das erste Treffen von Schreibenden und BetreuerIn ist der erste Schritt in der Vorklärungsphase, der erste Schritt in der gemeinsamen Arbeit im Betreuungsprozess. SchülerInnen gleich hier dazu anzuregen, ein Arbeitsjournal anzulegen, kann für den weiteren Arbeitsprozess hilfreich sein.



SchülerInnen

- Erstkontakt mit der Betreuungsperson
- Kenntnis/Aneignung des Aufbaus und der Struktur der Teiltexthe (Abstract, Einleitung, Schluss)
- Kenntnis über formale inhaltliche Richtlinien und Beurteilungsgrundlagen
- Forschungsjournal anlegen
- Zeitplan erstellen

BetreuerInnen

- Erstkontakt mit SchülerInnen
- Wissensvermittlung über Aufbau und Struktur der Teiltexthe (Abstract, Einleitung, Schluss)
- Transparenz über Beurteilungsgrundlagen, formale und inhaltliche Richtlinien der Arbeit schaffen
- Betreuungsvertrag festlegen

Abb. 3.2 Teilschritte der Vorklärungsphase für SchülerInnen und Betreuungsperson

Aufgrund eines engen Zeitrahmens, weniger Betreuungsstunden oder der anfänglichen Unsicherheit von Schreibenden, der Angst vor dem leeren Blatt, kommt es häufig vor, dass sowohl Schreibende als auch Betreuungsperson versuchen, die Vorklärungsphase zu umgehen, um vermeintlich Zeit einzusparen. Probleme im weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses sind dadurch vorprogrammiert. Um eine erste Themenauslotung zu ermöglichen, ist es deshalb vorab nötig, Grundlagen im Betreuungsprozess, wie gegenseitige Verbindlichkeiten, aber auch einen groben zeitlichen Fahrplan (siehe Zeitleiste Kapitel 2.1), mit den SchülerInnen zu thematisieren.

Die Betreuungsperson wird in dieser Phase zum ersten Mal mit den zu betreuenden Schreibenden konfrontiert. Hier bereits einen groben Plan über den Ablauf und die Aufgaben der Betreuung zu besitzen, ist eine wesentliche Voraussetzung, um Schwierigkeiten im Betreuungsverlauf zu minimieren. Die Klärung der jeweiligen Verpflichtungen von Schreibenden und Betreuungsperson kann anhand eines Betreuungsvertrags (siehe Kapitel 3.1.1) erfolgen, der zum einen einer Überforderung von „zu engagierten“ Lehrkräften entgegenwirken wie zum anderen die Selbstkompetenz der SchülerInnen – ein Beurteilungskriterium der VWA – fördern kann.

Eine weitere Herausforderung in dieser Phase ist, dass SchülerInnen zumeist erstmals mit dem Schreiben eines Langtexts konfrontiert sind. Das Planen und Verfassen eines Langtexts erfordert unterschiedliche Schreib- und Arbeitsstrategien, die zu diesem Zeitpunkt zwar oft schon vorhanden, aber meist noch unbewusst sind. Um Schreibende von Beginn an zum eigenständigen Arbeiten anzuleiten, ist es essentiell, einen bewussten Umgang mit dem Schreiben anzuregen. Die Thematisierung des Schreibens als Prozess (siehe Kapitel 3.1.2), die Beschäftigung mit dem eigenen Schreib- und Arbeitstyp (siehe Kapitel 3.1.3) sowie das Schaffen eines Bewusstseins für eigene und fremde/alternative Arbeitsstrategien wirkt für Schreibende zum einen ressourcenstärkend und kann Schreibblockaden im weiteren Arbeitsverlauf vorbeugen.

Erste notwendige Schritte für die Betreuungsperson sind hier, die Auslotung des Themas sowie formale, inhaltliche und Beurteilungsgrundlagen transparent zu machen, um Schreibende zu einer konstruktiven Arbeitshaltung und damit zu aktiv in der Betreuung Mitwirkenden werden zu lassen.

3.1.1 Betreuungstermine und Betreuungsvertrag

In unserem Vorschlag gehen wir, wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben wurde, von sechs Betreuungsterminen aus. Um die Selbstkompetenz besonders begabter SchülerInnen nicht zu beeinträchtigen, ist es nicht zwingend notwendig, dass alle sechs Betreuungstermine in Anspruch genommen werden. Dennoch sollte in gegebenem Fall ein Betreuungsumfang von mindestens vier Terminen vereinbart werden.

Es ist hilfreich, zu Beginn des Betreuungsverlaufs eine Art Betreuungsvertrag zu fixieren. Sich mit den zu betreuenden SchülerInnen in der Gruppe zu treffen, um Verpflichtungen zu vereinbaren, schafft nicht nur Struktur, sondern macht den Betreuungsverlauf für alle Teilnehmenden nachvollziehbar und transparent.

Vorschlag für einen Betreuungsvertrag

Terminumfang und Kontaktvereinbarung

Es gibt sechs Betreuungstermine, darüber hinaus ist es möglich, einmal per Mail mit der Betreuungsperson zu kommunizieren. Gespräche im Gang, nach der Stunde oder private Telefonate sind nicht erwünscht.

Die Betreuungstermine finden im Zeitraum von ... bis ... statt. Wichtige Fristen sind (bspw. Abgabe des Erwartungshorizonts, der Rohfassung, der Endfassung)

Verpflichtungen

Nach jedem Betreuungsgespräch wird von den SchülerInnen ein Gedächtnisprotokoll der Stunde gefordert sowie eine konkrete Aufgabe für den nächsten Betreuungstermin fixiert. Die Betreuungsperson protokolliert ebenfalls den Ablauf der Betreuungsstunden. Die Betreuungsperson korrigiert keine Texte und greift nicht in den Arbeitsablauf ein, sondern gibt lediglich exemplarisches Feedback auf Textpassagen. Feedback findet in Form von Hinweisen und Vorschlägen an den Text statt (bspw. per Randkommentare in Word, max. drei Mal).

Hilfestellungen über das vereinbarte Maß hinaus sowie eine Missachtung der Vereinbarungen fließen in den Beurteilungsprozess der VWA (Kriterien wurden vorab transparent gemacht und besprochen) mit ein.



Vorlage und Handout zum
Betreuungsvertrag online

3.1.2 Offene, wertschätzende Atmosphäre

Prüfungstexte können als Marksteine in der Schreibbiografie (siehe Kapitel 7.1.1), als die prägenden Erfahrungen, die jede/r Einzelne im Laufe des Lebens mit sich als SchreiberIn macht, betrachtet werden. Unsere Schreibberatungspraxis zeigt, dass vor allem erste Erfahrungen, die Schreiblernende mit einer Textsorte (hier werden in unseren Schreibberatungen nahezu immer Erfahrungen aus der Schulzeit genannt) machen, für den weiteren Verlauf der Schreibentwicklung prägend sind. Eine offene und wertschätzende Atmosphäre im Kontakt mit Schreiblernenden zu schaffen, ist deshalb nicht nur essentiell, um erfolgreiche Schreibbegleitung leisten zu können, sondern ein maßgeblich mitbeeinflussender Faktor für eine gelungene Schreibentwicklung von SchülerInnen.

Eine der größten Herausforderungen, die das Betreuen der VWA mit sich bringt, ist der Rollenwechsel der Betreuungsperson, weg von der traditionellen Lehrperson hin zu einer Begleitperson und FörderIn (*facilitator*). Hauptaufgabe der Begleit-/Betreuungsperson ist, wie bereits in Kapitel 2.3 angesprochen, einen Entwicklungsraum für Schreiblernende bereitzustellen, der sowohl die nötige Struktur bietet als auch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für Schreiblernende ermöglicht. Im Arbeitsfeld Schule ist wie erwähnt vor allem problematisch, dass keine Trennung zwischen Lehr- und Betreuungsperson erfolgt, dass die Betreuungsperson zugleich zur Beurteilerin/zum Beurteiler der betreuten Arbeit wird. SchülerInnen transparent zu machen, welche Aufgaben unter die Funktion der Betreuungsperson fallen und welche Anforderungen an die Schreibenden gestellt werden, kann grobe Diskrepanzen häufig schon zu Beginn des Arbeitsprozesses beseitigen und Transparenz schaffen.

Gesprächstechniken anwenden

Der Einsatz von Gesprächstechniken, wie sie auch im Kontext der schulischen Schreibberatung angewandt werden, kann u.a. dabei helfen, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen und den Rollenwechsel von der Lehrperson hin zur Betreuungsperson zu verdeutlichen.

Als *Gesprächstechniken* werden Methoden, oder auch Vorgehensweisen, bezeichnet, mit deren Hilfe ein Gespräch gezielter gesteuert werden kann. Im Duden steht über den Begriff „Technik“, dass sie eine „Arbeitsweise“ bzw. eine „Kunstherrlichkeit“ sei. Unter diesem Aspekt betrachtet hängt Gesprächsführung nicht immer nur von der Anwendung antrainierter Fertigkeiten ab, sondern ist in der Praxis tatsächlich oft „Kunst“. Welche Erfolge sich in der Schreibberatung mit der Kombination aus empathischer Beobachtung des Gegenübers (hier der SchülerInnen) und einem gezielten Einsatz von erlernten Fertigkeiten (Gesprächstechniken) erzielen lassen, ist dennoch erstaunlich. Im Folgenden werden einige Gesprächstechniken kurz angeführt.

Um mit Schreibenden eine gemeinsame Verständigungsbasis, ein gemeinsames (Text-)Verständnis herzustellen, ist es wesentlich, im Gespräch fragend vorzugehen. Im Kontext der Gesprächsführung bieten sich eine Reihe an Fragetechniken an, mit deren Einsatz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Zu Beginn des Gesprächs kann eine *offene Fragestellung* gewählt werden. Eine offene Frage ist eine Frage, die nicht mit einem einzigen Wort (Ja oder Nein) beantwortet werden kann. Sie fordert die befragte Person dazu auf, eigenständig nachzudenken und ihre Gedanken zu explorieren. Eine offene Frageweise – wie z.B.: „Wie bist du zu deinem Thema gekommen, was daran findest du spannend, worüber würdest du gerne mehr erfahren?“ (siehe Kapitel 4.1.1) kann SchülerInnen zu Beginn des Gesprächs dazu anregen, eine aktive Rolle im Gesprächsverlauf einzunehmen.

Beginnt die Betreuungsperson zu früh damit, Fragen mit *geschlossenem Charakter* zu stellen („Hast du bereits XY getan?“, „Weißt du schon, wo du Material zu deinem Thema finden kannst?“), übernimmt sie gleich zu Beginn des Gesprächs eine führende Rolle, die oft auch die Gesprächsdynamik des weiteren Arbeitsverlaufs bestimmt. Gerade im schulischen Kontext kann dadurch das gewohnte Rollenverständnis der Lehrperson (als der/die Lehrende) bekräftigt werden, was SchülerInnen unserer Erfahrung nach dazu bringen kann, sich dem aktiven Part des Gesprächs (der Betreuungsperson) unterzuordnen.

Eine offene Frageweise wird meist kombiniert mit *aktivem Zuhören*. Die Betreuungsperson konzentriert sich dabei auf das, was der Schüler/die Schülerin sagt, ohne selbst steuernd in das Gespräch einzugreifen. Der aktive Gesprächspart bleibt bei den SchülerInnen und damit auch die Verantwortung für das Gesagte, das ausschließlich von diesen kommt. Die Phase des aktiven Zuhörens, bei der sich die Betreuungsperson nicht vorschnell einbringt, kann für Ungeübte unangenehm sein, da oft noch keine konkreten Ergebnisse festzumachen sind. Hier gilt es darauf zu vertrauen, dass SchülerInnen in der Lage sind, ihre Gedanken, bspw. zum Thema, allmählich eigenständig auszudrücken. Einen offenen und wertschätzenden Rahmen zu schaffen, der die Eigenverantwortung von Schreiblernenden stärkt, ist die Basis einer gelungenen Schreibbegleitung. Während des Zuhörens *selektive Notizen* wesentlicher Gesprächsinhalte zu machen, kann der Betreuungsperson dabei helfen, nicht vorschnell eine aktive Rolle in der Gesprächsführung zu übernehmen.

Die Technik des *Paraphrasierens*, bei der die von den SchülerInnen formulierten Worte im eigenen Wortlaut wiedergegeben werden, vermittelt Schreibenden einerseits, was bei der Betreuungsperson direkt angekommen ist. Andererseits kann sie SchülerInnen dabei helfen, Diskrepanzen selbst zu erkennen, und zeigt Interesse und eine wertschätzende Haltung. Ein Wiederholen des Gesagten mit gleichem Wortlaut – in diesem Kontext auch *Spiegeln* genannt – kann hier unterstützend eingesetzt werden, um das Gespräch auf einen bestimmten Aspekt zu lenken. Durch *selektives Zusammenfassen* der vom Schüler/von der Schülerin genannten Gesprächsinhalte kann die Betreuungsperson im Laufe der weiteren Beratungen immer wieder stützend eingreifen. Ein erstes Betreuungsgespräch mit SchülerInnen, das die genannten Gesprächstechniken beinhaltet, könnte sich beispielsweise wie folgt gestalten:

Betreuerin (B): Du hast das Thema Demenz für deine Arbeit gewählt?
 Schülerin (S): Ja ...
 B: Wie bist du denn auf das Thema gekommen? (**persönlichen Bezug ansprechen, offene Frageweise**)
 S: Hmm ... es interessiert mich ...
 B: Was konkret interessiert dich denn daran? (**offene Frageweise, Ziel: Gedanken explorieren**)
 S: Ich finde es spannend, wie sich das so entwickelt bei alten Menschen ...
 B: Du findest spannend, wie sich was konkret entwickelt? (**paraphrasieren und nachfragen**)
 S: Ja, das Denken und so ...
 B: Ok, das Denken. Hast du dazu etwas Spezielles gelesen oder gehört? Wie bist du auf das Thema gekommen? (**Paraphrase und persönlichen Bezug herstellen**)
 S: Ja, meine Oma hat Demenz ...
 B: Ah, du hast einen persönlichen Bezug zum Thema ... interessant (**paraphrasieren und Ressourcen ansprechen**)
 S: Ja, genau.
 B: Lebt deine Oma noch?

S: Ja, sie lebt im Altersheim.

B: Und du hast bemerkt, dass sich an ihrer Art zu Denken etwas geändert hat? **(Rückgriff auf die genannte Ausgangsmotivation)**

S: Ja, die Pflegerinnen sagen, sie kann sich nicht mehr daran erinnern, was sie ihr gesagt haben ... und manchmal erkennt sie mich nicht richtig ...

B: Du hast also Kontakt zu den Pflegerinnen? **(Ressourcen aufzeigen)**

S: Ja, so ein bisschen ...

B: Sprichst du manchmal mit ihnen?

S: Hmm ... Ja manchmal schon.

B: Was würdest du denn gerne von ihnen erfahren? **(Anregung zum Explorieren von Gedanken/Ressourcen)**

S: Das ist schwer ...

B: Ja, das glaube ich. **(Anteilnahme)** Wie nimmst du denn deine Oma wahr? Du hast davon gesprochen, dass du glaubst, dass sich ihre Art zu Denken verändert hat ... **(Rückgriff auf eigene Ressource)**

S: Ja, sie ist schon anders geworden ...

B: Inwiefern?

S: Ja, ruhiger und so ...

B: Ist etwas an ihr anders geworden?

S: Ja, ich weiß nicht – sie ist halt nicht mehr so, wie sie war ...

B: Wie war sie denn? **(Unterschiede herausarbeiten)**

S: Ja, so fröhlich immer ... und lustig ...

B: Ihre Stimmung hat sich verändert? **(in anderem Wortlaut paraphrasieren)**

S: Ja, schon.

B: Also du stellst fest, dass deine Oma sich auch in ihrem Wesen verändert hat. Meinst du, das könnte bei anderen Demenzkranken auch so sein? **(Selektives Zusammenfassen und Fragen)**

S: Weiß nicht, aber das wäre ja spannend ... Ja, da könnte ich die Schwestern fragen ...

B: Was konkret würdest du fragen? **(nach Exploration wieder eingrenzen)**

S: Ja, wie sich das so entwickelt?

B: Was meinst du mit „das“ genau?

S: Ja, die Demenz ... und ob die Stimmung dann auch schlechter wird ...

B: Also dich interessiert, ob es einen Zusammenhang zwischen der Demenz bei alten Menschen und der Veränderung ihres Stimmungszustands gibt?

S: Ja, genau – wie das auch zusammenhängt, und so ...

B: Hättest du da eine Vermutung?

S: Ja, ich denke schon, dass es sie traurig macht, wenn sie merken, dass sie viel vergessen ...

Die offensichtliche Ressource der Schülerin im oben angeführten Gespräch ist der persönliche Bezug zum Thema, der ihr ermöglicht, ihre eigenen Gedanken zu entwickeln und diese über Gespräche mit den Pflegerinnen zu erweitern. Die Erkenntnis, wesentliches Wissen für die Arbeit im Sinne von eigenen Beobachtungen und Gesprächen bereits mitzubringen, motiviert die Schülerin. Die Betreuungsperson kann, wie im obigen Beispiel angeführt, auf die Kernmotivation der SchülerInnen immer wieder zurückgreifen und zugleich die Realisierbarkeit des Vorhabens vor Augen haben, indem sie gezielt dort nachfragt und paraphrasiert, wo sie Ressourcen erkennt. Durch Fragen, die zum Erzählen anspornen, können SchülerInnen zur Exploration ihrer Gedanken gebracht werden.

3.1.3 Schreibtypen berücksichtigen

Im Kontext der VWA ist die Betreuungsperson gefordert, eine beratende Funktion einzunehmen und die Schreibenden im Arbeitsverlauf mit dem gezielten Einsatz von Gesprächstechniken prozessorientiert anzuleiten. Die Heterogenität der SchülerInnen in Hinblick auf ihr Schreiben erschwert der Betreuungsperson allerdings ein einheitliches Vorgehen im Betreuungsgespräch. Hinweise, die von einem Schüler/einer Schülerin gut umgesetzt werden, können vermutlich von anderen nicht angenommen oder verstanden werden oder sind für andere schlichtweg unpassend.

Eine Hilfe für die Betreuungsperson, um die Herangehensweise von Schreiblernenden an das Schreiben besser einzuschätzen, ist die Beschäftigung mit verschiedenen Schreibtypen. Für die Betreuungsperson ist dabei nicht nur wichtig zu wissen, in welcher Phase Schreibende tendenziell Stärken und Schwächen besitzen, sondern auch, welche Schreibstrategien die SchülerInnen bisher angewandt haben. Das Wissen über verschiedene Schreibtypen und deren Vorgehensweisen kann der Betreuungsperson dabei helfen, Stärken und Schwächen im jeweiligen Vorgehen der Schreiblernenden zu erkennen und adäquate Betreuungsarbeit zu leisten.

Bevor wir näher auf die verschiedenen Schreibtypen eingehen, soll folgendes Modell einen groben Überblick über die grundsätzlichen Arbeitsstrategien in den jeweiligen Phasen geben. Wie Abbildung 3.3 zeigt, beginnt mit der Orientierungsphase für die Schreibenden ein kreativer Arbeitsabschnitt. Die Bezeichnung *kreativ* meint in diesem Zusammenhang, eine Arbeitsweise zu wählen, die darauf abzielt, etwas neu zu schöpfen, zu erzeugen, herzustellen (vgl. Csiks-

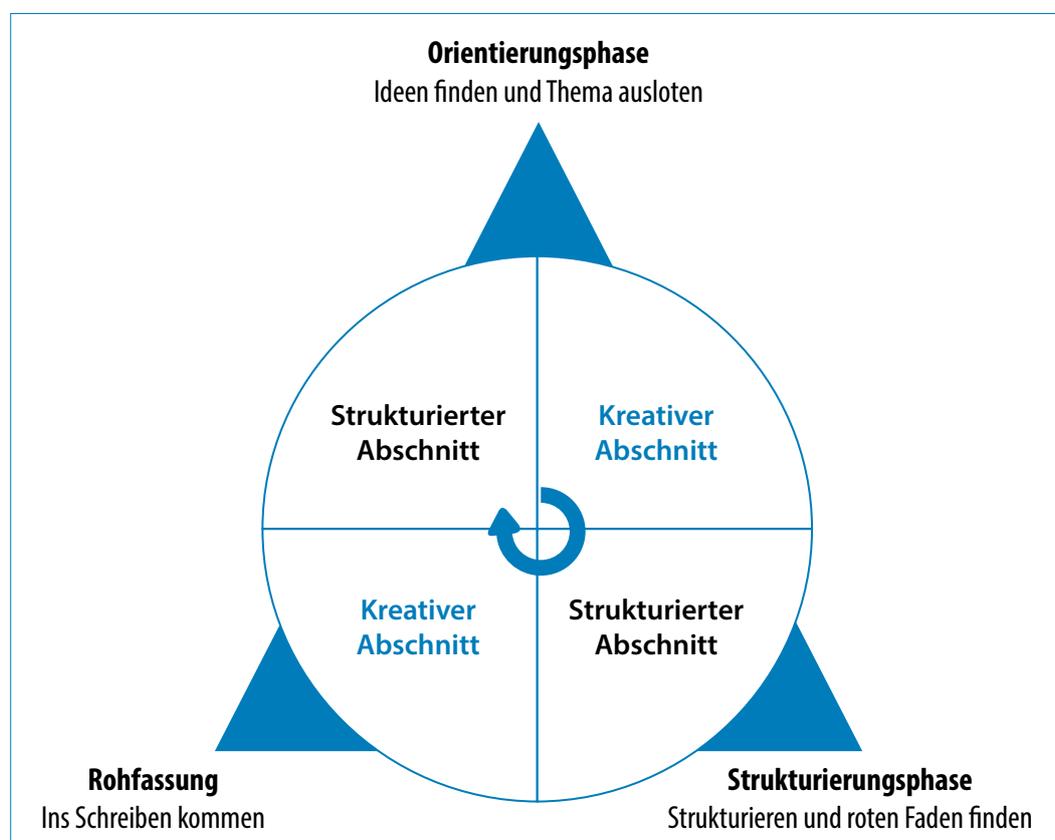


Abb. 3.3 Kreative und strukturierte Abschnitte im Arbeitsverlauf (in Anlehnung an Daniel Perrins Schreibspirale (2002) gestaltet und um eigene Erfahrungen erweitert)

zentmihalyi, 1996; Runco, 2007). Themen müssen ausgelotet und exploriert werden. Techniken des *lateralen Denkens* oder des sogenannten Querdenkens (siehe Kapitel 4.1.1) bei dem Gedankenassoziationen und Emotionen zum Thema vermehrt zum Tragen kommen, können dabei helfen.

Am Ende der Orientierungsphase wird das breit ausgelotete Thema wieder eingegrenzt und eine strukturierte Arbeitsstrategie, wie in Abbildung 3.3 als strukturierter Abschnitt markiert, folgt. Schreibende müssen ihr Thema fokussiert eingrenzen, gezielt planen und recherchieren sowie einen roten Faden und eine Struktur in ihren Gedanken finden. Eine strukturierte, lineare Arbeitsweise ist dabei hilfreich.

Steht das Grobgerüst der Arbeit, sind die SchülerInnen angehalten, die Eingrenzungsphase wieder zu verlassen und ihre Gedanken erneut zu explorieren, was in Abb. 3.3 als Rohfassungsphase und Ins-Schreiben-kommen bezeichnet wurde. Ein erneuter kreativer Abschnitt mit dem vermehrten Einsatz kreativer Arbeitsstrategien folgt, bis mit Ende der Rohfassungsphase wieder eine klare Formvorgabe, ein lineares Denken für die Strukturierung und damit ein strukturierter Arbeitsabschnitt anschließen.

Jedes Vorgehen, ob tendenziell kreativ oder strukturierend, erfordert einen Rückgriff auf Arbeits- und Schreibstrategien. Der Mythos des Schreibgenies, das mühelos ein Werk nach dem anderen produziert, wird relativiert, indem bewusst gemacht wird, dass es auch für Typen, die leicht ins Schreiben kommen, im Schreibprozess Schwierigkeiten gibt. Schreibprobleme werden durch den offenen Austausch über Schreibstrategien entindividualisiert. Verschiedene Schreibtypen unterscheiden sich dabei vorrangig darin, wie stark sie ihren Schreibprozess untergliedern, welche Strategien im Umgang mit dem Text bisher erlernt wurden und welche persönlichen Verfahren bisher erfolgreich zum Einsatz gekommen sind.

Für den schulischen Kontext eignet sich erfahrungsgemäß Bräuers Aufteilung (2009) in den Typ des *Strukturschaffers* und den des *Strukturfolgers*, da sie praktisch leicht anwendbar ist. Die Typisierung hilft der Betreuungsperson dabei, die jeweilige Schreibstrategie der SchülerInnen sowie deren Funktion im Arbeitsprozess leichter ausfindig zu machen. Der Typ des Strukturschaffers, wie ihn Bräuer beschreibt, kommt tendenziell schnell ins Schreiben, kann aber seine Gedanken nur schwer eingrenzen und strukturieren. Typische StrukturschafferInnen würden beispielsweise eine Einleitung, die von der Lehrperson häufig als Planungsinstrument abverlangt wird, erst am Ende des Arbeitsprozesses verfassen, da ihre Textproduktion einem „Bottom-up“-Prinzip folgt. Im Laufe des Arbeitsprozesses wird durch Versuch und Irrtum eine Textstruktur geschaffen. Diese *Bottom-up-Strategie* ermöglicht individuelle Einsichten, bringt aber einen tendenziell wenig strukturierten Text hervor.

StrukturfolgerInnen hingegen haben Formvorgaben oder Eingrenzungshilfen meist präsenter, benötigen aber häufig mehr Unterstützung, wenn es darum geht, die eigenen Gedanken zu entwickeln und auszudrücken. Im Gegensatz zu den StrukturschafferInnen würden StrukturfolgerInnen das Schreiben einer Einleitung als Planungshilfe verwenden.

Bräuer (2009) betont, dass mit unterschiedlichem Schreibtyp auch unterschiedliche Schreibstrategien zum Einsatz kommen. Fragt man typische *StrukturfolgerInnen*, warum sie noch nichts geschrieben haben, lautet die Antwort häufig, dass sie den Text schon gerne vorab fertig konzipiert im Kopf hätten. Mit dieser *Top-down-Schreibstrategie* gelingt es diesen Schreibenden häufig leichter, sich erfolgreich an den AdressatInnen und deren kommunikativen Erwartungen zu orientieren (siehe Kapitel 7.1.2). Sie gewinnen allerdings während des Schreibens und durch das Schreiben tendenziell seltener bedeutsame Erkenntnisse.

Dass Schreibende nur rein strukturfolgend/strukturschaffend vorgehen, ist zumeist nicht der Fall. Dennoch kann meist eine Tendenz festgestellt werden, die ein grundsätzliches Muster der jeweiligen Herangehensweise der Schreibenden zeigt. Folgende Tabelle kann eine Hilfestellung für die Betreuungsperson sein, um den Schreibtyp ihrer SchülerInnen herauszufinden und die Anregungen im weiteren Betreuungsverlauf dementsprechend zu gestalten. Die markierten Felder deuten an, welche Aussagen von Schreibenden dem jeweiligen Schreibtyp zuzuordnen sind. Es bietet sich an, mit SchülerInnen die Fragen gemeinsam durchzugehen oder ihnen diese – als Fragebogen – mit nach Hause zu geben.³

	Struktur- schafferIn	Struktur- folgerIn
Mir fällt es leicht, schnell ins Schreiben zu kommen.	ja	nein
Es fällt mir leicht, mit Formvorgaben umzugehen.	nein	ja
LehrerInnen kritisieren häufig, dass mein abgegebener Text noch eine Rohfassung ist.	ja	nein
Mir fallen viele Gedanken zu meinem Thema ein, die aus unterschiedlichsten Bereichen stammen.	ja	nein
Es fällt mir schwer, meine Gedanken einzugrenzen.	ja	nein
Ich überlege vor dem Schreiben genau, wie ich vorgehen möchte.	nein	ja
Es fällt mir schwer, eigene Gedanken zu meinem Thema zu entwickeln.	nein	ja
Einen roten Faden im Text zu entwickeln, fällt mir sehr schwer.	ja	nein
Zitervorgaben einzuhalten, fällt mir leicht.	nein	ja
Ich schreibe meist erst dann, wenn ich genau weiß, was ich sagen möchte.	nein	ja
Ich überlege mir vor Schreibbeginn den Aufbau meines Kapitels.	nein	ja
Es fällt mir schwer, ins Schreiben zu kommen.	nein	ja
Es passiert mir häufig, dass ich eigene und fremde Gedanken im Text nicht mehr deutlich unterscheiden kann.	ja	nein
Persönliche Gedanken zum Thema zu entwickeln, fällt mir schwer.	nein	ja

³ Die markierten Typzuweisungen sind hierbei als stereotyp zu verstehen und müssen im individuellen Kontext gesehen werden. Wiederholungsfragen und eine gemischte Anordnung der Phasen sind bewusst gewählt.

Ich habe Angst, nicht genügend Ideen zu haben, um meine Seiten füllen zu können.	nein	ja
Ich sitze oft lange an der Formulierung einzelner Sätze.	nein	ja
Ich strukturiere meine Texte während des Schreibens häufig um.	ja	nein
Ich schreibe konzentriert und lange an einzelnen Textpassagen.	nein	ja
Am meisten Freude macht es mir, meine eigenen Erfahrungen mit den LeserInnen zu teilen.	ja	nein
Beim Lesen fremder Texte bemerke ich Form- und Rechtschreibfehler rasch.	nein	ja

Geht anhand der beantworteten Fragen eine deutliche Tendenz zu einem Schreibtyp hervor, so kann die Betreuungsperson ihre Hilfestellung im weiteren Begleitprozess danach orientieren. Prinzipiell gilt, dass Schreibstrategien des jeweils *konträren* Schreibtyps dann vermehrt zur Anwendung kommen können, wenn es dem/der Schreibenden in der jeweiligen Arbeitsphase an brauchbaren Strategien fehlt.

Um nicht unnötigen Widerstand von Seiten der Schreiblernenden zu erzeugen, die ihre gewohnte Arbeitsstrategie beibehalten wollen, ist es ratsam, vorerst nahe an der Schreibstrategie des Schülers/der Schülerin zu bleiben und in einem ersten Schritt seine/ihre eigenen Ressourcen zu stärken. Erst in einem nächsten Schritt sollte die Betreuungsperson die Schülerin/den Schüler dazu anregen, Strategien des anderen Schreibtyps auszutesten, indem sie beispielsweise am Ende der Beratungseinheit eine Strategie des jeweils anderen Schreibtyps vorschlägt. Wichtig dabei ist, dass sie den Sinn des Vorgehens betont, da Schreiblernenden häufig die Herangehensweise anderer Schreibtypen an den Text fremd erscheint.

Bei typischen StrukturfolgerInnen kann es hilfreich sein, besonders in der Orientierungsphase mit assoziativen Methoden, wie einem *Freewriting*, *Clustering* oder anderen kreativen Schreibübungen (siehe Kapitel 4.1.1) zu arbeiten, um diese zur Exploration ihrer Gedanken anzuregen. Werden eigene Gedanken zum Thema zu ungenügend exploriert – oder zu früh eingegrenzt – fällt es strukturfolgenden SchreiberInnen erfahrungsgemäß schwer, in späteren Arbeitsphasen die eigene Position zum Thema zu entwickeln. Ein Indiz dafür kann sein, dass Quellen nicht nach der Sinnhaftigkeit für die eigene Position ausgewählt, sondern nur exzerptartig, als eine Folge von oft unzusammenhängenden Textpassagen, aneinandergereiht werden.

Typische StrukturschafferInnen verlieren sich demgegenüber oft in den eigenen Gedanken und benötigen häufig Hilfestellungen dabei, ihren Fokus zu finden und beizubehalten. Hier kann es hilfreich sein, „Top-down-Strategien“ einzusetzen. Besonderer Wert sollte auf den roten Faden im Text gelegt werden. Formatvorlagen, kommentierte Gliederungen, schriftlich ausformulierte Gedanken zu Abschnitten und Absätzen im Text können dabei helfen, die Anforderungen an die Textsorte präziser zu machen. Von strukturschaffenden SchreiberInnen regelmäßig phasengerechte Übungen/Konzepte einzufordern, kann die Strukturfindung unterstützen.

Anregungen für die Förderung der verschiedenen Schreibtypen sowie der Schreibtypentest finden sich im Online-Teil des Buchs.



3.1.4 Wissen zu den einzelnen Teiltextrn der VWA

Die jahrelange Erfahrung in der Schreibberatung zeigt, dass gerade junge SchreiberInnen und AnfängerInnen oft wenig oder kein Wissen über die verschiedenen Teiltextrn, die sie in ihren (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten berücksichtigen müssen, haben. Ihnen ist nicht klar, welche Aufgaben die einzelnen Teiltextrn haben, sie wissen also nicht, was in Einleitung, Schluss usw. inhaltlich hineingehört. Auch Strukturierungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Teiltextrn sind oft nicht bekannt. Dieses fehlende Wissen führt dazu, dass die Teiltextrn entweder die an sie gestellten Aufgaben innerhalb der (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten nicht erfüllen können oder dass sich Inhalte in der Arbeit (vor allem in Einleitung und Schluss) wiederholen und so redundant werden.

Unsere Erfahrung zeigt auch, dass es sinnvoll ist, jungen SchreiberInnen, was die verschiedenen Teiltextrn (Einleitung, Schluss etc.) der VWA betrifft, möglichst viel Struktur zu geben und sie möglichst gut über die Anforderungen an die verschiedenen Teiltextrn aufzuklären. Dies ist für die VWA auch insofern relevant, als sich ihr Aufbau stark am Aufbau *echter* wissenschaftlicher Arbeiten aus dem akademischen Bereich orientiert. Die Struktur der VWA ist normiert und es gibt von Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF) klare Vorgaben, sodass sich mittelfristig in den Schulen eine Kultur entwickeln wird, in der wie selbstverständlich vom verwendeten Aufbau die Rede sein wird.⁴

Es wird jedoch nicht ausreichen, die SchülerInnen mit Checklisten auszustatten, denen sie entnehmen können, welche Inhalte in welchem Teiltextrn vorhanden sein sollen. Dies kann zwar den Arbeitsprozess erleichtern, doch wird es auch notwendig sein, den SchülerInnen *Good-practice-Beispiele* zu zeigen und mit ihnen an diesen zu arbeiten. Wenn sie häufiger mit bspw. Einleitungen umgehen, lernen sie die Struktur gelungener Einleitungen zu verinnerlichen und sie lernen auch mögliche Formulierungen für diese speziellen Teiltextrn kennen. Als Beispieltextrn eignen sich hervorragend Arbeiten aus dem vorhergehenden Jahrgang, weil diese für die schreibenden SchülerInnen eine große Aktualität haben. Das Projekt VWA erscheint bewältigbar, wenn sie sehen, dass bereits KollegInnen vor ihnen in der Lage waren, eine solche Arbeit zu verfassen.

Wie bereits erwähnt, hat die VWA einen klar vorgegebenen Aufbau. Dieser Aufbau steht im Fokus dieses Kapitels, das die Aufgabe hat, den BetreuerInnen bei der Vermittlung der Inhalte von einzelnen Teiltextrn Hilfestellung anzubieten. Für die SchülerInnen hat aber auch ein anderer Text, der nicht Teil der fertigen VWA ist, große Relevanz: der Erwartungshorizont. Dieser Text ist vergleichbar mit dem universitären Exposé bzw. Konzept. Er wird bereits in der 7. Klasse Ende März beim Landesschulrat gemeinsam mit dem Thema zur Genehmigung eingereicht und ist somit der erste Text, den die SchreiberInnen im Zusammenhang mit der VWA verfassen müssen.

Der Erwartungshorizont wird online in eine Datenbank (<http://www.ahs-vwa.at>) hochgeladen und von den BetreuerInnen sowie vom Landesschulrat genehmigt. Da dieser Vortext die Grundlage für das gesamte Projekt VWA darstellt, ist es sinnvoll, die SchülerInnen gerade in der Phase der Themeneingrenzung intensiv zu betreuen, denn das eingegrenzte Thema wird im Zusammenhang mit dem Erwartungshorizont hochgeladen. Die folgenden Ausführungen sind eine

Erfahrungen aus der Schreibberatungspraxis

Anleitungen, Inhalte, Materialien

Erwartungshorizont

⁴ In den Gesundheits- und Krankenpflegesulen des Landes Kärnten konnte das SchreibCenter genau eine solche Entwicklung beobachten und begleiten. Mehr dazu im Online-Teil „Schreibwerkstatt“.

Empfehlung für LehrerInnen und SchülerInnen. Sie gehen über die für die Einreichung in der Datenbank notwendigen Inhalte hinaus, helfen jedoch bei der Planung der VWA. Es ist also sinnvoll, sich in den ersten Betreuungsgesprächen bereits mit diesen Fragen auseinanderzusetzen.

Empfehlung aus der Schreibberatungspraxis

Der Erwartungshorizont ist ein von der VWA unabhängiges Schriftstück, das dem Betreuer/der Betreuerin vorgelegt wird. Es stellt den „Bauplan“ der Arbeit und somit einen Vortext dar. Ein Erwartungshorizont beschreibt den Status quo und stellt dar, welche Pläne die Schülerin/der Schüler für die VWA hat. Er hat also immer einen vorläufigen Charakter. Im weiteren Verlauf kann er als *Grundlage für die spätere Einleitung* verwendet werden, denn ihr liegt eine ähnliche Struktur zugrunde. Der Erwartungshorizont kann persönlich gehalten sein, das heißt, er wird häufig in der Ich-Form verfasst. Sein Umfang bewegt sich meist zwischen ein und zwei Normseiten (à 1800 Zeichen).

Im Folgenden wird dargestellt, welche Inhalte im Erwartungshorizont vorhanden sein sollten. Diese sind angelehnt an die Inhalte von akademischen Exposés. Für den Schulbereich empfiehlt es sich, einen Fragenkatalog für die SchülerInnen zu erstellen, mit dessen Hilfe sie ihren Erwartungshorizont verfassen können:

- Warum ist dieses Thema interessant? Handelt es sich um ein Thema, von dem man in den Medien viel hört? (*Relevanz des Themas*)
- Warum/inwiefern ist das Thema für mich persönlich interessant? Welchen Zugang habe ich zum Thema? Interessiert es mich schon länger? Warum habe ich ausgerechnet dieses Thema gewählt? (*persönlicher Zugang*)
- Was konnte ich bisher bei meiner ersten Literaturrecherche zu meinem Thema finden? Gibt es sehr viel Literatur oder ist es schwierig, etwas zu meinem Thema zu finden? Welche der gefundenen Literaturquellen scheinen besonders hilfreich für die Bearbeitung meines Themas? (*bisherige Forschung/Praxis*)
- Was möchte ich in meiner Arbeit herausfinden? Welche Fragestellung(-en) steht (stehen) im Mittelpunkt meiner Arbeit? Auf welche Fragestellung(-en) soll meine Arbeit eine Antwort geben? (*Fragestellung(-en)*)



Hinweis: Zu jedem Hauptkapitel eine Fragestellung formulieren.

- Welchen Weg gehe ich, um am Ende meine Fragestellung(-en) beantworten zu können? Schreibe ich eine Arbeit, in der ich mich ausschließlich auf Literatur stütze, oder gibt es einen praktischen/empirischen Teil (z.B. Interviews, Versuchsreihe, Programmierung, Dokumentenanalyse, siehe hierzu Kapitel 4.1.4)? (*Methode*)
- Wie wird meine VWA etwa aufgebaut sein? Welche Hauptkapitel plane ich? Welche Unterkapitel reihen sich darunter? (*vorläufiger Aufbau der VWA, roter Faden*)

Optionale Inhalte für den Erwartungshorizont:

- Exemplarische Literaturangabe (Einüben von Vorgaben für die Erstellung des späteren Literaturverzeichnisses, welche Vorgaben gibt es schulintern?)
- Mindmap (handschriftlich oder z.B. mit Freemind erstellt)
- Zeitplan (falls mit dem Betreuer/der Betreuerin einer erstellt wurde)
- Offene Fragen (Wo habe ich noch Schwierigkeiten? Wo brauche ich noch Hilfestellung?)
- Ausblick (Was bleibt offen? Was will ich als nächstes tun?)

Hinweis: Der Erwartungshorizont sollte als Fließtext formuliert werden und nicht durch Zwischenüberschriften unterteilt werden. Die gedanklichen Einheiten werden hierbei in Abschnitte gegliedert.



Laut Bildungsministerium soll die VWA einen Umfang von *40.000–60.000* Zeichen⁵ (inkl. Leerzeichen) haben und die folgende Struktur soll eingehalten werden:

Teilttexte der VWA und ihre Inhalte

- Titelblatt
- Abstract/Kurzzusammenfassung
- Vorwort (optional)
- Inhaltsverzeichnis
- Einleitung
- Hauptteil
- Schluss (Fazit)
- Literaturverzeichnis
- *Optional:* Abbildungsverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis, Glossar, Anhang
- Selbstständigkeitserklärung der Schülerin/des Schülers

Beizulegen als nicht fester Bestandteil der Arbeit sind:

- Betreuungsprotokoll der Betreuerin/des Betreuers⁶ (beizulegen als nicht fester Teil der Arbeit)
- Begleitprotokoll der Schülerin/des Schülers (beizulegen als nicht fester Teil der Arbeit)

Für die Gestaltung des Titelblatts der VWA gibt es keine Vorgaben. Titelblätter von (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten enthalten in den meisten Fällen den Titel der Arbeit und ggf. den Untertitel (siehe dazu Kapitel 4.1.1), den Namen und die Klasse der Autorin/des Autors, den Namen der Betreuerin/des Betreuers, das Schuljahr und evtl. das Logo der Schule. Es ist zu empfehlen, dass jede Schule ihr eigenes Stylesheet entwirft, in dem einerseits Zitierregeln und andererseits Layoutvorgaben, u.a. auch für das Titelblatt, enthalten sind.

Titelblatt



Textbeispiel online



Hinweis: Auf dem Titelblatt steht nicht die Fragestellung, sondern der ausformulierte Titel.⁷



Das Abstract/die Kurzzusammenfassung hat die Aufgabe, einen Gesamtüberblick über die Inhalte der VWA zu geben. Es/Sie umfasst 1.000–1.500 Zeichen (inkl. Leerzeichen) und kann auf Deutsch oder auf Englisch verfasst werden.

Abstract/Kurzzusammenfassung

Diese Textsorte kann man sich, wie den fett gedruckten Vorspann vor einem Zeitungsartikel, vorstellen, in dem vorangestellt wird, um was es in dem Artikel geht und was die wichtigsten Inhalte sind. Aufgabe des Abstracts ist darüber hinaus, Interesse bei den LeserInnen zu wecken und sie zum Lesen der Arbeit zu bewegen. Das Abstract ist also auch ein Werbetext für die eigene Arbeit.

⁵ Abstract, Einleitung, Hauptteil und Schluss zählen zu den 40.000–60.000 Zeichen. Je nach Formatierung sind das zwischen 20 und 25 Seiten.

⁶ Ein Muster für ein mögliches Begleitprotokoll findet sich auf <http://www.ahs-vwa.at>

⁷ Siehe Kapitel 4.1.2 für den Zusammenhang zwischen Fragestellung und Titel.

Die besondere Schwierigkeit besteht darin, die wesentlichen Inhalte der VWA in aller Kürze darzustellen. Das Abstract ist ebenso wie der Erwartungshorizont ein naher Verwandter der Einleitung (siehe Abbildung 3.4) und kann mithilfe einer ähnlichen Matrix erstellt werden. Der große Unterschied zur Einleitung ist, dass im Abstract die *Ergebnisse* der Arbeit bereits präsentiert werden. Das bedeutet, dass diese Textsorte, auch wenn sie ganz am Anfang der Arbeit steht, erst geschrieben werden kann, wenn die Arbeit fertig ist. Im Abstract sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Thema
- Fragestellung(-en)
- Verwendete Literatur/Quellen
- Methode
- Ergebnisse

Auch das Abstract ist ein laufender Text und wird nicht durch Zwischenüberschriften untergliedert. Es muss unabhängig von der restlichen Arbeit verständlich sein. Das Abstract ist inhaltlich gesehen eine Mischung aus der Einleitung und dem Schluss, in dem hauptsächlich die Ergebnisse der Arbeit präsentiert werden.

Die Wahl der Zeit, in der geschrieben wird, ist im Abstract darüber hinaus von Bedeutung: Für Vorgänge (z.B. die Durchführung einer Studie, „In der qualitativen Befragung wurden fünf Personen interviewt.“) wird in der Regel das Präteritum verwendet. Ergebnisse hingegen werden im Präsens wiedergegeben („Laut Aussagen der Befragten ist vor allem die Themeneingrenzung beim Schreiben vorwissenschaftlicher Arbeiten ein Problem.“).



Textbeispiel online

Vorwort (optional)

Das Vorwort ist für die VWA optional. Es umfasst nicht mehr als eine Seite. Entscheidet sich eine Schülerin/ein Schüler für das Verfassen eines Vorworts, so sind zwei inhaltliche Vorgaben zu beachten: Vorworte beinhalten in der Regel den persönlichen Zugang zum Thema und die persönlichen Beweggründe für die Themenwahl. Darüber hinaus sind in Vorworten häufig Danksgungen zu finden. Gedankt wird oft den BetreuerInnen, InterviewpartnerInnen, Personen, die Materialien zur Verfügung gestellt haben, oder der Korrekturleserin/dem Korrekturleser.

Das Vorwort kann in jedem Fall auch sprachlich sehr persönlich, also in der Ich-Form, formuliert sein. Gerade bei Themen aus Fachbereichen, in denen es das sogenannte Ich-Tabu gibt, ist das Vorwort eine Möglichkeit, den persönlichen Zugang einzubringen, vor allem, wenn die Einleitung ich-frei gestaltet werden soll.



Textbeispiel online

Inhaltsverzeichnis

Das Inhaltsverzeichnis ist die Visitenkarte einer jeden (vor-)wissenschaftlichen Arbeit und daher entscheidend, um sich in der Arbeit orientieren zu können. Aus dem Inhaltsverzeichnis können die BetreuerInnen viel über die vorliegende Arbeit erkennen: Ist sie logisch gegliedert? Ist sie zergliedert? Passt das Verhältnis der Kapitellängen? Wo liegt der Schwerpunkt der Arbeit? Finden sich die Kernbegriffe aus dem Titel der Arbeit sowie aus den Fragestellungen auch in den Hauptkapiteln wieder? Welche Art der Gliederung (chronologisch, thematisch, argumentativ; siehe hierzu Kapitel 6) wurde gewählt? Was ist die Besonderheit der Arbeit?

Für den Umfang der VWA (ca. 20–25 Seiten) sind zwei bis drei Hauptkapitel meist ausreichend. Es ist bei mehr Hauptkapiteln nicht möglich, die Schwerpunkte in der notwendigen/angemessenen Tiefe zu behandeln, die Arbeiten bleiben dann oberflächlich. Zu empfehlen ist darüber hinaus eine Gliederung, die maximal bis auf die dritte Gliederungsebene (z.B. 2.1.1) geht.

Zu beachten ist hierbei, dass es niemals nur einen Untergliederungspunkt in einem Abschnitt geben kann. Wenn Unterkapitel 2.1 vorhanden ist, muss es auch mindestens noch 2.2 geben. Das Gleiche gilt für die dritte Gliederungsebene: Wenn es 2.1.1 gibt, muss 2.1.2 und am besten auch 2.1.3 vorhanden sein.

Tiefere Gliederungen werden nur bei umfassenderen akademischen Arbeiten verwendet. Wichtig ist, bei der Untergliederung auf das Verhältnis der Hauptkapitel zueinander zu achten. Der thematische Schwerpunkt der Arbeit sollte anhand der Tiefe der Gliederung erkennbar sein. Das bedeutet, dass die Arbeit in den Kapiteln, auf denen der thematische Fokus liegt, am stärksten untergliedert sein sollte. Die am stärksten untergliederten Kapitel sollten in der Regel die meisten Seiten umfassen.

Hinweis: Es ist leichter, den roten Faden der Arbeit im Blick zu behalten und den Fokus nicht zu verlieren, wenn die SchülerInnen zu jedem Hauptkapitel eine Fragestellung formulieren. Sie haben dann für jedes Hauptkapitel ein konkretes Ziel, nämlich die Beantwortung genau dieser zentralen Fragestellung.



Besonders im Zusammenhang mit dem Inhaltsverzeichnis der VWA hat sich die Arbeit mit Gliederungsbeispielen aus schülerischen Arbeiten sehr bewährt. Die SchülerInnen lernen so am Modell, können Stärken und Schwächen fremder Gliederungen aufdecken und lernen, die eigene Gliederung kritisch auf Logik und Struktur hin zu überprüfen.

Die Einleitung hat die Aufgabe, die LeserInnen auf das, was in der Arbeit geschehen wird, vorzubereiten. Sie macht etwa 5–10 % der Arbeit aus, bei der VWA mit einem Umfang von 20–25

Einleitung

Erwartungshorizont	Einleitung	Abstract
<ul style="list-style-type: none"> ○ Thema/Relevanz des Themas ○ Fragestellung(-en) und Arbeitstitel ○ geplante Methode ○ geplanter Aufbau/Strukturierung <p>Optionale Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ exemplarische Literaturangabe ○ Mindmap ○ Zeitplan ○ offene Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Thema /Relevanz des Themas ○ Fragestellung(-en) ○ Methodendarstellung ○ „roter Faden“/Inhaltsüberblick ○ verwendete Literatur/Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Thema ○ Fragestellung(-en) ○ verwendete Literatur/Quellen ○ Methode/bereits durchgeführte Studie ○ Ergebnisse

Abb. 3.4 Erwartungshorizont, Einleitung und Abstract

Seiten sind das also etwa ein bis zwei Seiten. Sie umfasst ähnliche Inhalte wie der Erwartungshorizont:

- Relevanz des Themas
- verwendete Literatur/Quellen
- Fragestellung(-en)
- Methodendarstellung
- „roter Faden“/Inhaltsüberblick



Textbeispiel online



Hinweis: Auch die Einleitung wird als laufender Text gestaltet. Die verschiedenen Gedanken zur Relevanz des Themas, der verwendeten Literatur usw. schließen in Abschnitten aneinander an. Der Unterschied zum Erwartungshorizont ist, dass das Persönliche stärker in den Hintergrund tritt. Darüber hinaus sollte das inhaltliche Wissen schon deutlich größer und somit die Beschreibung der Inhalte auch schon deutlich genauer sein. Die Einleitung wird erst später geschrieben; viele SchreiberInnen verfassen sie überhaupt erst am Schluss des Arbeitsprozesses. Es ist möglich, in der Einleitung die Entwicklung vom Erwartungshorizont bis zur Einleitung sowie die damit einhergehenden Veränderungen zu thematisieren.

Hauptteil

Der Hauptteil macht vom Umfang her den größten Teil der VWA aus. Seine Hauptaufgabe ist, sich mit den Fragestellungen der Arbeit zu beschäftigen und diese in den Mittelpunkt zu rücken. Die zu Beginn des Arbeitsprozesses formulierten Fragestellungen (siehe Kapitel 4.1.2) geben zugleich die Struktur des Hauptteils vor. Das bedeutet, jedem Hauptkapitel des Hauptteils sollte eine Kernfrage zugrunde liegen, die darin jeweils beantwortet wird. Dies erleichtert es den SchülerInnen, den roten Faden nicht aus dem Blick zu verlieren, und es erleichtert ihnen die Strukturierung des Hauptteils.

Bei so kurzen Arbeiten wie der VWA empfehlen wir, wie bereits erwähnt, eine relativ geringe Anzahl von Hauptkapiteln zu wählen (zwei bis vier), damit die Arbeit nicht zergliedert wird und es den SchülerInnen leichter fällt, ihr Thema zu bearbeiten. Wenige ausgewählte Schwerpunkte lassen sich leichter bearbeiten als viele oberflächliche Hauptkapitel, die nicht in die Tiefe gehen.

Viele Arbeiten beginnen im Hauptteil, also im Anschluss an die Einleitung, mit einem Grundlagenkapitel, in dem wichtige Kernbegriffe der Arbeit erklärt werden. Wenn empirisch geforscht wird, so findet sich die Beschreibung und Umsetzung der Empirie meist im hinteren Teil der Arbeit. Wie empirische und nicht empirische Arbeiten gegliedert werden können und welche Möglichkeiten der Strukturierung es gibt, zeigt Kapitel 6.

Einen großen Anteil an der Qualität des Hauptteils haben *Textkommentare* (vgl. Hajnal & Item, 2005), die der LeserInnenleitung dienen. Als Textkommentare werden Überleitungen, Hinleitungen und Zusammenfassungen im Hauptteil der Arbeit verstanden, die den LeserInnen das Verständnis des Texts erleichtern und sie beim Lesen *an die Hand nehmen*.

Mit diesen Textkommentaren gut umgehen zu können, setzt voraus, sich mit dem eigenen Text gut auszukennen und den roten Faden genau im Blick zu haben. Je nach Funktion können diese Kommentare zu Beginn, als Überleitung oder am Ende eines Kapitels eingesetzt werden. Listen hilfreicher Textkommentare befinden sich in Kapitel 7.1.3 dieses Buchs.



Textbeispiel online



Hinweis: Zusammenfassungen am Ende jedes Hauptkapitels erleichtern das spätere Verfassen des Schlusses (Fazits).

Der Schluss/das Fazit umfasst ebenso wie die Einleitung etwa 5–10 % des Gesamttexts, also bei der VWA etwa ein bis zwei Seiten. Die Hauptaufgabe des Schlusses besteht in der Beantwortung der Fragestellung(-en). Es geht im Schlussteil nicht darum, eine wortwörtliche Wiederholung von dem, was in der Arbeit geschrieben wurde, zu machen, sondern darum, die Ergebnisse zusammenzufassen und auf eine Abstraktionsebene zu bringen.

Häufig geraten Schlusskapitel zu einer Wiederholung der Einleitung, was jedoch nicht der Fall sein darf. Die SchülerInnen können im Schlussteil ihrer Arbeit hingegen ohne Weiteres die Fragestellungen wiederholen und dann im Anschluss die erarbeiteten Antworten auf diese Fragen präsentieren.

Hinweis: Im Schlussteil dürfen keine neuen Erkenntnisse und Positionen mehr vorgestellt werden. Alle relevanten Inhalte und AutorInnenmeinungen müssen schon vorher vorgekommen sein, sodass man sich im Schluss zwar darauf beziehen, sie aber nicht als neue Positionen einbringen kann. Das bedeutet auch, dass im Schluss nicht zitiert und verwiesen werden darf; höchstens auf die eigene Arbeit, denn diese steht im Fokus jedes Schlussteils.

Ein möglicher Ausblick und Prognosen schließen sich an den Schlussteil an. Sie können in einem eigenen Abschnitt aufscheinen.

Das Literaturverzeichnis umfasst all jene Literatur, die in der VWA auch wirklich zitiert worden ist. Alles das, was unter Umständen gelesen, aber nicht verwendet wurde, gehört nicht hinein. Im Literaturverzeichnis werden die AutorInnen alphabetisch aufsteigend nach dem Nachnamen angegeben. Für die Angabe der Literaturquellen gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. Wichtig ist vor allem die Einheitlichkeit und Vollständigkeit der Angaben.⁸

Internetquellen werden aktuell meist nicht mehr von gedruckten Quellen getrennt; deshalb in die Liste der Printwerke mit aufgenommen und ebenfalls nach dem Nachnamen der AutorInnen geordnet und mit allen Informationen (Erscheinungsjahr etc.) angeführt. Dies setzt voraus, dass die Schreiberin/der Schreiber weiß, wer die Autorin/der Autor des Texts ist und woher der Text stammt. Für Internetquellen ist dies von besonderer Bedeutung. Empfehlenswert ist es, überhaupt nur Quellen aus dem Netz zu verwenden, bei denen die wichtigsten Informationen für eine Literaturangabe bekannt sind (AutorIn/HerausgeberIn/Institution, Jahr, Titel des Beitrags).

Das Abbildungsverzeichnis ist eine Möglichkeit, die in der VWA verwendeten Abbildungen für die LeserInnen übersichtlich darzustellen. Ab zwei Abbildungen in der Arbeit sollte ein solches Verzeichnis angelegt werden. Es wird wie folgt gestaltet:

Nr. der Abb.	Titel der Abbildung	Seite in der VWA
Abb. 1	Aufbau der menschlichen Lunge	S. 17

Schluss (Fazit)



Textbeispiel online



Literaturverzeichnis



Textbeispiel online



Abbildungsverzeichnis (optional)

⁸ Hilfreich für die schulinterne Erstellung eines Stylesheets sind z.B. die Vorgaben der DGP oder der APA.

Es ist auch möglich, im Abbildungsverzeichnis die Quelle anzugeben, aus der die Abbildung entnommen wurde. Die Quelle muss selbstverständlich an der Stelle der VWA, an der die Abbildung eingefügt wird, in jedem Fall angegeben werden. Im Abbildungsverzeichnis ist sie optional.

Abb. 1 Aufbau der menschlichen Lunge (Müller, 2013, S. 35) S. 17



Hinweis: Die meisten Abbildungen sind wörtliche Zitate. Sie sind unter allen Umständen in der Arbeit mit der entsprechenden Quellenangabe zu versehen, und zwar im Anschluss an den Titel der Abbildung (siehe obiges Beispiel).

Wenn Änderungen am Original vorgenommen wurden oder etwas weggelassen wurde, kann dies durch den Ausdruck „modifiziert nach“ oder „in Anlehnung an“ gekennzeichnet werden, also so:

Abb. 1 Aufbau der menschlichen Lunge
(modifiziert nach Müller, 2013, S. 35) S. 17

Abkürzungsverzeichnis (optional)

Wer mit mehr als zwei Abkürzungen arbeitet, sollte ein Abkürzungsverzeichnis anlegen. In dieses Verzeichnis werden alle in der Arbeit verwendeten Abkürzungen aufgenommen, die nicht im Duden oder im Österreichischen Wörterbuch angeführt sind. Solche Abkürzungen wie *z.B.*, *etc.*, *bzw.* und *usw.* gehören daher nicht in ein Abkürzungsverzeichnis. Fachspezifische Abkürzungen, die immer wieder vorkommen und für das Verstehen des Texts notwendig sind, werden hingegen hier angeführt. Obwohl Abkürzungen verwendet werden können, sollte die Arbeit keine Aneinanderreihung von Abkürzungen werden, denn sie signalisieren Insiderwissen, schließen die LeserInnen aber aus.

Glossar (optional)

Bei Arbeiten, die z.B. aus dem historischen Bereich stammen oder in denen viele Personen vorkommen, die nicht alle ausführlich im Haupttext beschrieben werden können, kann es sinnvoll sein, ein Glossar anzulegen. In diesem werden die wichtigsten Personen mit ihren Lebensdaten sowie bedeutenden Stationen in ihrem Leben angeführt.

Die Verwendung des Glossars für die Definition wichtiger Begriffe sollte vermieden werden, denn Kernbegriffe, die für das Verständnis der Arbeit ausschlaggebend sind, sollten im Haupttext erklärt werden. Am besten geschieht dies in einem grundlegenden Kapitel zu Beginn der Arbeit im Anschluss an die Einleitung, also meistens in Kapitel 2.

Anhang (optional)

Der Anhang wird verwendet, um Materialien, die für die Entstehung der Arbeit wichtig waren, aber zu umfangreich sind, um komplett im Haupttext untergebracht zu werden, anzuführen. Sehr häufig werden z.B. Fragebögen, die für die empirische Untersuchung verwendet wurden, oder Versuchsprotokolle in den Anhang gegeben. Darüber hinaus finden sich hier auch häufig Karten, Informationsfolder u.Ä.

Hinweis: Der Anhang wird nicht als Kapitel nummeriert. Zu entscheiden ist im Einzelfall, ob es sinnvoll ist, das jeweilige Dokument in den Anhang zu geben, oder ob es nicht auch im Haupttext angeführt werden kann. Habe ich z.B. in meiner empirischen Untersuchung nur ein ExpertInneninterview geführt, so kann es unter Umständen auch vollständig im Text angeführt werden. Entscheidend ist, was die Lesbarkeit erleichtert und in einem angemessenen Verhältnis zur Gesamtzeichenzahl der VWA steht.



In der Selbstständigkeitserklärung bestätigen die SchülerInnen, dass sie die vorgelegte Arbeit eigenhändig verfasst haben und keine außer den angegebenen Hilfestellungen verwendet haben. Darüber hinaus erklären sie sich hierin damit einverstanden, dass ihre Arbeit in der Bibliothek der Schule aufgelegt wird.⁹

**Selbstständigkeits-
erklärung
der Schülerin/
des Schülers**

Jeder fertigen VWA wird das Begleitprotokoll mit den Aufzeichnungen der Schülerin/des Schülers beigelegt. Dieses Protokoll, das während des gesamten Arbeitsprozesses geführt wird, soll Angaben zu den verwendeten Hilfsmitteln sowie den Betreuungsterminen und ihren Inhalten enthalten. Es muss jedoch nicht mit der Arbeit gebunden werden.¹⁰

**Begleitprotokoll und
Betreuungsprotokoll**

Außerdem wird das Betreuungsprotokoll der Lehrkraft der Arbeit beigelegt, jedoch nicht mit gebunden. Vor allem im Sinne der Beurteilung des Gesamtprozesses ist dieses Protokoll von Bedeutung, denn mit seiner Hilfe wird die Entwicklung der zu Betreuenden skizziert. Zudem können Lehrer und Lehrerinnen mithilfe des Protokolls leichter nachvollziehen, an welchen Stellen ihre Betreuung mit welcher Intensität ansetzen musste. Im Zusammenspiel mit dem von den SchülerInnen verfassten Protokoll lassen sich wertvolle Rückschlüsse auf das Betreuungsverhältnis ziehen.¹¹

3.2 Arbeitsjournal erstellen

SchülerInnen zum Führen eines Arbeitsjournals anzuregen, kann das Begleitprotokoll von SchülerInnen und BetreuerInnen erweitern und fördert zudem die Selbstkompetenz der Schreibenden. Im Arbeitsjournal können Aufgaben und Ergebnisse sowie Ideen festgehalten werden. Der große Unterschied zum Raster des Begleitprotokolls ist, dass im Arbeitsjournal Platz für Reflexionen ist, die wiederum die Selbstkompetenz verbessern können. Teile des Arbeitsjournals, die etwa für die Entwicklung der Schreibenden sprechen, können ins offizielle Begleitprotokoll übernommen werden.

Regen Sie Ihre SchülerInnen dazu an, bereits ab der 6. oder 7. Klasse ein Arbeitsjournal zu führen. Dieses Notizheft oder -buch soll den gesamten Schreibprozess begleiten. Daher sollte es noch vor Beginn der Themenfindung angelegt werden. Jede Doppelseite wird wie folgt genutzt: Die linke Seite ist für inhaltliche Überlegungen gedacht. Hier ist Platz für kreative Ideensammlungen, wie Brainstormings, schnelle Notizen oder Zeitungsausschnitte, Zitate, Bilder und Grafiken zum Thema sowie – ähnlich dem Protokoll – zur Dokumentation der erledigten

⁹ Ein Vordruck für die Selbstständigkeitserklärung kann unter <http://www.ahs-vwa.at/mod/data/view.php?id=2> abgerufen werden.

¹⁰ Ein Beispiel für ein solches Protokoll findet sich in der VWA-Materialsammlung: http://www.ahs-vwa.at/mod/data/view.php?id=2&perpage=100&search=&sort=29&order=ASC&advanced=0&filter=1&advanced=1&f_2=&f_15=&f_3=&_4%5B%5D=Handouts+f%C3%BCr+Sch%C3%BClerInnen

¹¹ Ein Muster für ein mögliches Begleitprotokoll findet sich unter <http://www.ahs-vwa.at/mod/data/view.php?id=2>

und nächsten Arbeitsschritte. Die rechte Seite wird zur Reflexion der Inhalte genutzt. Je nach Schreibphase stehen hier unterschiedliche Fragen im Vordergrund, etwa:

- Welches Thema erscheint mir interessant und machbar? Warum (nicht)?
- Was gefällt mir (nicht) an meinem Thema?
- Wie verlief die heutige Rechercheinheit? Bin ich mit meinen Ergebnissen zufrieden?
- Muss ich noch mehr/anders recherchieren?
- Was muss ich noch erledigen (z.B. Bücher bestellen, sichten, kopieren)?
- Welche der exzerptierten Inhalte waren mir (nicht mehr) neu?

Die Reflexionsseite kann auch genutzt werden, um über den Arbeitsprozess zu reflektieren, etwa:

- War mein Zeitmanagement bisher realistisch? Was kann/muss ich ändern?
- Kann ich die geplanten Termine einhalten?
- Bin ich mit meiner Arbeitsweise insgesamt zufrieden oder kann ich etwas verbessern?

Eine solche Reflexion kann zu besserem Zeitmanagement beitragen. Vor allem unerfahrenen SchreiberInnen fällt es schwer, ein umfangreiches Schreibprojekt realistisch zu planen. Die Betreuungsperson kann SchülerInnen dazu anhalten, schon früh mit dem Arbeiten zu beginnen und genügend Pausen sowie Pufferzeiten einzubauen. Erfolgreiche SchreiberInnen haben die Gewohnheit, Schreibzeiten zu planen und einzuhalten (vgl. Keyes, 2003; Boice, 1990). Auch dabei kann das Arbeitsjournal helfen.

Nicht alle Schreibenden arbeiten gleich; manche brauchen neben den vorgeschriebenen Betreuungsterminen den Druck regelmäßiger Zwischentermine, andere benötigen nur einen und arbeiten sonst selbstgesteuert. Vereinbarte Termine sollen eingehalten werden (inklusive vereinbarten Abgaben). Die Intensität der Betreuung spricht aber weder für noch gegen die Qualität der VWA, sondern ist Merkmal der individuellen Arbeitsweise der Schülerin/des Schülers.

3.3 Weiterführende Literatur

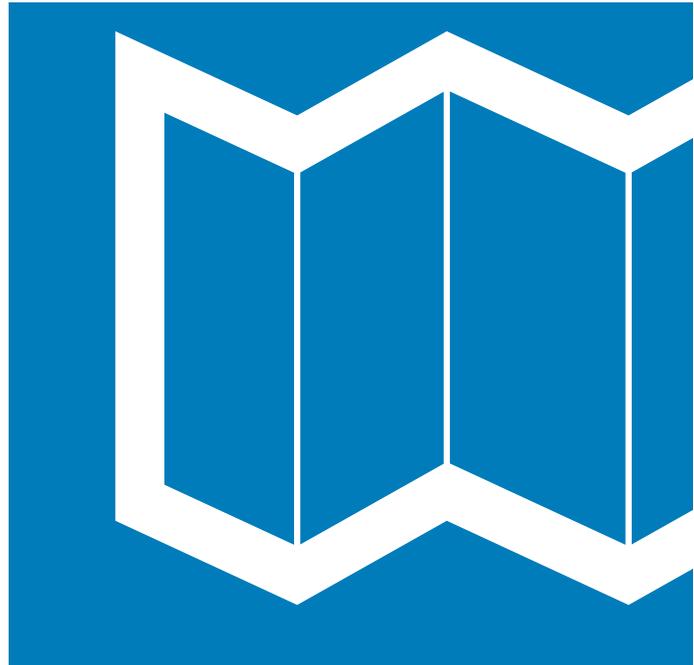
Gruber, Helmut; Huemer, Birgit & Rheindorf

Markus (2012): *Abstract, Exposé und Förderantrag. Eine Schreibanleitung für Studierende und junge Forschende*. Wien: Böhlau.

Kruse, Otto (2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 11. Auflage. Frankfurt/New York: Campus. (S. 210-212, zum Exposé)

Perrin, Daniel [Hrsg.] (2002): *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Strategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Struger, Jürgen (2010): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte „Vorwissenschaftliche Arbeit“ im Rahmen der Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie & Esterl, Ursula [Hrsg.]: *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. ide-extra, 17. Innsbruck: Studienverlag. S. 126–141.



Orientierungsphase

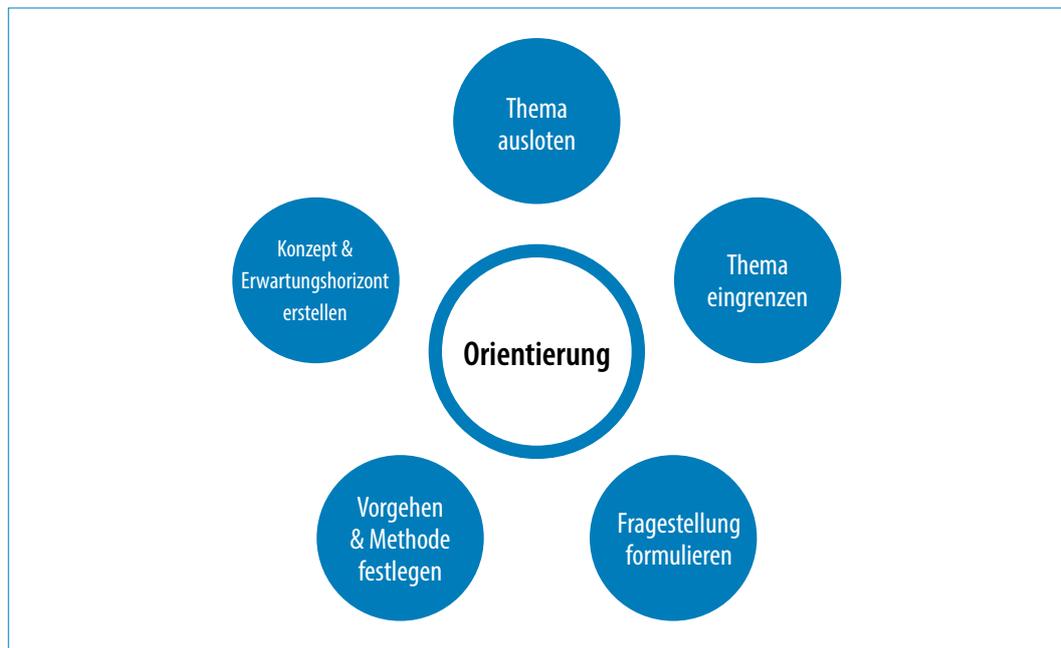
Thema ausloten und eingrenzen

In Abbildung 4.1 wurde der nächste Arbeitsschwerpunkt, der für die Betreuungsperson in der Orientierungsphase der Schreibenden anfällt – Thema ausloten und eingrenzen – optisch hervorgehoben. Ein erster Betreuungstermin zur Hilfestellung bei der Themenauslotung und -eingrenzung durch die Betreuungsperson sollte zeitlich zwischen Orientierungs- und Recherchephase der Schreibenden angesetzt werden. Die SchülerInnen sollten sich bereits eigenständig mit Gedanken zu einem (möglichen) Thema befasst haben, aber noch nicht mit einer fokussierten Recherche begonnen haben.

4.1 Kernpunkte der Orientierungsphase und Anleitung der Schreibenden

Ziel der Orientierungsphase (Abb. 4.1) ist es, von einem meist noch vage formulierten Themenschlagwort zu einer konkret bearbeitbaren, eingegrenzten Fragestellung zu gelangen. Erste Literatur zum Thema wird gesucht, der Stand des Themas in dem ausgewählten Forschungsgebiet recherchiert. Die Methode, der Weg auf dem die Fragestellung beantwortet werden soll, wird festgelegt. Am Ende der Orientierungsphase steht ein erstes Konzept (Exposé bzw. Erwartungshorizont), in dem das geplante Vorgehen bei der Arbeit beschrieben wird. Der Erwartungshorizont bildet im Schulkontext aktuell die Grundlage für die Entscheidung über die Genehmigung des Themas.

Folgende Abbildung veranschaulicht die Kernpunkte der Orientierungsphase sowie ihre Zu-
teilung zu den SchülerInnen und der Betreuungsperson:



SchülerInnen

- Thema ausloten
- Thema eingrenzen
- Fragestellung formulieren
- geplantes Vorgehen/Methode festlegen
- Konzept/Erwartungshorizont erstellen

LehrerInnen

- Hilfestellung bei der Themenauslotung und -eingrenzung geben (Anregung zu kreativen Techniken, fragende Gesprächstechniken im Dialog)
- Austausch über methodische Herangehensweise mit SchülerInnen in Hinblick auf deren Realisierbarkeit
- Anforderungen an die Textsorte „Erwartungshorizont“ klären

Abb. 4.2 Teilschritte der Vorklärungsphase für SchülerIn und Betreuungsperson

Die Orientierungsphase erfordert besondere Aufmerksamkeit von der Betreuungsperson, da sie Teilschritte umfasst, die für das weitere Gelingen des Schreibprojekts von großer Bedeutung sind. Sie ist erfahrungsgemäß die Arbeitsphase, in der Schreibende am meisten Unterstützung benötigen. Die Beratungspraxis zeigt, dass es meist nicht realistisch ist, das Thema in nur einem Betreuungstermin auszuloten und einzugrenzen. Unser Vorschlag ist deshalb (siehe Kapitel 2), die Schreibenden bereits im Erstkontakt mit konkreten Aufgabenstellungen zur Auslotung ihres Themas zu bringen.

Weiters sollen die SchülerInnen in der Orientierungsphase eine erste grobe Literaturrecherche durchführen. Hierbei kann es noch nicht darum gehen, sich in Texte zu vertiefen, sondern vielmehr darum, sich einen Überblick über die Verfügbarkeit des Materials und damit auch über die Realisierbarkeit des eigenen Vorgehens zu verschaffen. Die Betreuungsperson fungiert hier als Experte/als Expertin im jeweiligen Fachgebiet und kann die erste Literatursuche anleiten bzw.

über die Relevanz der ersten recherchierten Quellen für die Qualität der Arbeit entscheiden.

Wurde die Themenidee ausreichend entwickelt, ist die Betreuungsperson gefordert, die SchreiberInnen anzuleiten, von einem meist noch vage formulierten, breiten Themenschlagwort zu einer konkret bearbeitbaren, eingegrenzten Fragestellung zu gelangen. Die Herausforderung, die sich hier für die Betreuungsperson stellt, ist zum einen, SchülerInnen zu einem realisierbaren Vorgehen zu bringen, zum anderen aber auch, nicht zu direktiv in die Themenfindung einzugreifen. Eine wesentliche Aufgabe für die Betreuungsperson ist deshalb, zu prüfen, mit welchem Vorgehen (Methode) sich für SchülerInnen brauchbare Materialien für ihre Arbeit finden lassen, dabei aber den aktuellen Wissensstand der Schreibenden stets mitzudenken.

4.1.1 Themenauslotung und -eingrenzung

Laut Perrin und Kruse (2002, 21ff) bedeutet wissenschaftliches Schreiben, permanent Entscheidungen treffen zu müssen. Die SchreiberInnen befinden sich praktisch ununterbrochen in einem inneren Konflikt zwischen diesen Entscheidungen. Die wohl wichtigste Entscheidung ist im Zusammenhang mit der VWA die für oder gegen ein *Thema*, denn von ihr hängt ab, wie sich der gesamte Schreib- und Arbeitsprozess gestalten wird.

Unsere Erfahrung in der Schreibberatung hat gezeigt, dass es für Schreibende leichter ist, sich einem Thema zu widmen, wenn sie eines wählen, für das sie sich persönlich interessieren. Wesentlich ist es, SchülerInnen zu verdeutlichen, dass sie gerade in der Phase der *Themenfindung* die Möglichkeit haben, eigenständig ein Thema zu wählen, das ihnen entspricht. Ein Thema, das zugeteilt wird, weil kein eigenständiger Vorschlag gemacht wurde, begünstigt unter Umständen die Entstehung von Schreibblockaden, wenn eigene Gedanken nicht ausreichend entwickelt werden können.¹²

Da Schreibende nicht oder nur wenig darin geübt sind, sich eigene Themen, z.B. für Referate, zu überlegen, benötigen sie in dieser Phase häufig Hilfestellung. Oft können so einfache Fragen wie „Was machst du gern in deiner Freizeit?“, „Welcher Bericht aus den Medien ist dir in letzter Zeit im Gedächtnis geblieben?“ oder „Welches Thema im Unterrichtsfach XY hat dich in letzter Zeit bewegt?“ helfen. Auch kreative Schreibtechniken können häufig erste brauchbare Gedanken zum Thema anregen.

Die Funktion kreativer Schreibtechniken ist, wie bereits im vorangehenden Kapitel ausgeführt wurde, in dieser Phase vorrangig, SchülerInnen anzuleiten, ihre Gedanken zum Thema zu entwickeln. Sie können verhindern, dass Themen zu früh eingegrenzt und dadurch mitunter fremd werden. Unsere Beratungspraxis zeigt, dass zwei Schwierigkeiten in dieser Phase vermehrt auftreten: Zum einen kann es SchülerInnen schwerfallen, von einem ersten Schlagwort zu weiteren Gedanken zum Thema zu gelangen. Zum anderen kann es eine Herausforderung sein, die „innere Kritikerin“ bzw. den „inneren Kritiker“ zu beruhigen, um unverbindlich Ideen zum Thema zu entwickeln.

Edward de Bono gilt als Erfinder des Konzepts des lateralen Denkens – des sogenannten Querdenkens. Grundlage dieser Methode ist das Abweichen von traditionellen vertikalen Denkmustern durch Querdenken. Ein *Um-die-Ecke-Denken* ermöglicht u.a. eine Lockerung der streng rationalen Kontrolle und erleichtert dadurch den Zugang zur Ideenfindung.



Beispiele für
Forschungsfragen online

**Kreative
Schreibtechniken
zum Ausloten des
Themas**

¹² Eine Themenplattform zur VWA findet sich unter: <http://www.youngscience.at/themenplattform>

Assoziative oder freie Schreibübungen, die die Ressourcen der Schreibenden stärken und die innere Kritikerin/den inneren Kritiker besänftigen, können hier zum Einsatz kommen und dabei helfen, eigene Ideen zum Thema zu entfalten, die mitunter von „inneren KritikerInnen“ gehemmt werden. Bei *assoziativen Schreibtechniken* wird den Gedanken der Schreibenden freier Lauf gelassen. Assoziationen sollen hergestellt und ungewohnte Gedanken miteinander verknüpft werden, um neue Ideen zu generieren. Das Finden von Analogien und Ähnlichkeiten zum Thema soll angeregt werden.

Eine einfach durchführbare assoziative Schreibübung ist das sogenannte *Freewriting*. Hierbei geht es darum, in einem gesetzten Zeitrahmen (5–10 Minuten) all das unzensiert mit der Hand aufzuschreiben, was den Schreibenden zu einem konkreten Schlagwort/Thema in den Sinn kommt. Der Stift wird dabei nicht aus der Hand gelegt, der Schreibfluss soll ununterbrochen stattfinden. Die formale Richtigkeit des Geschriebenen spielt keine Rolle, der entstandene Text soll nicht vorgelesen oder bearbeitet und auch nicht an die Betreuungsperson weitergegeben werden. Die Funktion des Freewritings ist in diesem Zusammenhang, ungehemmt Ideen zum Thema zu generieren. Erfahrungsgemäß ist es oft nötig, die Methode einige Male durchzuführen, um mit ihr vertraut zu werden.

Erweiterung des Freewritings

Für eine Themenfindung bietet es sich an, als nächsten Schritt Kernideen, die im Zusammenhang mit dem Thema stehen, aus dem Freewrite zu filtern. Diese Schlagworte können auf einem neuen Blatt Papier festgehalten und zu einem Cluster zusammengefügt werden. Dadurch können weitere Ideen zum Thema entstehen.



Raffelsberger-Raup

Abb. 4.3 Assoziative Schreibenregungen

Assoziationen können auch über konkrete Impulse angeregt werden. So können zum Beispiel *Foto- oder Bildimpulse* (siehe Abb. 4.3) dabei helfen, Ideen zu entwickeln, die ohne ein „Um-die-Ecke-Denken“ nicht möglich gewesen wären.

Ergänzend zu assoziativen Übungen bieten sich auch Übungen zur *systematischen Ideensuche* an, die Strukturen schaffen und den Blick auf das Thema von mehreren Perspektiven eröffnen. Bekannte und leicht durchführbare Techniken, die dabei helfen, einen Perspektivenwechsel anzuregen, sind die Denkhüte von de Bono oder die Walt-Disney-Technik. Diese Übungen bieten sich meist dann an, wenn SchülerInnen schon ein konkretes Thema gefunden haben und weitere Ideen dazu entwickeln wollen/sollen.

Gerade weil die Entscheidung für oder gegen ein Thema von so großer Bedeutung ist, ist es sinnvoll, hier zweischrittig vorzugehen. Zum einen können SchülerInnen mittels kreativer Übungen selbstständig Ideen entwickeln, zum anderen ist es wesentlich, dabei unterstützend *Betreuungsarbeit* zu leisten. So werden SchülerInnen zur eigenständigen Themenwahl befähigt und können die bereits vorhandenen eigenen Ideen in der Beratungssituation meist besser nützen.

Wenn einmal die Entscheidung für ein Thema gefallen ist, ist in den meisten Fällen eine Themeneingrenzung notwendig, denn gerade junge SchreiberInnen neigen dazu, Themen zu wählen, die so breit gefasst sind, dass sie nicht bewältigbar sind. Dies bezieht sich sowohl auf die vorgegebenen 40.000–60.000 Zeichen der VWA als auch auf die Umsetzbarkeit des gewählten Themas selbst. Auch das Feld Themeneingrenzung ist erfahrungsgemäß eines, bei dem die KandidatInnen viel Hilfestellung benötigen, weil es für die meisten das erste Mal ist, dass sie ein Thema durch Eingrenzungen reduzieren müssen. Viele der SchreiberInnen wissen nicht, welche Möglichkeiten der Themeneingrenzung überhaupt existieren, und so ist auch bei diesem Arbeitsschritt in den meisten Fällen die Hilfestellung der Betreuenden gefragt.

Die häufigsten Eingrenzungen sind:

- zeitliche Eingrenzung
- örtliche Eingrenzung
- Beschränkung auf eine bestimmte Personengruppe
- Beschränkung auf eine bestimmte Methode
- eine bestimmte Auswahl von Quellen
- ausgewählte Aspekte



Übungen online



Thema eingrenzen

Beispiele für Eingrenzungen des Themas „Pflege bei Demenz“

Zeitliche Eingrenzung

- Entwicklung der Pflege von DemenzpatientInnen von 1970 bis 2014

Örtliche Eingrenzung

- Vergleich der Pflege von DemenzpatientInnen im Haus XY/auf Station A am LKH Klagenfurt

Beschränkung auf eine bestimmte Personengruppe

- Laienpflege von DemenzpatientInnen – anhand ausgewählter Fallbeispiele

Beschränkung auf eine bestimmte Methode

- Demenz: Belastungen der Pflegenden – eine Fragebogenstudie

Bestimmte Auswahl von Quellen

- Validation bei DemenzpatientInnen nach Naomi Feil

Ausgewählte Aspekte

- Pflege von DemenzpatientInnen unter besonderer Berücksichtigung der mobilitätserhaltenden Maßnahmen



Hilfestellung und
Fragenkatalog online



Vorschläge für
Themeneingrenzungen online



Liste mit Fragestellungen online

Hilfestellung zu leisten, bedeutet, mit den Schreibenden über die Themeneingrenzung in eine Diskussion zu treten und sich mit ihnen, auch im Zusammenhang mit dem *Erwartungshorizont* (siehe Kapitel 3.1.4), der ja bereits zu Beginn des Prozesses in der Genehmigungsdatenbank hochzuladen ist, über das eingegrenzte Thema auseinanderzusetzen. Hierbei kann schon ein einfaches Frage-Antwort-Spiel hilfreich sein. Vorschläge für mögliche Themeneingrenzungen finden sich im Online-Teil des Buchs.

4.1.2 Ausformulierte Fragestellungen und Unterfragen

Gleichzeitig mit der Eingrenzung des Themas sollte auch die *Formulierung der Fragestellung(-en)* vonstattengehen. Die Fragestellung(-en) gibt (geben) den Schreibenden Orientierung und bewahrt (bewahren) sie davor, den Fokus des Themas aus dem Blick zu verlieren. Dies bedeutet, dass jede VWA mindestens eine Fragestellung benötigt, damit das Ziel der Arbeit, nämlich genau diese Frage zu beantworten, präsent ist. Wir empfehlen gerade jungen SchreiberInnen, bei ihrem ersten Langtext zu jedem Hauptkapitel eine Fragestellung zu formulieren, denn dies erleichtert die Fokussierung auf die einzelnen Themenfelder der Arbeit und bewahrt davor, am Thema vorbeizuschreiben. BetreuerInnen können in dieser Phase unterstützen, indem sie den SchülerInnen mögliche Anfänge von Fragestellungen zur Verfügung stellen, was den SchülerInnen die Angst vor dem wichtigen Schritt *Formulierung der Fragestellung(-en)* nehmen kann. Mögliche Anfänge von Fragestellungen könnten sein (Auswahl):

- Wodurch kommt es zu ...?
- Was sind die Vor- bzw. Nachteile von ...?
- Was macht ... aus?
- Was passiert ...?
- Was verbessert oder verschlechtert ...?
- Worauf beruht ...?
- Woraus setzt sich ... zusammen?
- Unter welchen Bedingungen ...?
- Inwieweit besteht ein Zusammenhang ...?
- Auf welche Art und Weise ...?
- Wie erreicht man ...?
- Wo sind die Grenzen von ...?
- Wozu ...?
- Wie gelingt ...?
- Worin besteht ...?
- Welche Wechselwirkungen bestehen ...?
- Welche Voraussetzungen ...?
- Wie erkennt man ...?¹³

In diesem Kontext bietet es sich auch an, mit den SchülerInnen zu besprechen, was eine gelungene Fragestellung ausmacht. Jede Fragestellung sollte als *W-Frage* formuliert werden.¹⁴ Das bedeutet, jede Fragestellung sollte mindestens ein Fragewort (wie, was, inwieweit, wo, welche etc.) enthalten. Darüber hinaus erleichtert es die Arbeit, wenn die SchreiberInnen *direkte Fragen* (s.o.) formulieren, die deutlich greifbarer sind als in einen Satz eingebettete indirekte Fragen. In einer gelungenen Fragestellung werden darüber hinaus auch die Schlagwörter verwendet, die sich im Titel der Arbeit sowie in den Überschriften der Hauptkapitel finden. Dies bedeutet, dass Titel der Arbeit, Fragestellung(-en) und Bezeichnungen der Hauptkapitel eng miteinander verwandt sein sollten, da die Arbeit so einen roten Faden erhält.

Das enge Verhältnis von *Fragestellung und Titel* zu beachten, kann den Schreibenden eine Erleichterung beim Formulieren dieser beiden Teiltexthe bringen. Im Prinzip ist die Fragestellung nichts anderes als der umformulierte Titel der Arbeit mit den gleichen Schlagworten. Dies wird am folgenden Beispiel besonders deutlich:

Thema der Arbeit

Pflegerische Maßnahmen bei DemenzpatientInnen nach dem Pflegemodell X

Mögliche Fragestellung(-en)

Welche pflegerischen Maßnahmen können bei DemenzpatientInnen nach dem Pflegemodell X angewendet werden?

13 Auffällig ist, dass die angeführten Fragestellungen fast alle nach der Beschaffenheit oder nach Charakteristika von etwas fragen. Dies ist so gewollt, denn die Arbeiten der SchülerInnen werden in vielen Fällen beschreibenden Charakter haben, was für die Schulstufe und das Niveau der VWA absolut angemessen ist. Auch im Hochschulbereich haben viele Bachelor- und Masterarbeiten deskriptiven Charakter.

14 Eine Ausnahme ist hierbei das WARUM. Die Beantwortung einer Fragestellung, die ein WARUM beinhaltet, erfordert Argumentation vom Beginn bis zum Ende der Arbeit und wird die meisten SchülerInnen überfordern. Häufig ist es auch nicht möglich, exakt zu erheben, warum etwas passiert ist oder sich in einer bestimmten Art und Weise entwickelt hat.

Die Schlagworte, die sich sowohl im Titel als auch in der Fragestellung finden, sind *pflegerische Maßnahmen, Demenz(-patientInnen)* und das *Pflegemodell X*. Diese Kernbegriffe sollten also auch im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder vorkommen und aufgegriffen werden. Besonders gut ist der rote Faden der Arbeit zu erkennen, wenn diese Schlagworte sich auch in den Kapitelüberschriften der Hauptkapitel widerspiegeln. Bei dem oben angeführten Thema wäre es also denkbar, eine Gliederung mit drei Hauptkapiteln zu gestalten, wobei es in einem Kapitel um die Demenzerkrankung, in einem um das Pflegemodell X und in einem um die praktische Anwendung des Modells bei DemenzpatientInnen geht, etwa so:

1. Einleitung
2. Die Demenzerkrankung
 - 2.1
 - 2.2
 - ...
3. Das Pflegemodell X
 - 3.1
 - 3.2
4. Die Anwendung von Pflegemodell X in der Arbeit mit DemenzpatientInnen
 - 4.1
 - 4.2
 - ...
5. Fazit

Bei dem oben angeführten Beispiel besteht auch die Möglichkeit, zu jedem Hauptkapitel eine Frage/mehrere Fragen zu formulieren, die als Unterfrage/n zur Hauptfragestellung „Welche pflegerischen Maßnahmen können bei DemenzpatientInnen nach dem Pflegemodell X angewendet werden?“ fungieren können. SchülerInnen erleichtert diese Vorgehensweise häufig die Arbeit und vor allem bewahrt es sie davor, am Thema vorbeizuschreiben. Für unser Beispiel könnten solche Unterfragen zu den Hauptkapiteln zum Beispiel sein:

- Was sind die Charakteristika der Demenzerkrankung? (zu Kapitel 2)
- Wie ist das Pflegemodell X aufgebaut und was sind wichtige Merkmale? (zu Kapitel 3)
- Welche pflegerischen Maßnahmen können nach Modell X bei DemenzpatientInnen angewandt werden? (zu Kapitel 4 und Hauptfrage der Arbeit)

Fragestellung(-en) der Arbeit

Immer wieder stellt sich die Frage, an welchen Stellen der Arbeit die Fragestellung(-en) erkennbar sein sollten und in welcher Form sie dort auftreten. Als zentraler Bestandteil jeder (vor-)wissenschaftlichen Arbeit sollte(-n) die Fragestellung(-en) an verschiedenen Stellen des Texts sichtbar werden. Dies geschieht nicht an jeder Stelle in Frageform, sondern oft auch indirekt. Folgende Übersicht zeigt die wichtigsten Stellen, an denen die zentrale(-n) Fragestellung(-en) vorkommen sollte(-n):

- **Titel/Untertitel:** gleiche Schlagworte wie in Fragestellung(-en)
- **Abstract:** Fragestellung(-en) wird/werden genannt
- **Gliederung:** Schlagworte aus Fragestellung(-en) kommen in Namen der Hauptkapitel vor

- **Einleitung:** Fragestellung(-en) wird/werden genannt
- **Hauptkapitel:** Schlagworte aus Überschriften kommen im Text der Hauptkapitel vor
- **Schluss/Fazit:** zentrale Fragestellung(-en) der Arbeit werden beantwortet

4.1.3 Ausreichend bearbeitbares Material

Es gibt aktuell keine Vorgabe dafür, wie viel Literatur für die VWA (im Umfang von 40.000–60.000 Zeichen) verwendet werden soll. Die Menge an Literatur ist vom Thema und der Eingrenzung abhängig. Es sollte jedoch vermieden werden, dass SchülerInnen mit nur einem einzigen Werk arbeiten. Erfahrungsgemäß neigen diese dann dazu, auch die Gliederung des einen Werks zu übernehmen, was zu sinngemäßen Plagiaten führen kann. Die Arbeit verliert an Eigenständigkeit, und es findet keine wirkliche Auseinandersetzung mit dem Thema mehr statt.

Bei schwachen SchülerInnen kann es sinnvoll sein, sie mit wenig Literatur, dafür aber intensiv, arbeiten zu lassen. Möglich wäre, dass schreibschwache SchülerInnen ein Thema wählen, für das es eine Hauptquelle gibt. Beispiel: Thema Traumdeutung „am Beispiel des Aufsatzes XY von Sigmund Freud“. Im konkreten Fall steht ein Werk im Zentrum der Untersuchung, das als Basisquelle für weitere Untersuchungen herangezogen wird. Für die Grundlagenkapitel sind dennoch mehrere Quellen (z.B. Sekundärliteratur zu Freud) zu verwenden.

4.1.4 Kleiner Methodenkoffer

Methode, vom altgriechischen meta und hodos, kann frei als „Weg in eine bestimmte Richtung“ übersetzt werden. In (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten ist mit Methode ein regelgeleitetes Vorgehen gemeint, mit dem das Ziel, die Fragestellung(-en) zu beantworten, verfolgt wird. Die Methode ist also der bestmögliche Weg zur Beantwortung der Fragestellung(-en). Auch wenn viele bei „Methoden“ in erster Linie an empirische Methoden der Sozialwissenschaft, wie Fragebogen oder Interview, denken, ist mit „Methode“ jeglicher Weg, die Fragestellung(-en) zu beantworten, gemeint.

Je nach Fach herrschen unterschiedliche Methoden vor. In naturwissenschaftlichen Fächern zählen Beobachten, Messen, Berechnen und Vergleichen sowie Dokumentieren und Protokollieren zu den grundlegenden Methoden. Sie können „im Feld“ oder in einem Laborsetting angewendet werden. Im geisteswissenschaftlichen Bereich herrschen Methoden der Analyse und Auslegung/Interpretation vor. Auch hier kann verglichen werden. Kennzeichnend ist, dass in diesen Fächern oft mit sprachlichem oder – vor allem in Geschichte, Kunst- und Medienwissenschaft – mit Bildmaterial gearbeitet wird. Das Material muss dabei meist nicht selbst generiert, sehr wohl aber selbst ausgewählt und/oder gefunden werden. Die Wahl des Materials stellt oft den ersten Schritt nach Festlegung der Fragestellung(-en) dar.

Die Betreuungsperson sollte darauf achten, dass die SchülerInnen sich mit der gewählten Methode vertraut machen und das Vorgehen genau vorbereiten. Eine Methode korrekt umzusetzen, erfordert oft jahrelanges Studium und viele Testphasen. Daher kann der Fokus beim schulischen Schreiben nur darauf liegen, dass die Schreibenden ein Bewusstsein für methodisches Vorgehen entwickeln. Eine gute Vorbereitung erleichtert zwar die Durchführung, mit Fehlern in der Durchführung und Auswertung ist dennoch zu rechnen. Man kann SchülerInnen dazu ermuntern, ihr eigenes methodisches Vorgehen inklusive Stärken und Schwächen anhand eines „Forschungstagebuchs“ zu reflektieren (siehe Kapitel 3.2). Die Nachbereitung gestaltet sich

Dreischnittiges Vorgehen: Erheben – Aufbereiten – Auswerten

je nach Methode unterschiedlich: Bei literatur-, kunst- und medienwissenschaftlichen Fächern steht meist die Interpretation des Materials im Vordergrund; mit naturwissenschaftlichen Methoden erarbeitete Daten wollen in Tabellen eingetragen (aufbereitet) und besprochen (ausgewertet), interpretiert sowie grafisch dargestellt werden. In den meisten Fächern schließt die Interpretation – oft auf Basis des theoretischen Teils – an den empirischen Teil an. Die Methoden müssen im Text dargestellt und das Vorgehen verschriftet werden.

Qualitativ oder quantitativ?

Sozialwissenschaftliche Fächer – wie Psychologie, Wirtschaftskunde oder Soziologie – haben vermutlich das größte Methodenspektrum zu bieten, da sie sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassen.

Qualitative Methoden in sozialwissenschaftlichen Fächern sind solche, die z.B. Motive oder subjektive Konzepte untersuchen, wie nachfolgende Abbildung veranschaulicht. Im Vordergrund steht das „Wie“ bzw. das „Warum“, nicht das „Wie oft“ oder „Wie verbreitet“. Daher wird beim qualitativen Vorgehen nur eine kleine Menge an Material untersucht, diese dafür umfassend.

Zu unterscheiden im qualitativen und quantitativen Vorgehen ist die jeweilige Vorgehensweise. Während quantitative Methoden eine lineare Strategie verfolgen, ist das qualitative Arbeiten rekursiv. Ziel ist nicht, vorab festgelegte Hypothesen zu überprüfen, sondern das eigene Vorverständnis zum Thema immer wieder den neuen Informationen und Ergebnissen anzupassen.

Verwenden SchülerInnen ein qualitatives Vorgehen, gilt es deshalb, sie darauf hinzuweisen, dass es nicht oberstes Ziel sein kann, erste Annahmen zwingend zu bestätigen, sondern offen für neue Erkenntnisse zu sein, die sich im Verlauf der Erhebung ergeben.

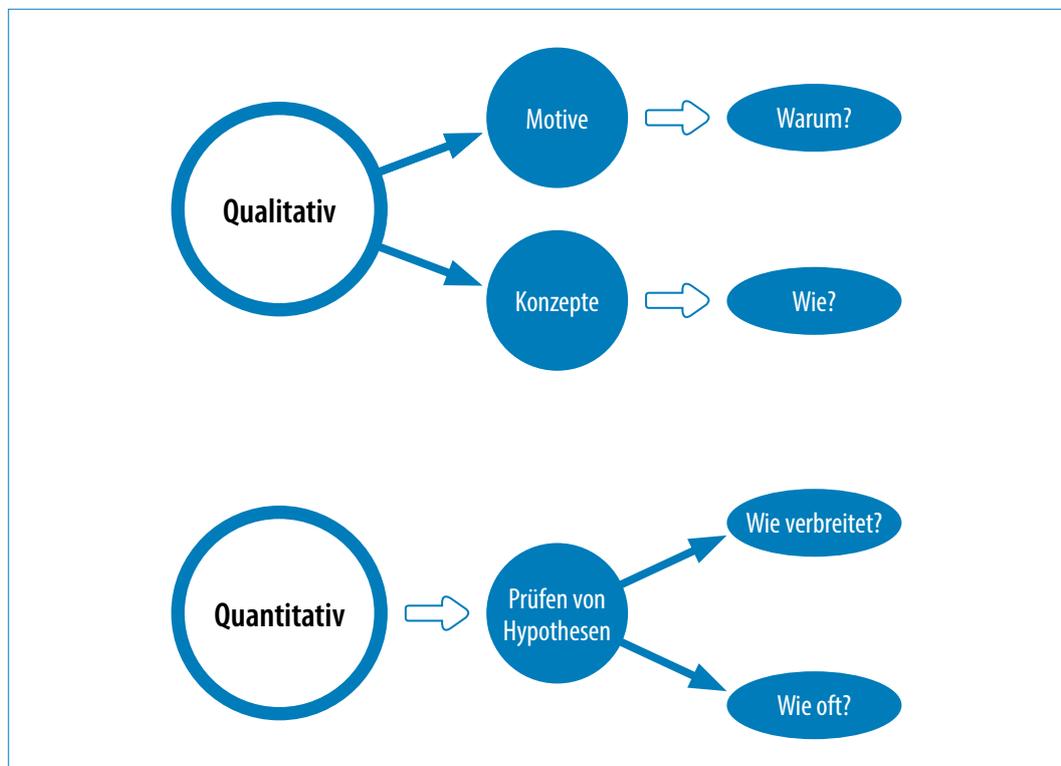


Abb. 4.4 Qualitative und quantitative Herangehensweise

Für die Betreuungsperson ist es auch wichtig zu wissen, dass es sich im Zuge der VWA nur um exemplarisches Arbeiten handeln kann, bei dem das Erzielen repräsentativer Ergebnisse einem exemplarischen Austesten und Kennenlernen von methodischem Vorgehen unterzuordnen ist. Wichtig ist es uns hier anzumerken, dass die in diesem Kapitel angegebenen Hilfestellungen zum methodischen Vorgehen keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die Betreuungslernen sind die FachexpertInnen auf ihren Gebieten und somit für die SchülerInnen vor allem bei inhaltlichen und methodischen Anliegen in ihrer Fachexpertise gefragt.

SchülerInnen fällt es unserer Erfahrung nach oft schwer, die geeignete Methode, also den bestmöglichen und zugleich realisierbaren Weg, zu Ergebnissen zu kommen, auszuwählen. Bei vielen SchülerInnen steht das Interesse an der Methode – etwa einer Filmanalyse – im Vordergrund, bevor noch die Fragestellung(-en) festgelegt wurde(-n). Der Weg sollte allerdings umgekehrt verlaufen: Nach Festlegung eines Themas kann die Frage nach der Methode gestellt werden. Hierbei erweist es sich oft als hilfreich, Schulbücher, das Internet oder ältere Arbeiten (Fachbereichsarbeiten) auf verwendete Methoden hin zu konsultieren. SchülerInnen bekommen so eine Vorstellung davon, mit welchen Methoden ein Thema bearbeitet werden kann. So kann man bemerken, dass das Thema „Farben“ in verschiedenen Bereichen behandelt wird, etwa Physik, Chemie, Kunst(-Geschichte) und Psychologie. Durch Einschränkung des Themas können geeignete, oft verwendete Methoden identifiziert werden. Die Betreuungsperson kann diesen Prozess unterstützen, indem sie fragend mit den SchülerInnen herausfindet, welche Methoden für die jeweilige Zielsetzung geeignet sind.

Frage	Qualitatives Vorgehen	Quantitatives Vorgehen
Interessiert dich das Wie/Warum oder das Wie oft?	Wie/Warum	Wie oft/Wie verbreitet
Welches Material kann dir beim Beantworten der Frage helfen?	z.B. Aussagen von ExpertInnen/Betroffenen	Zahlen, Daten, Fakten, Messergebnisse
Woher bekommst du dein Material? (Ist das Vorhaben machbar?)	Material auswählen (z.B. Film, Text, Sekundärliteratur) oder selbst erheben (z.B. Interview)	Eigene Erhebung/Studie, Messverfahren bei naturwissenschaftlichen Versuchen

Bei Themen der Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft bieten sich in erster Linie Literaturarbeiten sowie empirische Arbeiten mit qualitativer Methode an. Prinzipielle Vorgehensweisen bei empirischen Arbeiten beschreibt Kruse (2005, 130; 2010, 93): Beschreiben, Zusammentragen/Kompilieren, Vergleichen und Kontrastieren, Systematisieren, Analysieren, Diskutieren, Modell/Theorie konstruieren, Konzept entwickeln, Interpretieren, Argumentieren, Bewerten. In einer größeren Arbeit wie der VWA werden meistens mehrere Vorgehensweisen kombiniert, um

die Fragestellung(-en) zu beantworten. Das geplante Vorgehen muss im Erwartungshorizont festgehalten werden. Das folgenden Beispiel verdeutlicht ein mögliches Vorgehen.

Zu Beginn der Arbeit besteht die Fragestellung: „Wie entwickelt sich die Figur der Hermine Granger aus Harry Potter?“ (Eine genauere Eingrenzung, etwa auf bestimmte Charaktereigenschaften oder das Verhältnis zu anderen Figuren, sollte vorgenommen werden.) Am Anfang der Bearbeitung kann die Festlegung des Materials stehen – Buch oder Film, Beschränkung auf bestimmte Szenen etc. Danach erfolgt die Wahl der Methode unter Beachtung der Frage: „Wie kann diese Fragestellung beantwortet werden?“ Es bietet sich zum Beispiel an, bestimmte Szenen, die den Charakter der Figur verdeutlichen, zu analysieren, sie zu vergleichen und daraus generelle Aussagen (Thesen) zu gewinnen. Dazu ist es notwendig, bereits vorhandene Sekundärliteratur zu konsultieren, sie zu kompilieren und zu systematisieren und anhand von Passagen aus dem Primärtext zu diskutieren und zu bewerten.



Literaturliste online

Es gibt leider nur wenig Fachliteratur, die sich mit der Methodenauswahl von in der Schule verfassten SchülerInnen-Texten auseinandersetzt. Im Online-Teil des Buchs befindet sich eine Liste mit hilfreicher weiterführender Literatur zu diesem Thema.

4.1.5 Zeitplan

Phasenorientierte Zeitplanung und der rechtzeitige Übergang von einer Arbeitsphase zur nächsten ist Voraussetzung für zielorientiertes und ökonomisches Arbeiten. Je genauer Schreibende und BetreuerInnen über die Teilschritte der jeweiligen Arbeitsphasen informiert sind, desto effizienter lässt sich ein Zeitplan gestalten. In einem ersten Schritt kann es deshalb helfen, die Arbeitsaufgaben in kleine Arbeitspakete aufzuteilen und die durchzuführenden Teilschritte mitzudenken.

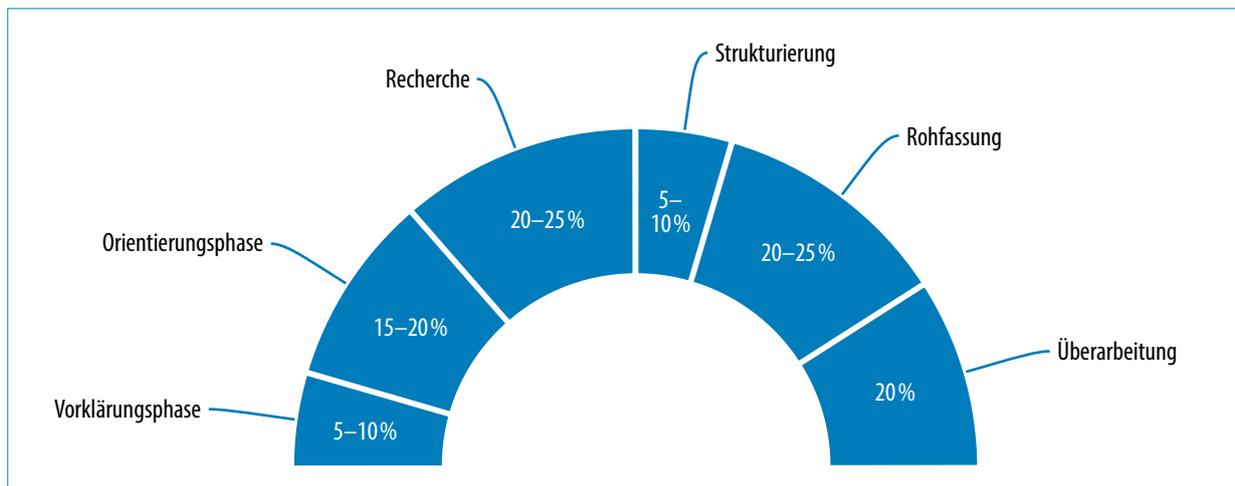


Abb. 4.5 Gewichtung der Arbeitsphasen (grobe Orientierung für die Zeitplanung beim Schreiben)

Für die Betreuungsperson kann es hilfreich sein, sich vor Augen zu halten, dass nicht für alle SchülerInnen dieselbe Zeitplanung realistisch ist. Abb. 4.5 ist deshalb nur als grobe Richtlinie gedacht, die eigene Arbeitsgeschwindigkeit, eigene Vorlieben oder auch individuelle Schreibstrategien haben einen wesentlichen Einfluss auf die Durchführbarkeit des individuellen Zeitplans von Schreibenden. So kommen beispielsweise typische StrukturschafferInnen (siehe Kapi-

tel 3.1.3) tendenziell leichter zu ihrem persönlichen Themenzugang, benötigen aber mehr Zeit, wenn es darum geht, eine Struktur für ihre Arbeit zu finden. Die Beratungspraxis zeigt, dass der Arbeitsaufwand für das Schreiben der Rohfassung meist über-, der Aufwand der Überarbeitungszeit von Schreiblernenden häufig unterschätzt wird.

Planen SchülerInnen, eine empirische Studie durchzuführen, muss das Vorgehen in der Zeitplanung berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass die Konzeptions- und Erhebungszeit in den ersten Phasen bereits eingeplant werden muss. Wird die Planung in der Orientierungsphase berücksichtigt, so kann die Studie bereits nach der Orientierungsphase stattfinden und einen Teil der Recherchezeit (wie sie bei reinen Literaturarbeiten vorkommt) ersetzen. Realistisch ist aber dennoch, bei empirischen Arbeiten einen Mehraufwand der Gesamtarbeitszeit einzuplanen, da mit Verzögerungen durch Dritte oder Problemen in der Erhebung und Auswertung immer zu rechnen ist. Die Planung für eine Arbeit mit empirischer Untersuchung wäre in etwa wie in Abb. 4.6 gewichtet.

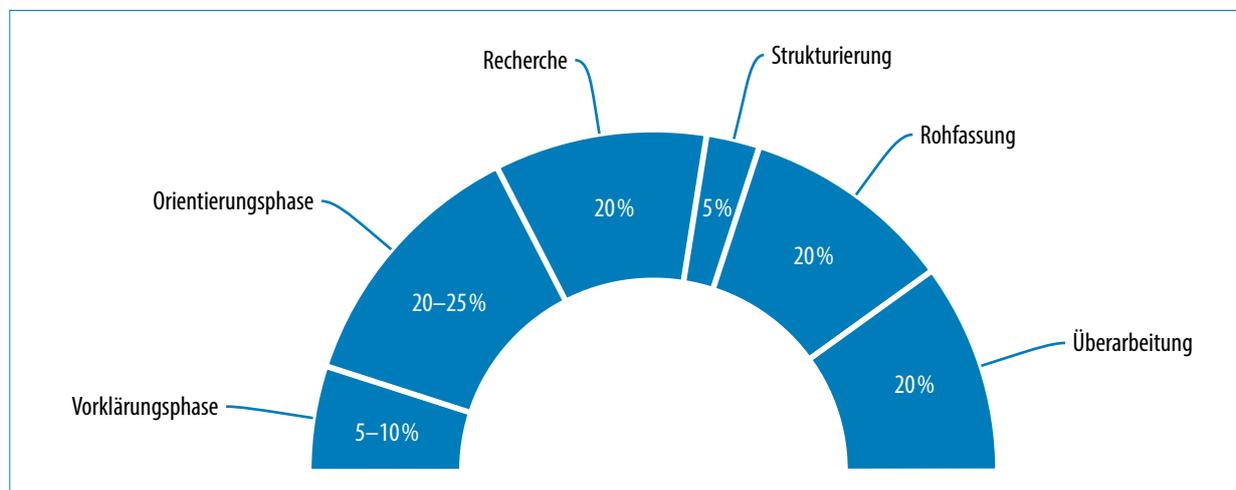


Abb. 4.6 Gewichtung der Arbeitsphasen bei empirischen Arbeiten

Für eine realistische Zeitplanung kann es hilfreich sein, gemeinsame Zwischentermine und Fristen zu setzen. Ein Rückwärtsrechnen vom Endtermin kann dabei helfen, die verfügbare Zeit für die jeweiligen Zwischenschritte zu ermitteln.

Beispiel

Meine Frist für den Erwartungshorizont/das Konzept ist Datum X (Betreuungstermin). Das Exposé steht am Ende der Orientierungsphase (ich befinde mich gerade am Anfang). Ich habe für die gesamte Orientierungsphase insgesamt 8 Wochen Zeit und habe dabei 6 Teilschritte zu erledigen; persönlich setze ich mir einen Zwischentermin am ... Bis zu diesem Termin möchte ich die Hälfte der Aufgaben erledigen, um die Frist einhalten zu können.

Die auf den nächsten Seiten folgende Aufstellung kann eine Orientierungshilfe sein, um zu prüfen, was für SchülerInnen bzw. für die Betreuungsperson in der jeweiligen Phase zu erledigen ist. Für die Betreuungsperson bietet es sich an, neben dem eigenen Vorgehen auch den groben Zeitplan der SchülerInnen zu kennen und diesen nach einem ersten gemeinsamen Vorklärungsgespräch einzufordern bzw. gemeinsam anzupassen.

SCHÜLERINNEN		BETREUUNGSPERSON	
Tätigkeiten	Termine mit BetreuerIn	Tätigkeiten	Termine mit SchülerIn
Vorklärungsphase			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Informationen über Formalia einholen (Infos über Formatvorlagen, Richtlinien, Beurteilungskriterien und Betreuungsvertrag, Arbeitsplatz ...) ○ Erste Grobrecherche (Was ist an Material verfügbar? Erste Literaturliste erstellen) ○ Welcher Betreuer/welche Betreuerin kommt für mein Thema in Frage? (Erstkontakt herstellen) 	Bis zum ...	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bekanntmachen mit den zu betreuenden SchülerInnen ○ Informationen über Formalia und Beurteilungsrichtlinien an SchülerInnen geben (auf Quellen verweisen) ○ Anregung zum Erstellen eines Zeitplans 	Erstes gemeinsames Gespräch mit zu betreuenden SchülerInnen
Orientierungsphase			
Thema eingrenzen			
<p>1. Was interessiert mich und was ist meine Materialbasis?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Thema nach Perspektiven (Zeit, Raum, Ort, Personen usw.) eingrenzen ○ Methode: Auf welchem Weg möchte/kann ich meine Forschungsfrage bestmöglich beantworten? ○ Forschungsfrage formulieren ○ W-Fragen zum Thema sowie mögliche Unterfragen für die Forschungsfrage formulieren <p>2. Konzept oder Blitzexposé erstellen</p>	<p>Bis zum ...</p> <p>Bis zum ... Thema eingrenzen</p> <p>Termin mit BetreuerIn am ...</p> <p>Bis zum ... erstes Konzept erstellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gemeinsame Themeneingrenzung mit SchülerInnen ○ Sichtung der gewählten Basisliteratur der SchülerInnen bzw. Literaturempfehlungen durch die Betreuungsperson (mit Fachexpertise) ○ Realisierbarkeit des Vorgehens (Methode) prüfen ○ Anleitung zum Erwartungshorizont 	<p>Termin 1: Thema eingrenzen am ...</p> <p>Termin 2: Erwartungshorizont am ...</p>

SCHÜLERINNEN		BETREUUNGSPERSON	
Tätigkeiten	Termine mit BetreuerIn	Tätigkeiten	Termine mit SchülerIn
Recherche			
Empirie, Informationen und Literatur suchen			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Liste der relevanten Suchbegriffe und ihrer Benennung (Synonyme) erstellen ○ Recherche durchführen ○ Eigene Informationssammlung überprüfen ○ Ggf. empirische Studie planen 	Persönliche Zwischentermine Suchliste/Methode ...	<ul style="list-style-type: none"> ○ Literaturliste per Mail kommentieren ○ Mögliche Schwierigkeiten bei Recherche thematisieren, Kommentare auf die Literaturliste, ggf. Verlauf und Durchführung der empirischen Studie besprechen und Fristen setzen 	Betreuungstermin (einzeln oder in der Gruppe, Kommentare per Mail)
Material besorgen			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Besuch von Bibliotheken (bzw. Fernleihe) ○ Besuch von Buchhandlungen ○ Online-Recherchen (Bestellungen) ○ Suche nach weiterführender Literatur: Verweise im Text/ Bibliographien 	Persönliche Zwischentermine Vorläufige Literaturliste an Betreuungsperson bis ...		
Material sichten, lesen und auswerten, Studie durchführen und auswerten			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Abstracts und Inhaltsverzeichnisse lesen, wichtige Literatur auswählen und ordnen ○ Lesen ○ Relevante Textpassagen exzerpieren ○ Eigene Kommentare hinzufügen (ggf. schon paraphrasieren) ○ Empirische Studie durchführen und abschließen 	Termin mit Betreuungsperson am ...	Haben SchülerInnen die notwendigen Lesestrategien, um die Texte kognitiv zu erfassen? Mögliche Tipps geben: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lesen mit Fragen an den Text ○ Markieren und Zusammenfassen ○ Eigene Gedanken dazu notieren ○ Exzerpieren 	Betreuungstermin (einzeln oder in der Gruppe)

SCHÜLERINNEN		BETREUUNGSPERSON	
Tätigkeiten	Termine mit BetreuerIn	Tätigkeiten	Termine mit SchülerIn
Strukturierung und Gliederung			
Struktur festlegen			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fragestellung erneut präzisieren/angleichen ○ Mögliche Hypothesen/Annahmen formulieren ○ Fixen Titel und Untertitel festlegen ○ Inhaltsverzeichnis mit grober Seitenzuordnung erstellen 	<p>Termin mit BetreuerIn am ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realisierbarkeit des ursprünglich geplanten Vorgehens prüfen. Sind Fragestellung, Titel und Durchführung mit dem geplanten Vorgehen machbar? ○ Anleitung: Fertige ein grobes Inhaltsverzeichnis mit geplanter Seitenzuordnung an! 	<p>Beratungsgespräch (einzeln)</p>
Rohfassung			
Schreiben von Teilen; spät/parallel Studie auswerten			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Niederschreiben von Textteilen (Rohfassung): je nach Arbeits-, Schreibtyp direkter Einstieg oder Vorabstrukturierung des Texts (Wie viele Seiten muss ich pro Woche schreiben, um den Rohtext bis zum vereinbarten Termin zu schaffen?) ○ Überarbeitung der Rohgliederung zur Feingliederung ○ Textskelette anfertigen; Schreiben von noch fehlenden Teilen ○ Den Fragen zur Themenstellung gezielt nachgehen ○ Vor-, Rückverweise, roten Faden überdenken ○ Eine Grobkorrektur pro Kapitel ○ Empirie und Theorie im Text verknüpfen 	<p>Rohkapitel 1/2/3 bis ... Feingliederung/Überleitungen etc. bis ...</p> <p>Erstes Rohkapitel an KollegInnen/die Betreuungsperson bis ... Termin mit Betreuungsperson am ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplarische Kommentierung von Textpassagen (max. fünf Seiten, kommentiert, nicht korrigiert) ○ (Peerfeedback anleiten) ○ Im Gespräch: Anregungen für die Überarbeitungsphase geben ○ Reflexion über den Betreuungsverlauf und Gespräch in Hinblick auf die Abschlussprüfung 	<p>Max. zwei Mal exemplarisch per Mail kommentieren, ein persönlicher Betreuungstermin</p>

SCHÜLERINNEN		BETREUUNGSPERSON	
Tätigkeiten	Termine mit BetreuerIn	Tätigkeiten	Termine mit SchülerIn
Überarbeitungsphase			
Überarbeitung parallel zum Rohtext			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Überarbeitung (formal, inhaltlich, strukturell) ○ Belege prüfen ○ Schreiben von Übergängen, und Zusammenfassungen ○ TestleserInnen organisieren 	Arbeit (per Mail) an Betreuungsperson bis ...		
Endkorrektur/Beurteilung			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ist der Text frei von Grammatik- und Rechtschreibfehlern? ○ Ist der Text logisch, ist ein roter Faden im Text erkennbar? ○ Ist die verwendete Literatur im Literaturverzeichnis korrekt angegeben? ○ Ist die Formatierung nach den Richtlinien passend? ○ Ausdrucken/Binden/Einreichen 	Termin zur Endabgabe am ...	Beurteilung der Arbeit nach Vorgaben des BMBF	Zu beurteilen bis ...



Unterlagen zum Blitzexposé online

Um einen Zeitplan realistisch zu gestalten, ist es aber nicht nur notwendig, teilschrittig zu planen, sondern auch genügend Pufferzeiten einzuplanen.

Es ist wesentlich, mit den SchülerInnen zu besprechen, dass ein Zeitplan nur dann realisierbar sein kann, wenn er Pufferzeiten, also Freizeit oder (außer-)schulische Verpflichtungen oder Krankenstände berücksichtigt. Es ist notwendig, die Gesamtplanung immer wieder aufzunehmen und auf die Realisierbarkeit hin zu überprüfen. Die Betreuungsperson kann beispielsweise bei jedem Betreuungstermin die aktuelle Zeitplanung und die Durchführbarkeit des Plans mit ihren SchülerInnen besprechen. Zu thematisieren, in welcher Arbeitsphase sich die Schreibenden gerade befinden, ist ebenfalls von Bedeutung.

Schreibzeit und Arbeitsbedingungen

Scheitern gesetzte Zeitpläne, sollte die Ursache untersucht/diskutiert werden. Die Beratungspraxis zeigt, dass ein Scheitern des festgesetzten Zeitplans häufig in Zusammenhang mit der Schwierigkeit steht, sich Schreib- und Arbeitszeiten im Alltag einzuteilen. Der beste Zeitplan kann nur dann funktionieren, wenn Schreibende lernen, passende Schreib- und Arbeitsbedingungen für sich zu finden.

SchülerInnen, die sich in der Vorbereitung auf die Matura befinden, sind bereits über eine lange Zeit mit gewissen Lernroutinen vertraut und wissen zumeist auch, zu welchen Zeiten, an welchen Orten oder wie lange sie effektiv arbeiten können. Dennoch kann es mitunter schwer sein, das (oft auch unbewusste) Wissen auf die neue Schreibsituation zu übertragen. Es kann zudem vorkommen, dass sich mit der neuen Lernaufgabe auch die Bedingungen, die für eine anregende Arbeitsatmosphäre nötig sind, wandeln. Wenn Sie bemerken, dass Ihre SchülerInnen trotz eines objektiv realisierbaren Zeitplans nicht vorankommen, sprechen Sie diese auf ihre Arbeits- und Schreibbedingungen an.

Fragen hierzu können sein:

Arbeitsplatz:

- An welchem Platz arbeitest du an deinem vorwissenschaftlichen Schreibprojekt?
- Ist dieser Platz für dich passend? Hast du schon einmal versucht, einen anderen Schreibplatz zu wählen?
- Hast du genügend Platz, um zu arbeiten/zu schreiben?
- Wie sieht dein Arbeitsplatz aus (aufgeräumt, chaotisch, wenig Platz)?
- Hast du Ruhe an deinem Schreibplatz (oder schreibst du am Esstisch in der Küche neben kleinen Geschwistern ...)?
- Wie könntest du deinen Arbeitsplatz so gestalten, dass du dich ausreichend wohl und dennoch motiviert zum Arbeiten fühlst?

Schreibzeiten:

- Wann arbeitest du an deinem vorwissenschaftlichen Schreibprojekt?
- Gibt es Zeiten, in denen du das Gefühl hast, du arbeitest produktiv/weniger produktiv?
- Wie lange arbeitest du am Stück? (Bsp.: nach zehn Minuten gebe ich frustriert auf, ich sitze drei Stunden vor meinem PC und komme nicht voran ...)
- Machst du Pausen beim Arbeiten? Wenn ja, wann und wie viele?

Raten Sie Ihren SchülerInnen dazu, Arbeitsroutinen zu entwickeln, dies wirkt meist entlastend. Verbindliche Arbeitszeiten mit festgelegten Pausen einzuplanen, kann helfen, in einen geregelten Schreibfluss zu kommen.

Eine geeignete und zugleich spielerische Übung, um SchülerInnen ihre eigenen Routinen bewusst zu machen, ist der Timefinder. Wolfsberger (2007) rät Schreibenden dazu, sich eine Woche lang selbst zu beobachten. Die Auseinandersetzung mit der Frage „Was mache ich eigentlich wann und wie sieht mein Alltag aus?“ kann für SchülerInnen oft ein Aha-Erlebnis sein. Ziel der Beobachtung ist aber nicht, freie Zeiten in weiterer Folge zum Arbeiten zu nutzen, sondern ein Bewusstsein für den Umgang mit der eigenen Zeit, mit dem Bedürfnis nach eigenen Ruhe- und Freizeitphasen oder aber mit Verpflichtungen zu schaffen und so zu realisierbaren Schreibroutinen zu gelangen. Zu würdigen, was bereits erreicht wurde, und sich auch regelmäßig für die Zwischenschritte zu belohnen, motiviert zusätzlich, am Arbeiten dranzubleiben und den gesetzten Plan auch weiterzuverfolgen.

4.2 Weiterführende Literatur

- Esselborn-Krumbiegel, Helga** (2008): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Franck, Andrea; Haacke, Stefanie & Lahm, Swantje** (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Pyerin, Brigitte** (2003): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. München: Juventa.
- Klippert, Heinz** (2012): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Porst, Rolf** (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Studienskripten zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schoppe, Andreas** (2011): *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- BMBF** (2015): *VWA – Vorwissenschaftliche Arbeit: E-Books*. Online unter: <http://www.ahs-vwa.at/mod/page/view.php?id=216> [26.2.2015]. (VWA-Bibliothek mit über 200 Titeln, darunter einige Werke zu wissenschaftlichen Methoden allgemein)
- Helfferrich, Cornelia** (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald** (2010): *Empirisch forschen. Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Studieren, aber richtig*. Stuttgart: UTB.

Methode



Recherchephase

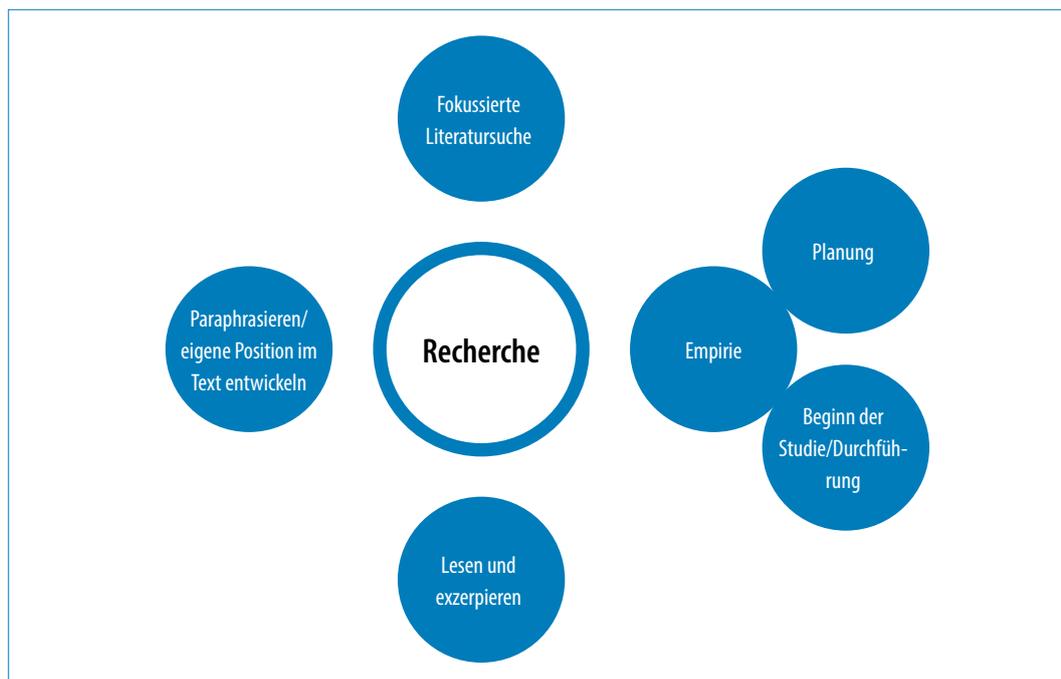
Konzeption der Arbeit

Für die Betreuungsperson liegt der Schwerpunkt in der Recherchephase in der Anleitung der Schreibenden zur fokussierten Recherche und zu einem realisierbaren Konzept. Wie in der Anordnung der Phasenkreise in Abb 5.1 ersichtlich, sollte der dritte Betreuungstermin (Konzept und fokussierte Recherche) zeitlich zwischen der Recherche- und der Strukturierungsphase der Schreibenden liegen.

5.1 Kernpunkte der Recherchephase und Anleitung der Schreibenden

In der Recherchephase liegt der Fokus der Schreibenden auf der Suche nach Forschungsliteratur sowie der Sichtung und Auswertung der recherchierten Texte. Im Falle einer empirischen Untersuchung werden in dieser Phase bereits die Untersuchungen durchgeführt und Daten zur folgenden Auswertung gewonnen. Die ausgewählten Texte müssen sinnerfassend gelesen und in Zusammenhang mit der eigenen Arbeit gebracht werden. Der Einsatz von Lesetechniken, das Anfertigen von Exzerpten und Paraphrasen ist dabei hilfreich.

Der erleichterte Zugang zu Quellen, insbesondere zum Internet, bringt neue Herausforderungen mit sich. SchülerInnen sehen sich durch eine Masse an Recherchemöglichkeiten oft einer Informationsüberfrachtung ausgeliefert. Wird mit zu unspezifischen Schlagworten gesucht, sind relevante Rechercheergebnisse oft nur Zufallstreffer, oder die gefundene Menge an Quel-



SchülerInnen

- Fokussiertes Recherchieren
- Empirische Studie durchführen
- Lesen und Dokumentieren recherchierter Literatur
- Erstellen von Exzerpten und paraphrasieren
- Eigene Position im Text entwickeln

BetreuerInnen

- Austausch über wesentliche Recherche-techniken
- Gemeinsame Lösungssuche für die Planung der empirischen Studie (z.B.: Hilfestellung mit fragendem Vorgehen, Hinweise zur Durchführung der Studie aus Sicht der Betreuungsperson)
- Anregungen zum Lesen und Exzerpieren vermitteln (Lesetechniken, Exzerptvorlage)

Abb. 5.2 Teilschritte der Recherchephase für SchülerIn und Betreuungsperson

len ist so umfangreich, dass die Selektion schwerfällt. Die Schwierigkeit, passende Literatur zum eigenen Thema zu finden, ist integraler Teil eines jeden Rechercheprozesses. Dennoch kann eine fokussierte Suche erheblich dazu beitragen, die Menge an unbrauchbarem Datenmaterial zu reduzieren. Kernaufgabe der Betreuungsperson ist also, wie unser Phasenmodell zeigt, die Anleitung zu einem realisierbaren Konzept und zur fokussierten Recherche.

Ein weiterer Schwerpunkt für die Betreuungsperson liegt in dieser Phase in der Anleitung zum Umgang mit Fachliteratur.

Problematisch ist, dass SchülerInnen – wie auch Studierende – häufig Probleme beim sinnerfassenden Lesen (vor-)wissenschaftlicher Texte haben. Die Struktur oder der Stil der „neuen Textsorten“ muss erst erschlossen werden, Lesestrategien erprobt werden. Im Laufe von Kapitel 5 bringen wir Vorschläge, wie Sie SchülerInnen zum sinnerfassenden Lesen, Exzerpieren und Paraphrasieren anleiten können.

5.1.1 Fokussiertes Recherchieren

In dieser Phase ist es wesentlich, SchülerInnen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass die Wahl der Quellen, die als Basismaterial für die Arbeit herangezogen werden, die Qualität der Arbeit maßgeblich bestimmt. Die Verwendung relevanter und seriöser Literatur schafft nicht nur ein nachvollziehbares Fundament für die Arbeit, sondern wertet auch die Belege auf, die zur Beantwortung der eigenen Fragestellung herangezogen werden.

Die Zitierfähigkeit einer Quelle hängt wesentlich von ihrer Zugänglichkeit ab. Quellen, die nicht (mehr) auffindbar sind, können nicht als Belege herangezogen werden. Die Nachvollziehbarkeit des Materials ist also wesentlich für die Auswahl brauchbarer Literatur. Zitierwürdig ist eine Quelle dann, wenn sie (aktuellen) wissenschaftlichen Qualitätskriterien entspricht, wie:

- AutorIn und Quelle sind bekannt
- Verfasst von einem/einer anerkannten WissenschaftlerIn
- Artikel in einem Sammelband namhafter HerausgeberInnen, Journalbeitrag
- Geleitworte anerkannter WissenschaftlerInnen
- Herausgabe in einem anerkannten Verlag
- Publikation in einer anerkannten Zeitschrift
- Publikation großer, anerkannter Organisationen (EU, OECD, Europarat etc.)

Handelt es sich bei einer Quelle um ein unveröffentlichtes Manuskript, ist die Zitierwürdigkeit von den SchülerInnen selbst zu prüfen. Folgende Fragen können dabei helfen, sich Informationen zur Person und der Qualität des Werks einzuholen:

- Wer hat den Artikel/den Beitrag/das Werk verfasst?
- Welchen fachlichen Hintergrund besitzt der Autor/die Autorin?
- Gibt es ein Manuskript eines Vortrags bei einer anerkannten wissenschaftlichen Fachtagung/in einem Sammelwerk ... von diesem Autor/dieser Autorin?
- Aus welcher Disziplin stammt der Autor/die Autorin? (Ist diese Perspektive für mich wichtig?)
- Handelt es sich bei der Veröffentlichung um eine Inselfublikation oder gibt es mehrere Artikel des Autors/der Autorin zu dem Thema? (Wenn ja, wo oder mit wem hat er/sie zuvor veröffentlicht?)
- Was ist die Funktion des Texts, worauf zielt dieser Text ab? (Bsp.: Möchte dieser Text auf der Homepage Werbung für das eigene Konzept machen oder handelt es sich um zuverlässige Information zum Thema?)
- Wer sind die AdressatInnen des Texts: Laiinnen bzw. Laien oder Fachpublikum, für oder gegen wen ist der Text geschrieben?

Um die Quelle im weiteren Verlauf korrekt zitieren zu können, müssen die SchülerInnen lernen, die verschiedenen Quellen zu unterscheiden. Folgende Quellen werden im Kontext der VWA häufig zum Einsatz kommen:

Bei wissenschaftlichen Monografien handelt es sich um eine vollständige Abhandlung, z.B. eines Themas, einer Problem- oder Fragestellung, in Form eines einzelnen Werks (bspw. die Biografie einer Künstlerin/eines Künstlers).

**Unveröffentlichte
wissenschaftliche
Manuskripte**

**Wissenschaftliche
Monografie (Einzel-
schrift)**

Sammelwerk

Ein Sammelwerk (oder Herausgeberwerk) erscheint oft auch fortlaufend und ist nicht in sich geschlossen. Es gibt meist einen oder mehrere HerausgeberInnen des Werks, die mitunter auch AutorInnen in diesem sein können. In einem Sammelwerk schreiben mehrere AutorInnen verschiedene Beiträge zu einem gemeinsamen Thema. Sammelbände erscheinen im wissenschaftlichen Kontext oft in Form von Tagungsbänden.

Wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Zeitschriften

Als anerkannte wissenschaftliche Zeitschriften gelten jene, die auch in wissenschaftlichen Artikeln/Handbüchern/Büchern zitiert werden. Wichtige Zeitschriften sind in Universitätsbibliotheken oder Online-Zeitschriftendatenbanken zu finden. Vorsicht gilt bei populärwissenschaftlichen Zeitschriften. Diese haben den Vorteil, dass sie meist in einfacher Sprache geschrieben sind, gelten aber nicht als wissenschaftlich relevante Quellen. Es spricht im Kontext der VWA aber nichts gegen eine erste Informationsbeschaffung durch populärwissenschaftliche Zeitschriften, da die Artikel häufig auch von anerkannten WissenschaftlerInnen verfasst wurden oder auf (vor-)wissenschaftliche Beiträge verweisen.



Hinweis: Erstellen Sie im Kollegium für Ihre Fachrichtung eine Liste mit relevanten Fachzeitschriften, die den SchülerInnen als grundlegende zitierwürdige Quellen (bspw. per Handout) ausgehändigt werden. Die Auswahl der Quellen sollte im Kollegium einheitlich erfolgen, um Transparenz zu schaffen und Ungleichheiten in der Betreuung entgegenzuwirken.

Zeitungen

Da die Wahl der Quellen auch die Qualität der Arbeit bestimmt, ist nachvollziehbar, dass Boulevardpresse sich nicht als brauchbare Quelle für vorwissenschaftliche Arbeiten eignet. Die Ausnahme gilt, wenn es sich um eine Analyse des Mediums selbst handelt. Denkbar wäre hier beispielsweise eine Häufigkeitsanalyse (wie oft kommen bestimmte Wörter in der BILD-Zeitung im Vergleich zur Qualitätszeitschrift XY vor?).

Artikel aus der Qualitätspresse (Standard, Die Presse, FAZ, ZEIT, New York Times) sind prinzipiell ebenso wenig zitierwürdig, da es sich dabei nicht um wissenschaftliche Publikationen handelt. Die Ausnahme gilt hier für Fachartikel, die als Aufhänger für die Relevanz der Arbeit (aktuelle Besprechung in der New York Times) herangezogen werden können.

(Diplomarbeiten), Dissertationen, Habilitationen

Zitiert werden sollen, so die wissenschaftliche Praxis, nur Arbeiten, die einem wissenschaftlichen bzw. höheren Niveau entsprechen. Nächsthöheres Niveau ist im Falle der VWA bereits eine Bachelorarbeit, die ebenso als eine vorwissenschaftliche Arbeit gilt.



Hinweis: Da erst Arbeiten ab Masterarbeits-/Dissertationsniveau, die häufig für Laiinnen bzw. Laien schwer verständlich sind, in der Forschungscommunity als wissenschaftlich gelten, kann es im Kontext der VWA durchaus sinnvoll sein, mit niedrigschwelligeren Texten zu beginnen.

Erstellen Sie im Kollegium einen Vorschlag, welche Quellen von Ihren SchülerInnen verwendet werden dürfen, und beachten Sie dabei, dass das sinnerfassende Lesen der Texte Voraussetzung für einen gelungenen Umgang mit den Quellen in der VWA darstellt.

Statistiken sollten nur dann verwendet werden, wenn sie von anerkannten Instituten (bspw. Statistik Austria, UNO) stammen oder in eine wissenschaftliche Publikation/Forschung eingebettet sind.

Statistisches Material

Hinweis: SchülerInnen besitzen zumeist noch kein Bewusstsein dafür, welche Quellen zitierfähig bzw. zitierwürdig sind. Um das Bewusstsein dafür anzuregen, kann es sinnvoll sein, einen gemeinsamen Betreuungstermin mit allen zu betreuenden SchülerInnen festzulegen und folgende Fragen zu thematisieren:

- Was ist (vor-)wissenschaftliche Literatur?
- Worauf achte ich, wenn ich nach zitierfähiger Literatur suche?
- Welche Quellen und Recherchemöglichkeiten stehen mir zur Verfügung?
- Wo suche ich bzw. welche Quellen meide ich?
- Wie gehe ich bei meiner Recherche vor?



Erfahrungen aus der Schreibberatungspraxis zeigen, dass es zumeist aufschlussreich ist, die SchülerInnen die Fragen gemeinsam in der Gruppe (oder in Kleingruppen) erarbeiten zu lassen. Ein zu frühes Aushändigen von „To-do-Listen“ blockiert häufig das eigenständige Denken und drängt persönliche Schwierigkeiten von Schreibernenden in den Hintergrund. Lassen Sie die SchülerInnen ihre Ergebnisse gemeinsam schriftlich festhalten. Haben die SchülerInnen bereits eigene Gedanken zum Thema generiert, kann eine Checkliste als grober Fahrplan hilfreich sein.



Checkliste online



Wurden erste relevante Quellen gefunden, ist es meist schon etwas einfacher, weitere brauchbare Literatur zum Thema zu finden. Im Sinne des Schneeballprinzips bietet es sich für SchülerInnen an, sich von einer Quelle zur nächsten fortzubewegen. Hierbei sind sowohl Literaturverzeichnisse in den gefundenen Werken als auch eigens dafür angefertigte Überblickswerke (Bibliografien), Handbücher oder Lexika hilfreich.

Recherche nach dem Schneeballprinzip

Empfehlenswert für einen Überblick über das gesamte Thema sind Bibliografien. Eine *Bibliografie* im Sinne einer (wissenschaftlichen) Publikation enthält in der Regel bibliografische Angaben, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt, sortiert und gelegentlich annotiert wurden. Es handelt sich um ein Nachschlagewerk, das als allgemeine Bibliografie oder als Fachbibliografie veröffentlicht wird.

Darüber hinaus kann auch ein *Literaturverzeichnis* (in Büchern oder Artikeln), eine alphabetisch geordnete Liste von Quellennachweisen, hilfreich sein. Das Literaturverzeichnis erscheint normalerweise am Ende einer schriftlichen Arbeit und enthält alle Titel, auf die in der Arbeit direkt oder indirekt Bezug genommen wurde. So können Quellen von interessanten Textpassagen weiterverfolgt und neue Literatur beschafft werden.

In Fortbildungsveranstaltungen zum Thema werden wir häufig gefragt, ob SchülerInnen *Quellen aus dem Internet zitieren dürfen* – eine Frage, die nicht so einfach mit Ja oder Nein zu beantworten ist, denn: Fest steht, die Suche im Internet hat Vor- und Nachteile, die von SchülerInnen im Umgang mit dem Medium erkannt werden müssen.

Online-Recherche

Den ersten Weg zur Suche nach Literatur, den SchülerInnen wählen, findet meist über Online-suchmaschinen, wie beispielsweise *Google*, statt. Geht es dabei noch um reine Information bzw. einen groben Überblick zum Thema, spricht nichts gegen die Suche im Netz. Bestimmen Schüle-

Recherche in Online-Suchmaschinen

rInnen allerdings die ersten, rasch gefundenen Informationen als Basis für ihre VWAs, kann dies problematisch werden, da Alltagswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse hier nicht differenziert werden.

Als Alternative/Erweiterung zur Recherche bietet sich *Google Scholar* an, da sich die Suchmaschine auf (vor-)wissenschaftliche Literatur beschränkt. Von Vorteil ist zudem, dass die Ergebnisse in Google Scholar nach ihrer Relevanz geordnet sind. Hierbei stehen die nützlichsten Verweise, die ihre Reihung durch die Ranking-Technologie von Google erfahren, zuerst. Die Reihung kommt unter anderem durch die Häufigkeit der Zitate der jeweiligen Literatur zustande.

**Online-Kataloge,
Fach- und Literatur-
datenbanken**

Sicherer hingegen ist die Suche in Online-Katalogen, Fach- und Literaturdatenbanken. Manche Universitäten (bspw. die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) stellen SchülerInnen einen Zugang zu kostenlosen Datenbanken zur Verfügung. So kann bei geeigneter Ausstattung und Installation von Programmen auch zu Hause in den Online-Katalogen und Datenbanken recherchiert werden. Folgend werden Vor- und Nachteile der Recherche im Internet zusammenfassend gegenübergestellt:

Vorteile der Internetrecherche	Nachteile der Internetrecherche
Praktische Suche von zu Hause aus, Erstinformationen können schnell gefunden werden	Informationsüberfrachtung leicht gegeben
Erleichterung des Zugangs zu wissenschaftlichen Publikationen Bspw.: Online-Recherche in universitären Bibliothekskatalogen und wissenschaftlichen Datenbanken möglich	Keine Sicherheit über die Qualität der gefundenen Quellen
Häufig sehr aktuelle Informationen	Aufgerufene Internetseiten können verändert oder gelöscht werden
Einfache Durchführung des „Schneeballprinzips“ (von einer Quelle zur nächsten)	Die Qualität der Quelle muss von den SchülerInnen selbst beurteilt werden

5.1.2 Selektieren, Exzerpieren und Paraphrasieren – eigene Position vs. eigene Meinung

Die Begriffe *Selektieren*, *Exzerpieren* und *Paraphrasieren* stehen in enger Verbindung mit der Recherchephase. Die Schreibenden stehen vor der Aufgabe, aus der Vielzahl der gefundenen Quellen und Materialien die relevantesten und wichtigsten zu *selektieren*, um sie dann für die eigene Arbeit zu verwenden.

Das *Exzerpieren* ist eine Technik, um Literatur zu sichten und eine Sammlung brauchbarer Textstellen anzulegen. Passagen aus den gelesenen Texten werden markiert und wörtlich oder sinngemäß in einem Dokument (handschriftlich oder digital) gesammelt. Wichtig ist, dass diese Stellen von Beginn an mit den korrekten Verweisen (Autor, Jahr und Seite) angegeben werden. So erhalten die Schreibenden eine Sammlung von Textstellen, die sie im weiteren Arbeitsprozess in den eigenen Text einbauen können. Der Schreibprozess wird durch diese Vorgehensweise beschleunigt.

Beim *Paraphrasieren* geht es darum, fremde Gedanken mit eigenen Worten wiederzugeben, den Sinn des Originals dabei aber zu erhalten. Oft sind die entstandenen Texte eine Vorstufe für Zusammenfassungen. Es wird zunächst Satz für Satz vorgegangen und erst im Anschluss daran eine Verkürzung des Originaltexts erreicht.

Material selektiv zu bearbeiten, Paraphrasen und Exzerpte anzufertigen, kann dabei helfen, eine eigene Positionierung im Text zu entwickeln. SchreibnovizInnen unterscheiden meist nicht zwischen Positionieren und der eigenen Meinung, was mitunter zum überfordernden Gedanken führt, stets eine eigene Ansicht zur Fachliteratur einnehmen zu müssen.

Positionieren meint in diesem Zusammenhang aber nicht, die gewählte Literatur zu bewerten, sondern diese gezielt für eigene Zwecke (Belegen der eigenen Position, Belegen der Forschungsfrage, Einführen in das eigene Thema aus einer speziellen Warte ...) zu verwenden. Wurden eigene Gedanken zum Thema/zur Lektüre bereits in einem Arbeitsjournal festgehalten, kann es einfacher gelingen, auf erste Ideen zurückzugreifen.

Die Entwicklung einer Position zum Text kann auf zahlreichen Wegen erfolgen. Dennoch sind meist folgende Teilschritte auf dem Weg zur eigenen Position zu finden:

1. Primäres Textverständnis

Der zu lesende Text muss verstanden werden, wesentliche Textaussagen rekonstruiert und der Sinn erschlossen werden.

2. Reduktion

Der gelesene Text muss auf wesentliche Kernaussagen reduziert werden. Ein Bezug zur eigenen Fragestellung muss vorhanden sein.

3. Elaboration und Metakognition

Eine kritische Warte zum Gelesenen wird eingenommen. Eigene Gedanken werden (auf Basis der Mitschriften während der Recherche oder des Arbeitsjournals) in den Text integriert.

Der eigene Text wird gezielt angeordnet und strukturiert.

Für BetreuerInnen stellt sich hier die Frage: Wie können SchülerInnen bestmöglich angeleitet werden, ihre Position zum Gelesenen zu finden, ohne dabei ihre wertende Meinung kundzutun?

Informationen zum Text einholen: Um die Relevanz der Literatur für das eigene Vorhaben zu prüfen, ist es hilfreich, sich Informationen über AutorIn, diskursive Zusammenhänge und/oder Publikationsquellen zu beschaffen. So wird nicht nur das Verständnis von Texten erleichtert, sondern es können für die eigene Arbeit „unpassende“ Texte rasch erkannt werden. Hier sind Sie als Lehrperson angehalten, Schreiblernende mit dem Thema Lesen zu konfrontieren. Schaffen Sie ein Bewusstsein für Lesestrategien, indem Sie Ihre SchülerInnen fragen: *„Wie bist du beim Lesen eines Fachtexts bisher vorgegangen?“* oder *„Welche Schwierigkeiten hast du aktuell mit dem Lesen von Fachtexten und was gelingt dir dabei gut?“*

Raten Sie SchülerInnen dazu, sich vorerst einen Überblick über ihr Thema zu verschaffen und sich dabei den Aufbau (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten zu Nutze zu machen. Ein grobes Überfliegen von Titel, Inhaltsverzeichnis, Abstract oder einleitenden bzw. abschließenden Textpassagen kann dabei helfen, erste Literatur fokussiert auszuwählen.

Schritt 1: Lesevorbereitung

Schritt 2: Texte fokussiert lesen und reduzieren

Ausgehend vom Vorwissen sollen die recherchierten Texte nun fokussiert gelesen werden.

Regen Sie Ihre SchülerInnen dazu an, sich vor dem Lesen *Leitfragen* zu notieren, mit denen sie an die Texte herangehen. Hilfestellungen, um zu brauchbaren Fragen zum Text zu gelangen, können sein:

- Wofür benötige ich diesen Text (als Basis für weitere Informationen, um etwas Bestimmtes zu zeigen, um eine Aussage zu belegen, als Beispiel, als Grundlage für eine weitere Analyse/einen Vergleich/eine Interpretation ...)?
- Mit welchem Gedanken habe ich diesen Text ausgewählt (z.B.: Dieser Text könnte spannend für Teil X meiner Arbeit sein)?
- Kann ich diesen Text unter einem bestimmten Blickwinkel, z.B. meiner Forschungsfrage/ Unterfragen zur Forschungsfrage, lesen?

Haben Sie als Betreuungsperson das Gefühl, SchülerInnen haben Probleme beim Textverständnis der Basistexte, beim sinnerfassenden Lesen – so fordern Sie von den Schreibenden Zwischenschritte¹⁵ ein.

Schritt 3: Text erschließen und in eigenen Zusammenhang bringen

Schritt 3 ist eine große Herausforderung für Schreiblernende. Es geht nicht mehr nur darum, den Text zu verstehen, sondern diesen in einen unmittelbaren Zusammenhang zur eigenen Arbeit zu bringen. Das Gelingen dieses Schritts hängt mitunter stark davon ab, ob die vorhergehenden Schritte (Schritt 1: Lesevorbereitung, Schritt 2: Texte fokussiert lesen und reduzieren) gemacht wurden bzw. ob bereits genügend eigene Gedanken zum Thema/Text (z.B. Arbeitsjournal) vorhanden sind.

Wichtig für das Zusammenfassen von (vor-)wissenschaftlichen Texten ist, den Aufbau der Texte zu erkennen. Machen Sie Ihre SchülerInnen darauf aufmerksam, dass das wissenschaftliche Schreiben und so auch die Struktur im Text zumeist ähnlich geregelt sind.

Schritt 4: Eigene Gedanken zum Gelesenen entwickeln

Spätestens an dieser Stelle spielen die eigenen Gedanken zum Gelesenen eine Rolle. Regen Sie SchülerInnen dazu an, gelesene Abschnitte mit Stichworten zu versehen (Worum geht es im jeweiligen Abschnitt, Absatz?) und auf vorab angefertigte Notizen (eigene Gedanken zum Thema) zurückzugreifen.

Eine geeignete Methode, um vom bearbeiteten Text zur eigenen Textzusammenfassung zu kommen, ist das Visualisieren eines Texts – beispielsweise mittels Cluster. Eine mögliche Anleitung für SchülerInnen könnte wie folgt aussehen:

1. Lies den Fachtext unter einer speziellen Fragestellung!
2. Markiere die Textpassagen, die im Zusammenhang mit deiner an den Text gestellten Frage wichtig erscheinen.
3. Lies den Text abschnittsweise und versieh jeden Absatz mit Randkommentaren, die in wenigen Stichworten angeben, worum es in dem Textteil geht. Halte dabei auch eigene Gedanken zum Absatz fest, die im Zusammenhang mit deiner Frage stehen.
4. Fertige ein Cluster an, mit dem Ziel, den Inhalt des Texts zu visualisieren. Clustere dafür beispielsweise die Randkommentare, ohne den Inhalt des Texts erneut durchzulesen.

¹⁵ Möglich ist, dass SchülerInnen konkrete Aufgabenstellungen zum fokussierten Lesen von Texten (siehe Online-Teil) bekommen und diese zu vereinbarten Terminen an die Betreuungsperson schicken (per Mail) oder gebündelt zu einem Betreuungstermin mitbringen sollen.

5. Lege den Originaltext beiseite und versuche, anhand des Clusters eine erste Zusammenfassung des Texts zu schreiben.
6. Nimm den Originaltext zur Hand und füge wichtige Informationen daraus, die in deiner Zusammenfassung noch nicht enthalten sind, in deinen Text ein. Verwende dazu auch Zitate oder Passagen aus dem Text, die dir besonders wichtig erscheinen.

SchülerInnen (und auch StudentInnen) glauben oft, dass ihre Meinung in (vor-)wissenschaftlichen Texten keinen Platz hat und in ihren Arbeiten keine Rolle spielt. In (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten das „Ich“ zu verwenden, sei – so der (Irr-)Glaube – verpönt. Das Gegenteil ist aber der Fall: Es ist sogar erwünscht, dass SchreiberInnen sich in ihren Texten positionieren und ihren Standpunkt verdeutlichen. Wichtig ist hierbei jedoch die Unterscheidung zwischen dem eigenen Geschmack und einer Position, die durch die Auseinandersetzung mit einem Thema und dem Lesen von Fachliteratur entstanden ist und begründet wird.

Die eigene Meinung

Eine eigene Position zu finden, bedeutet also nicht, den eigenen Geschmack kundzutun, sondern auf Basis dessen, was zum Thema gelesen und erarbeitet wurde, begründet Stellung zu beziehen. Dies ist vor allem in argumentativen Textpassagen gefragt, in denen vielleicht für die Position von AutorIn A und gegen die Position von AutorIn B argumentiert wird. Hierfür braucht es keine Meinung, sondern eine begründete Position.

Das Ich ist in (vor-)wissenschaftlichen Texten nicht per se zu vermeiden. Die Verwendung ist aber immer auch eine Frage des Fachbereichs, aus dem die Arbeit stammt. In naturwissenschaftlichen Arbeiten sind Ich-Formulierungen spärlich, in kulturwissenschaftlichen Arbeiten durchaus auch üblich. Die Kulturen der jeweiligen Fächer müssen hierbei berücksichtigt werden.

Wichtig ist, dass das Ich, wenn es verwendet wird, stets eine Funktion haben sollte und nicht für das Kundtun des eigenen Geschmacks verwendet wird. Pohl (2007) führt in diesem Zusammenhang drei verschiedene Formen des Ichs an, die in (vor-)wissenschaftlichen Texten, während der Entwicklungsphasen hin zur eigenen wissenschaftlichen Sprache, vorkommen:

Das leseleitende Ich:

Bsp.: „Nachdem ich nun X beschrieben habe, geht es im nächsten Kapitel um Y ...“

Das forschende Ich:

Bsp.: „In meiner qualitativen Studie habe ich X Personen zum Thema Y befragt.“

Das argumentative Ich:

Bsp.: „Nach der Auseinandersetzung mit dem Text X kann ich sagen, dass ich mit der Position von Autor Y eher übereinstimme als mit der Position von Autor Z. Das hat folgende Gründe: ...“

Hinweis: Diese verschiedenen Arten des Ichs entsprechen sicherlich nicht den wissenschaftlichen Standards, sie können den Schreibenden aber helfen, das Ich in vorwissenschaftlichen Texten differenziert einzusetzen und sich der Bedeutung der eigenen Schreibstimme bewusst zu werden. Ausgehend von diesem Bewusstsein kann es Schreibenden gelingen, die eigene Position in ihren Texten zu finden, ohne tatsächlich „Ich“ sagen zu müssen.



Die folgenden Fragen können dabei hilfreich sein, die eigene Position zu entwickeln und so eine eigene Schreibstimme zu finden und diese auch zu formulieren:

- Welchen Blickwinkel nehme ich auf mein Thema ein? Was ist meine eigene Position (nicht Meinung)?
- Wie kann ich meine eigene Position in den Text einbringen, ohne dabei unwissenschaftlich zu sein? Welche Belege können mir dabei helfen?
- Welche Belege stützen meine Position?
- Wie setze ich Fachtexte in Bezug zueinander? Welcher der wissenschaftlichen Positionen schließe ich mich am ehesten an und warum?
- Wie bringe ich meine Schreibstimme ein, ohne explizit „ich“ zu sagen?

5.1.3 Zitieren und Verweisen

Das Zitieren und Verweisen ist ein Thema, das von Schreibenden traditionell einerseits als besonders schwierig, andererseits aber auch als besonders wichtig wahrgenommen wird. Anders als oft angenommen, umfasst die Technik des Zitierens und Verweizens aber weit mehr als die Einhaltung von Zitierrichtlinien. Vielmehr steht im Vordergrund, fremde Gedanken in den eigenen Text zu integrieren und die AutorInnen sichtbar zu machen.

Durch den Bezug auf AutorInnen, die sich mit dem eigenen Thema bereits beschäftigt haben, stellen die SchülerInnen ihre Arbeiten auf eine seriöse Basis und zeigen, dass sie sich mit dem Stand der Forschung beschäftigt haben. Dies ist eine grundsätzliche Anforderung an vorwissenschaftliche Arbeiten von SchülerInnen.¹⁶ Bei der Auswahl der AutorInnen, die in der eigenen Arbeit zu Wort kommen sollen, sollten folgende Fragen immer mitgedacht werden:

Warum hat diese Autorin/dieser Autor eine fachliche Expertise?

Aus welchem Fachbereich stammt sie/er?

Warum werde ich ausgerechnet ihren/seinen Text verwenden?

In der Auswahl der AutorInnen für die eigene Arbeit liegt auch ein Teil der Eigenständigkeit (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten. Indem die SchreiberInnen einer Autorin/einem Autor vor anderen den Vortritt lassen, beziehen sie bereits indirekt Position. Es ist wichtig, als BetreuerIn diesen Prozess gut zu begleiten, denn SchülerInnen sind nicht immer in der Lage, sich völlig unabhängig für Literatur zu entscheiden.

Warum überhaupt zitieren?

Zitiert wird in (vor-)wissenschaftlichen Texten vor allem, um die eigene Position oder die eigene Perspektive zu untermauern oder sie zu belegen. Durch (wörtliche und sinngemäße) Zitate wird im Text ein Bezug zur vorhandenen Forschung hergestellt. Mithilfe von Zitaten werden darüber hinaus gegensätzliche Standpunkte dargestellt. Auch wenn Textstellen interpretiert oder analysiert werden, sollten die entsprechenden Stellen zunächst zitiert und im Anschluss bearbeitet werden.

Die Schreibenden zeigen durch die Verwendung von Zitaten, dass sie sich eingehend mit dem Thema beschäftigt haben und sich in der Forschungslandschaft auskennen. Außerdem

¹⁶ In vorwissenschaftlichen Arbeiten geht es vor allem darum, dass die SchülerInnen exemplarisch arbeiten, das heißt, dass sie versuchen, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens anzuwenden, um zu lernen, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet.

wird der Text durch den Einbau von Quellen und Verweisen auch für andere Forschende sowie für die LeserInnen nützlich und nachvollziehbar.

Bei der Einarbeitung von Literatur in den eigenen Text ist es besonders wichtig, dass eigene und fremde Gedanken voneinander getrennt werden und dass diese Trennung für die LeserInnen nachvollziehbar und verständlich ist. Das bedeutet, dass an jeder Stelle des Texts klar sein sollte, ob es sich um eine zitierte oder um eine eigene Aussage der/des Schreibenden handelt.

Eigene und fremde Gedanken trennen

Wie aber gelingt es zu zeigen, dass nun eine eigene Passage folgt? Wie bereits oben erwähnt, sind SchülerInnen oft sehr verunsichert, wenn es darum geht, eine eigene Position in die Arbeiten einzubringen. Sinnvoll ist es, solche eigenständig formulierten Passagen im Anschluss an eine zitierte Passage, die mit einem Verweis (Autor, Jahr und Seite) endet, einzubringen. Dadurch wird deutlich, dass das Zitat dort endet. Folgende Formulierungen können eigenständige Gedanken einleiten:

Daraus lässt sich schlussfolgern ...
 Aus dem oben angeführten Zitat ist zu erkennen, dass ...
 Beim Vergleich der beiden Positionen A und B fällt auf, dass ...
 Zusammenfassend lässt sich sagen ...
 Aufgrund der oben dargestellten Positionen lässt sich vermuten, dass ...

Die selbstständig formulierten Passagen unterscheiden sich von den zitierten Passagen vor allem dadurch, dass es in diesen Teilen meistens keine Verweise auf AutorInnen gibt. Es ist für die LeserInnen dadurch klar, dass es sich um eigene Gedanken der/des Schreibenden handelt. Dies bedeutet im Umkehrschluss auch, dass die Stellen, die von anderen AutorInnen übernommen wurden, immer auch als solche gekennzeichnet werden müssen, damit kein *Plagiat*¹⁷ entsteht.

Wie bereits oben vorgestellt, bedeutet richtiges Zitieren und Verweisen mehr als nur das Einhalten bestimmter Regeln und Zitierstile. Insgesamt existieren sehr viele Varianten des Zitierens und Verweisens und alle verschiedenen Stile haben ihre Berechtigung. Jedes Fach hat hierbei seine Eigenheiten, da Zitate in den unterschiedlichen Fachbereichen sehr unterschiedliche Funktionen haben und unterschiedlichen Konventionen unterliegen. So verwenden Naturwissenschaften und technische Wissenschaften häufig numerische Verweissysteme, während in kulturwissenschaftlichen Fächern meistens im Text oder in Fußnoten zitiert wird.

Zitierrichtlinien

Für SchülerInnen, die zum ersten Mal eine längere Arbeit schreiben, ist es fast nicht möglich, aus all den gegebenen Möglichkeiten zu wählen. Daher ist es empfehlenswert, ihnen von Seiten der Schule oder von Seiten der Betreuung eine oder zwei mögliche Arten der Verweisform vorzuschlagen, an denen sie sich orientieren können.

¹⁷ Plagiate entstehen, wenn fremdes Gedankengut ohne die Angabe von Quellen übernommen wird. Dies gilt sowohl für die wörtliche Übernahme als auch die inhaltliche Übernahme fremder Gedanken. Eine Definition der verschiedenen Arten von Plagiaten findet sich z.B. unter http://www.uni-klu.ac.at/main/inhalt/3054.htm#Definition_Plagiat



Weitere Zitierstile online



Wir schlagen hier eine Variante für die Kurzbelege im Text bei wörtlichen und sinngemäßen Zitaten sowie für die Vollbelege im Literaturverzeichnis vor, von der wir wissen, dass sie für SchülerInnen gut umsetzbar ist:

Wörtliches Zitat:

„Zitate finden sich in allen wissenschaftlichen Texten, vom naturwissenschaftlichen Protokoll bis hin zum literaturwissenschaftlichen Essay.“ (Schulze, 1997, 125)

oder

Schulze (1997, 125) stellt fest: „Zitate finden sich in allen wissenschaftlichen Texten, vom naturwissenschaftlichen Protokoll bis hin zum literaturwissenschaftlichen Essay.“



Hinweis: Wörtliche Zitate sollten unbedingt sparsam eingesetzt werden! Sie werden nur eingesetzt, um

- neue Fachbegriffe einzuführen oder zu definieren
- Standpunkte gegenüberzustellen
- den Text des Zitats anschließend zu analysieren oder zu interpretieren
- mit einer Kernaussage des Autors/der Autorin die eigene Position zu stützen

Sinngemäßes Zitat:

Schulze weist darauf hin, dass prinzipiell jede wissenschaftliche Textsorte Zitate beinhalten kann (vgl. Schulze, 1997, 125).



Hinweis: Bei längeren sinngemäßen Zitaten, die sich über mehrere Sätze erstrecken, ist es empfehlenswert, die sogenannte Satzklammer, wie wir sie bezeichnen, zu verwenden. Hierbei wird das sinngemäße Zitat durch Verweise auf die Autorin/den Autor eingeklammert:

Für die deutschen SprachwissenschaftlerInnen Karl Dieter Bunting, Axel Bitterlich und Ulrike Pospiech ist bei der Planung einer wissenschaftlichen Arbeit die Themeneingrenzung ein wichtiger Schritt. Mit einer adäquaten Fragestellung kann das Thema so konkretisiert und eingegrenzt werden, dass es überschaubar wird (vgl. Bunting, Bitterlich & Pospiech, 2000, 56f).

Wenn Zitate auf diese Weise eingeklammert werden, entsteht auch nicht die Masse an Verweisen am Ende jedes Absatzes. Es ist nämlich durch die Klammer jederzeit klar, wo ein Zitat beginnt und wo es endet. Es gibt keine Regel, die besagt, wie oft und an welchen Stellen ein Kurzbeleg angeführt werden muss. Wichtig ist die Nachvollziehbarkeit und Logik der Verweisanzahl.

Vollbeleg im Literaturverzeichnis:

Monografie

Eco, Umberto (1996): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. Heidelberg: Verlag Müller. Überarbeitete Auflage.

Beitrag in einem Sammelband oder einer Fachzeitschrift

Mertlitsch, Carmen & Struger, Jürgen (2007): *Außeruniversitäres Schreibcoaching von DiplomandInnen und DissertantInnen*. In: Doleschal, Ursula & Gruber, Helmut [Hrsg.], *Academic Writing in Languages Other than English. Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 193–215.

Internetquelle¹⁸

Wetschanow, Karin: *Von der Schreibforschung zur Schreibdidaktik*. Online-Zeitschrift Schreiben. (http://www.zeitschrift-schreiben.eu/pdf/kwe_workshopbericht_klagenfurt06.pdf, abgerufen am 23.11.2014)

Hinweis: Das Literaturverzeichnis sollte alphabetisch aufsteigend geordnet sein. Es umfasst nur die Angaben zu jenen Texten, die tatsächlich in der Arbeit verwendet worden sind. Was darüber hinaus noch gelesen, nicht aber zitiert wurde, wird nicht im Literaturverzeichnis angeführt.



Grundregeln für das Zitieren und Verweisen

- Fremde Gedanken kenntlich machen (wörtliche und sinngemäße Zitate)
- Anhand des Originals zitieren
- Zitate müssen belegt werden (Kurzbeleg)
- Wörtliche Zitate werden originalgetreu übernommen und eindeutig gekennzeichnet
- Bei wortgetreuer Übernahme von Texten wird weder gekürzt noch umformuliert
- Auslassungen werden durch [...] sichtbar gemacht
- Fehler (z.B.: Rechtschreibfehler) im Zitat durch [sic!] kennzeichnen
- Bei Kürzungen darf der Sinn nicht verfälscht werden
- Änderungen/Zusätze müssen gekennzeichnet werden
- Kenntlichmachung der wörtlichen Zitate – vom übrigen Text abheben
- Sinngemäße Zitate werden als solche kenntlich gemacht
 - durch Konjunktiv
 - durch Verben des Sagens und Meinens o.Ä., z.B.
 - A stellt fest, dass
 - B hebt hervor:
 - C geht davon aus, ...
 - D führt aus, ...
 - E betont, ...

¹⁸ Internetquellen sollten in der gleichen Form wie gedruckte Quellen angegeben werden und auch in die alphabetische Liste des Literaturverzeichnisses eingereiht werden.

- F behauptet ...
- G kritisiert ...
- H beachtet dabei nicht ...
- X steht damit im Gegensatz zu Y, die/der ...¹⁹

5.1.4 (Vor-)wissenschaftliche Formulierungshilfen und Phrasen für den Einbau von fremden Gedanken in den eigenen Text

Aus Erfahrung wissen wir, dass es SchülerInnen oft schwerfällt, fremde Gedanken sinnvoll in den eigenen Text zu integrieren. Oft fehlt es ihnen an Formulierungen, mit denen angezeigt werden kann, dass nun eine andere Autorin/ein anderer Autor spricht. Die hier angeführten Formulierungshilfen (nach Doleschal, o.J., Kruse & Ruhmann, 1999) können den SchülerInnen aber auch dabei helfen, die Darstellung ihrer eigenen Position einzuleiten. Wir unterscheiden hier nämlich zwischen Phrasen, die sich dazu eignen, eine fremde Position neutral wiederzugeben, und Phrasen, die dazu verwendet werden können, die eigene Haltung in Form von Zustimmung, Widerspruch oder Kritik darzustellen. Die Beispiele sind beliebig erweiterbar:

Neutrale Wiedergabe

- Vgl. / Siehe Keipert (1999, 29)
- Laut / Nach Keipert (1999, 29) ...
- Wie Keipert schreibt, ... (vgl. Keipert, 1999, 29).
- Wie dem folgenden Zitat zu entnehmen ist, ...
- Die Autorin schreibt / weist darauf hin / betont / unterstreicht ...
- Keipert (1999, 29) schreibt weiters ...
- Der Autor definiert „Literatursprache“ folgendermaßen / versteht unter ... / beschreibt die sprachliche Situation als ...
- Keipert (1999, 29) vertritt den Standpunkt / argumentiert ... / stellt Überlegungen dazu an, wie ...
- Nach Meinung / Ansicht Keiperts ...
- Keipert (1999, 29) behauptet / ist der Meinung / nimmt an ...

Zustimmung / Widerspruch / Kritik

- Ganz zu Recht weist Keipert (1999, 29) darauf hin ...
- Die Beobachtung des Autors beweist ...
- Der Autor stellt ohne Begründung die These auf ...
- Die Autorin behauptet pauschalierend, dass ...
- Merkwürdigerweise findet in der Darstellung der Autorin die Tatsache keine Berücksichtigung ...
- Die Schlussfolgerung der Autorin ist aufgrund der angeführten Belege nicht / kaum nachvollziehbar ...
- Die Argumentation scheint widersprüchlich / ist nicht schlüssig
- Keiperts Modell kann jedoch folgende Phänomene nicht erklären ...
- Die angeführten Belege scheinen die Hauptthese des Autors in Frage zu stellen ...
- Die Position des Autors, dass ..., hält einer genaueren Prüfung nicht Stand



Beispielformulierungen online

¹⁹ Verben des Sagens und Meinens müssen vorsichtig und immer reflektiert eingesetzt werden. Durch ungeschickte Wahl der Redeeinleitung kann ein falscher Zusammenhang konstruiert werden.

5.2 Weiterführende Literatur

Franck, Andrea; Haacke, Stefanie & Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Garbe, Christine; Holle, Karl & Jesch, Tatjana (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Krajewski, Markus (2013): *Lesen Schreiben Denken. Zur wissenschaftlichen Abschlussarbeit in 7 Schritten*. Wien: Böhlau.

Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto;

Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela [Hrsg.], *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. S. 109–121.

Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Klagenfurt: Insitut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Online unter: http://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben [26.2.2015].

Phasenmodell: Strukturieren

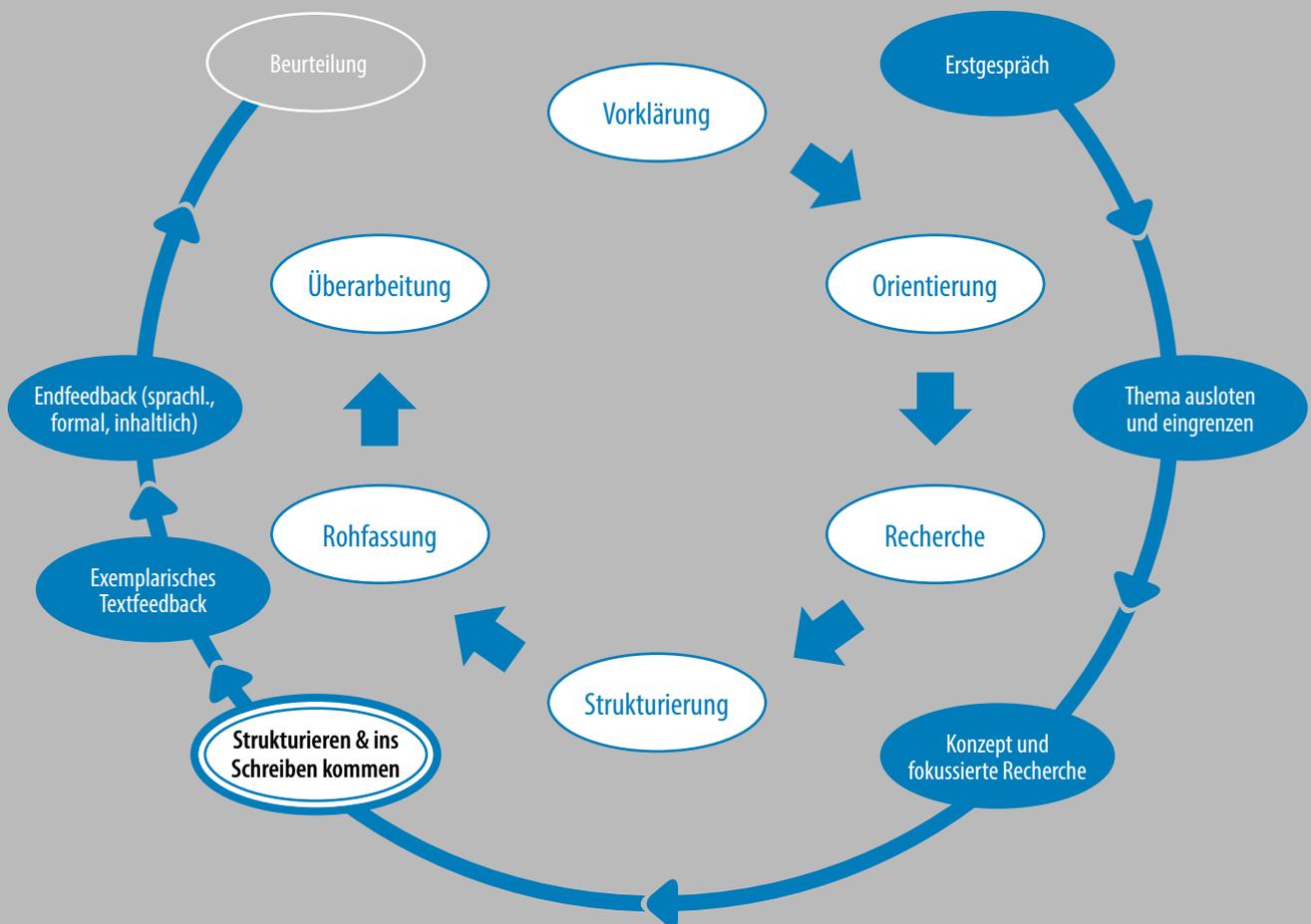


Abb. 6.1 Phasenmodell zum Zusammenwirken zwischen den Schreibphasen und dem Betreuungsverlauf

In diesem Kapitel

Kernpunkte der Strukturierungsphase und Anleitung der Schreibenden SEITE 87

Weiterführende Literatur SEITE 99



Strukturierungsphase

Zum Schreiben anleiten

Wie in Abb. 6.1 zu sehen, ist der Betreuungstermin zum Strukturieren und Ins-Schreiben-Kommen (äußerer Kreis) zu Beginn der Strukturierungsphase der Schreibenden (innerer Kreis) angesetzt. Die Betreuungsperson ist in einem ersten Schritt gefordert, die SchülerInnen dabei zu unterstützen, eine realisierbare Gliederung ihrer Arbeit zu entwerfen. In einem nächsten Schritt geht es darum, die SchülerInnen anzuleiten, ins Schreiben zu kommen.

6.1 Kernpunkte der Strukturierungsphase und Anleitung der Schreibenden

Schwerpunkt in der Strukturierungsphase ist die Erstellung einer Gliederung der gesamten Arbeit sowie der Strukturierung der Kapitel auf der Textebene. Nicht umsonst kennen viele heutige BetreuerInnen auch aus ihrer eigenen Studienzeit die Rückmeldungen ihrer damaligen BetreuerInnen, dass nicht mehr viel schiefgehen kann, wenn einmal die Gliederung der Arbeit steht.

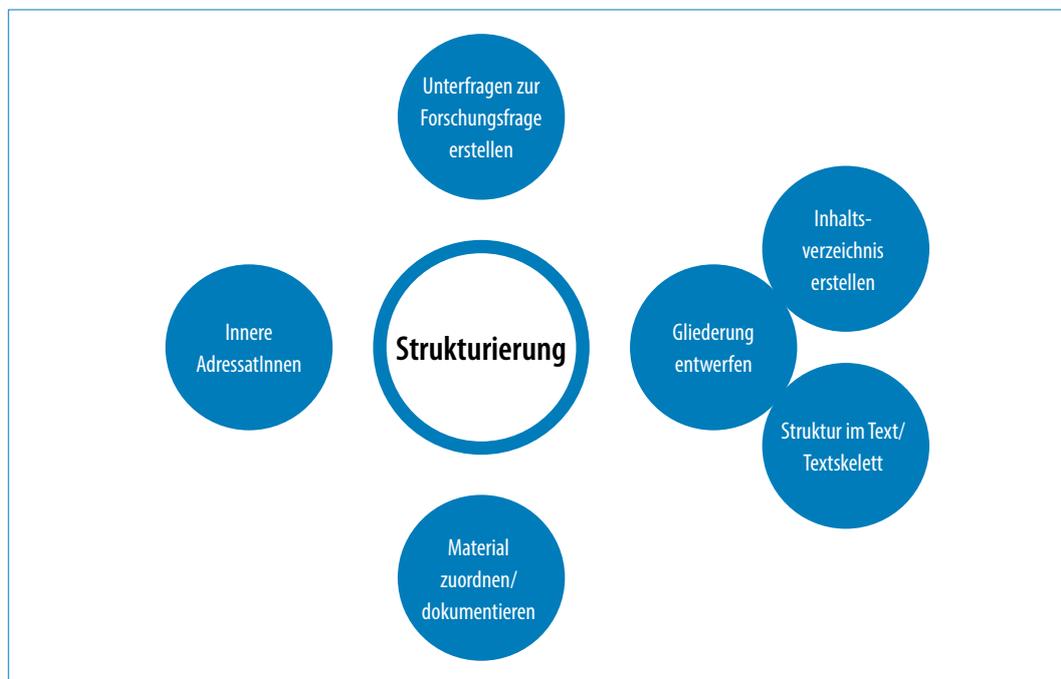
So kann beispielsweise eine unpassende Variante der Gliederung die Logik der Arbeit beeinträchtigen und den Arbeitsablauf erschweren, während eine für SchülerInnen sowie für Thema und Fragestellung passend gewählte Gliederung die Logik und Struktur der gesamten Arbeit stützt. Für die Betreuungsperson ist es wesentlich, mit Hauptgliederungsarten – wie im Folgenden beschrieben – vertraut zu sein, um SchülerInnen adäquat bei der Wahl ihrer Strukturierung

unterstützen zu können. Nicht für alle SchülerInnen ist dieselbe Gliederungsart geeignet, da die Art zu gliedern mitunter auch den Anspruch der Arbeit erhöht.

Eine weitere Aufgabe in der Strukturierungsphase ist es, die recherchierten und erhobenen Daten und Materialien der Gliederung, dem Skelett der Arbeit, zuzuordnen, um so einen Überblick über den Zustand der Recherche²⁰ und die Machbarkeit des eigenen Projekts zu erhalten. Es wird nämlich dabei rasch deutlich, zu welchem Kapitel noch weiter recherchiert werden muss, und es zeigt sich, ob vielleicht Kapitel geplant waren, zu denen es gar keine Materialien gibt, die also unter Umständen verworfen werden müssen.

Des Weiteren ist es zu empfehlen, in der Strukturierungsphase auch eine vorläufige Gewichtung der Kapitel vorzunehmen. Dadurch ist es leichter, ein ausgewogenes Verhältnis der Kapitel-längen herzustellen und nicht alles Wissen in einem Kapitel zu platzieren. Das Halten des roten Fadens wird dadurch ebenfalls erleichtert.

Auch die Strukturierung innerhalb des Texts sollte in dieser Phase bereits geplant werden: Wie kann ich meine LeserInnen leiten? Wie schaffe ich es, dem Text eine leicht verständliche und



SchülerInnen

- Inhaltsverzeichnis erstellen
- Unterfragen zur Forschungsfrage erstellen
- Material zuordnen/dokumentieren
- Textteile strukturieren
- AdressatInnen des Texts finden und mitdenken

BetreuerInnen

- Austausch über ersten Gliederungsentwurf der Arbeit und mögliche Unterfragen
- Austausch über Strukturierung und helfende Anregungen aus Sicht des Lesers/der Leserin (Textskelett, Textlogik und Nachvollziehbarkeit)

Abb. 6.2 Teilschritte der Strukturierungsphase für SchülerIn und Betreuungsperson

²⁰ Die Recherchephase verläuft jeweils in Schleifen parallel zu allen anderen Phasen des Modells. Sie ist erst dann abgeschlossen, wenn auch die gesamte Arbeit abgabefertig ist.

nachvollziehbare Struktur zu geben? Gibt es Formulierungen, die mir dabei helfen? Wie finde ich meine eigene Stimme und schaffe es, meine AdressatInnen zu erreichen?

Abb. 6.2 verbildlicht die Schwerpunkte der Strukturierungsphase sowie ihre Teilschritte für die SchülerInnen und die Betreuungsperson. Für Schreibende ist es häufig schwer, eine Struktur in ihre vielen Gedanken, Rechercheergebnisse oder Rückmeldungen zu bringen. Sie versinken manchmal buchstäblich in der Fülle.

Ein unstrukturierter Aufbau der Arbeit oder das Problem, dass die Hauptkapitel keine Verbindung zueinander zu haben scheinen oder sich nicht auf die Fragestellung beziehen, sind mitunter Folge davon. Dies passiert zum Beispiel dann häufig, wenn bei literarischen Themen zunächst in einem umfassenden Biografiekapitel das Leben des Autors/der Autorin beschrieben wird. In den seltensten Fällen haben aber diese biografischen Ausführungen tatsächlich etwas mit dem Thema zu tun und können daher sehr kurz gehalten werden oder ganz wegfallen, da sie sich nämlich meistens nicht auf die zentrale Fragestellung und das Ziel der Arbeit beziehen.

Eine weitere Schwierigkeit für ungeübte SchreiberInnen ist die Gewichtung der Kapitel der Arbeit. Vorkommen kann beispielsweise, dass ein Kapitel vom Umfang her deutlich länger ist als die anderen. Die Frage ist dann, ob diese Gewichtung der Fragestellung gerecht wird und ob es Argumente für die ungleiche Aufteilung der Kapitel gibt. Meistens ist es jedoch so, dass einführende und Grundlagenkapitel in der Arbeit deutlich kürzer sind als Kapitel, die sich mit der zentralen Fragestellung der Arbeit beschäftigen. Im Zusammenhang mit der Gewichtung ist häufig auch die Anzahl der gewählten Kapitel eine große Hürde. SchülerInnen nehmen sich in der Regel zu viel vor, was sich häufig in einer großen Anzahl von Hauptkapiteln zeigt, die jedoch im Rahmen der Arbeit nicht alle bearbeitet werden können oder wenn, dann nur sehr oberflächlich und auf wenigen Seiten.²¹ Darüber hinaus stehen in vielen Fällen Hauptkapitel, die kaum Unterkapitel haben, solchen gegenüber, die durch viel zu viele Unterkapitel zergliedert sind.

In Texten von ungeübten SchreiberInnen kann es passieren, dass die Führung der LeserInnen verloren geht. Die AdressatInnen des Texts, die Frage, für wen der Text eigentlich geschrieben wird, ist oft unklar. SchülerInnen haben in diesem Kontext meistens nur die (beurteilenden) LehrerInnen im Sinn. Verständlich sollte der Text aber auch für die Angehörigen der (vor-)wissenschaftlichen Gemeinschaft (etwa KlassenkollegInnen) sein.

Wie unser Phasenmodell veranschaulicht, besteht die wesentliche Aufgabe der Betreuungsperson in dieser Phase darin, die Schreibenden zu einem strukturierten Vorgehen anzuleiten bzw. die nächste Phase, das Schreiben der Rohfassung, mitzudenken – Schreibende anzuleiten, ins Schreiben zu kommen.

6.1.1 Strukturierungstechniken

In der Strukturierungsphase entsteht die vorläufige Gliederung der Arbeit, also das Kernstück des späteren Texts. Besonders hilfreich ist es in dieser Phase, mit Mindmaps, Clustern oder ähnlichen Techniken zu arbeiten. Da die SchülerInnen die Eingrenzung des Themas bereits in der Orientierungsphase erarbeitet und in der Recherchephase Literatur und Daten zu ihrem Thema gesammelt haben, sind sie nun in der Lage, Struktur in die Rechercheergebnisse und Vorarbeiten zu bringen.

²¹ In Kapitel 4 *Orientierungsphase* wird gezeigt, wie diesem Problem mithilfe von frühzeitiger Eingrenzung des Themas und der Formulierung von Fragestellungen vorgebeugt werden kann.

Mithilfe einer Mindmap²² lassen sich zunächst Hierarchien zwischen den einzelnen Schwerpunkten, die die SchülerInnen für ihre Arbeiten ausgewählt haben, erstellen. In die Mitte des Blatts wird der Titel der Arbeit bzw. das eingegrenzte Thema geschrieben und darum herum werden im Uhrzeigersinn die Schwerpunkte in sogenannten Hauptästen angeordnet. Bei vorwissenschaftlichen Arbeiten sollten maximal 3–5 Schwerpunkte pro Arbeit gewählt werden. Aus diesen entstehen dann später die Hauptkapitel der Arbeit. Den Hauptästen untergeordnet werden Inhalte, die unter dem jeweiligen Hauptkapitel bearbeitet werden sollen. Sie werden in Unterästen dargestellt. Es können so viele Ebenen unter einem Hauptast entstehen, wie die Arbeit Gliederungsebenen haben soll.

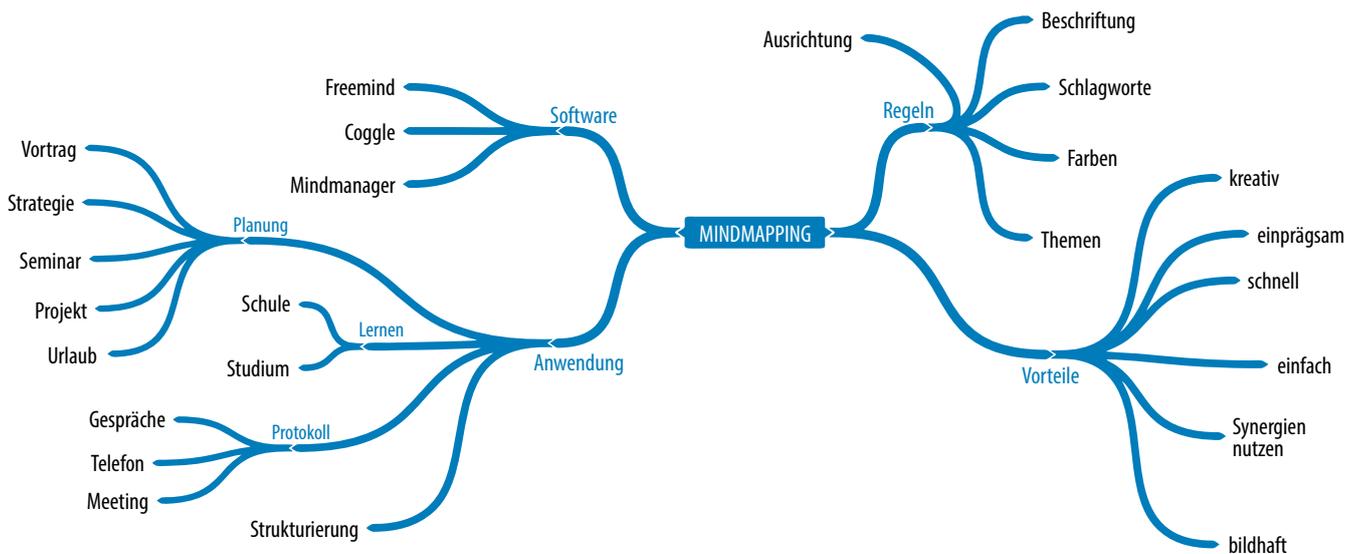


Abb. 6.3 Beispiel für eine Mindmap

Unterstützende Fragen für die Erstellung der Mindmap:

- Was sind die Schwerpunkte meiner Arbeit?
- Was sollte unbedingt in meiner Arbeit vorkommen?
- In welcher Reihenfolge möchte ich die Kapitel anordnen?
- Welche Themenfelder sind über- und welche untergeordnet?
- Sind alle Schwerpunkte gleich stark gewichtet oder sind einige besonders wichtig?
- Wie passen all diese Äste zu meiner Fragestellung? Zu meinem Titel?

Es bietet sich an, die Mindmap-Übung als Gruppenarbeit zu gestalten, bei der ca. 4–5 SchülerInnen an einem Thema arbeiten. In der Gruppe lassen sich Vorkenntnisse leichter bündeln als in Einzelarbeit. Die SchülerInnen beraten sich gegenseitig, diskutieren über mögliche Strukturierungen sowie Schwerpunkte und Unterschwerpunkte und lernen dadurch für ihre eigene Arbeit viel. Die BetreuerInnen nehmen in dieser Phase eine beratende Funktion ein.

Aus der entstandenen Mindmap lässt sich in einem nächsten Schritt einfach eine vorläufige Gliederung der Arbeit entwerfen. Die SchülerInnen übertragen die Inhalte aus ihrer Mindmap in

²² Entweder auf ein Blatt Papier gezeichnet oder in einem Programm wie Freemind erstellt.

eine durchnummerierte Version des Inhaltsverzeichnisses. SchülerInnen sind häufig überrascht, wie schnell sie dadurch von ersten Ideen zu einem Inhaltsverzeichnis gelangen können.

6.1.2 Kenntnisse über Aufbau und mögliche Gliederungsarten

Um bei der Erstellung des vorläufigen Inhaltsverzeichnisses erfolgreich zu sein und eine angemessene Gliederung für das Thema zu finden, ist es für die SchülerInnen von Bedeutung, die grundlegenden Gliederungsarten zu kennen: *chronologisch*, *thematisch* und *argumentativ*. Diese Gliederungsarten treten jedoch/natürlich/allerdings/wie zu erwarten in den seltensten Fällen jeweils in der Reinform auf, die meisten Gliederungen sind Mischformen dieser drei Varianten.²³

Chronologische Gliederungen werden vor allem dann verwendet, wenn Phänomene in ihrer Entwicklung oder ihrem Verlauf dargestellt werden sollen. Die Beschreibung biografischer Daten oder der Entstehung von etwas sind klassische Beispiele für chronologisch aufgebaute Gliederungen. Die chronologische Gliederungsvariante ist die am leichtesten umsetzbare und eignet sich daher vor allem für schwächere SchülerInnen.

Beispiel zum Thema „Die Entwicklung der Pflege bei Demenz von 1970 bis heute“

1. Einleitung
2. Pflegerische Maßnahmen bei Demenz 1970
 - 2.1 Ernährung
 - 2.2 Förderung der Selbstständigkeit
 - ...
3. Pflege bei Demenz 1990
 - 3.1 Ernährung
 - 3.2 Förderung der Selbstständigkeit
 - ...
4. Pflege bei Demenz heute
 - 4.1 Ernährung
 - 4.2 Förderung der Selbstständigkeit
 - ...
5. Fazit

Thematische Gliederungen greifen Teilbereiche eines größeren Themas heraus und verarbeiten sie je nach Eingrenzung des Themenfelds. Die thematische Gliederung ist die am häufigsten verwendete Art.

Beispiel zum Thema „Pflege bei Demenz nach dem Pflegemodell X“:

1. Einleitung
2. Demenzerkrankung
 - 2.1 Definition von „Demenz“
 - 2.2 Diagnose von Demenzerkrankungen
 - ...
3. Pflegemodell X

²³ Die hier angeführten Beispiele stammen wiederum aus dem Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege und sind rein fiktiv.

- 3.1 Grundlagen des Pflegemodells
- 3.2 Besondere Anforderungen an die Pflegepersonen
- ...
- 4. Anwendung von Pflegemodell X in der Arbeit mit DemenzpatientInnen
 - 4.1 Maßnahmen zur Erhaltung der Lebensqualität
 - 4.2 Maßnahmen zur Erhaltung der Mobilität und Selbstständigkeit
 - ...
- 5. Fazit

Argumentative Gliederungen sind die herausforderndste Variante und kommen in ihrer Reinform meist nur in wissenschaftlichen Arbeiten ab Dissertationsniveau vor. Sie verlangen eine Argumentation (Beweisführung) vom Anfang der Arbeit bis zu ihrem Ende. In SchülerInnenarbeiten können aber argumentative Kapitel vorkommen, wenn z.B. in einem Abschlusskapitel für eine und gegen eine andere Position argumentiert wird.

Beispiel zum Thema „Bedeutung der Pflege für die Lebensqualität von DemenzpatientInnen“

- 1. Einleitung
- 2. Pflege bei Demenzerkrankungen
 - 2.1
 - 2.2
 - ...
- 3. Argumente für und gegen die Bedeutung der Maßnahme XY in der Pflege
 - 3.1
 - 3.2
 - ...
- 4. Plädoyer für die Bedeutung der Maßnahme XY in der Pflege
 - 4.1
 - 4.2
 - ...
- 5. Fazit

Wie gezeigt, treten in Gliederungen von vorwissenschaftlichen Arbeiten meist *Mischformen* aus chronologischer und thematischer Gliederung auf. Oft beginnen diese Arbeiten mit einem chronologischen Kapitel (z.B. Entwicklung von ... Biografie von ...) und wenden sich dann ausgewählten thematischen Schwerpunkten des gewählten Themas zu. Das oben angeführte Beispiel für die chronologische Gliederung ist ein solcher Fall: Die Hauptkapitel der Arbeit folgen zwar einer chronologischen Struktur, die Unterkapitel sind jedoch thematisch gewählt worden – Ernährung und Förderung der Selbstständigkeit.

Zuordnung der Materialien zu einzelnen Kapiteln

Nach Erstellung der vorläufigen Gliederung ist der nächste Schritt, die gefundenen Materialien (Literatur) und die selbst erhobenen Daten (eigene Empirie) den Haupt- und Unterkapiteln der Gliederung zuzuordnen. Am Ende dieses Arbeitsschritts sollten also möglichst jedem Kapitel der Gliederung Materialien und Daten zugeordnet worden sein. Dies ist in zweierlei Hinsicht eine sehr hilfreiche Vorgehensweise: Einerseits lässt sich dadurch überprüfen, wie weit die Recherche fortgeschritten ist und ob evtl. für einige Kapitel noch weiteres Material gesucht wer-

den muss. Andererseits wird deutlich, ob es vielleicht zu einem oder mehreren Kapiteln keine Literatur oder Daten gibt. In solch einem Fall ist zu überlegen, ob diese Kapitel nicht verworfen werden müssen.

Zum Abschluss der Strukturierungsphase kann es für den anschließenden Schreibprozess unterstützend sein, wenn sich SchreiberInnen Gedanken darüber machen, welches Gewicht sie ihren Kapiteln jeweils geben wollen. Ausgehend von der Zeichenzahl (40.000–60.000 Zeichen, etwa 20–25 Seiten), die zur Verfügung steht, wird überlegt, wie viele Seiten welches Kapitel haben soll.

Beispiel (ausgehend von einer 20-seitigen Arbeit)		
1.	Einleitung	1–2 Seiten (5–10 % des Gesamttexts)
2.	Demenzerkrankung	insgesamt 3 Seiten (einleitendes Kapitel)
	2.1	
	2.2	
	...	
3.	Pflegemodell X	insgesamt 5 Seiten (Grundlagen für LeserInnen)
	3.1	2–3 Seiten
	3.2	2–3 Seiten
	...	
4.	Anwendung von Pflegemodell X in der Arbeit mit DemenzpatientInnen	insgesamt 8 Seiten (zentrales Anliegen)
	4.1	4 Seiten
	4.2	4 Seiten
	...	
5.	Fazit	1–2 Seiten (5–10 % des Gesamttexts)

Die Seitenzuordnung kann, wie oben dargestellt, bis zu den Unterkapiteln durchgezogen werden. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die VWA auf diese Weise kleinschrittig und in überschaubaren Einheiten bearbeitet werden kann. Die Schreibenden haben nicht mehr nur die 20 Seiten der Arbeit vor Augen, sondern können ihr Projekt als kleine Teilschritte betrachten. Ein Einsteigen an jeder beliebigen Stelle der Arbeit ist dadurch möglich. Durch die vorherige Zuordnung von Literatur und Material kann jedes beliebige Unterkapitel aufgegriffen und in dem Umfang der angegebenen Seiten bearbeitet werden.

Am Ende dieses Arbeitsschritts steht eine vorläufige Gliederung mit zugeordneten Materialien und einer vorläufigen Seitenzuordnung – ein großer Schritt auf dem Weg zu einer erfolgreichen Arbeit ist nun getan.

6.1.3 Eigene Schreibstimme und Positionierung

Auffallend ist, dass Texte von SchreibanfängerInnen oft eine Aneinanderreihung von unzusammenhängenden Textpassagen, eine Art „Fleckerlteppich aus Exzerpten“, sind. Fehlende Praxis und die an die SchülerInnen gestellte Aufgabe, fachliches Wissen in den Text zu integrieren, bringt mit sich, dass die eigene (Schreib-)Stimme meist zu Gunsten der Fachinformation ver-

Vorläufige Seitenzuordnung im Inhaltsverzeichnis

blasst. Eine häufige Frage von SchülerInnen ist die Frage nach dem Ich im Text. Inwieweit darf ich meine Stimme im Text erkennbar machen? Darf ich meine eigene Meinung sagen oder muss jeder Absatz meiner Arbeit eine/mehrere Fachquelle/n enthalten?

Wichtig ist, dass SchülerInnen ihre (Schreib-)Stimme im Text deutlich machen. Dies meint nicht, *nur* die eigene Meinung kundzutun oder Fachliteratur zu beurteilen, sondern vielmehr eine eigene Position zum Gelesenen einzunehmen – aus einer bestimmten Warte zu schreiben, natürlich immer mit einer Begründung. Die eigene Positionierung zur Forschungsliteratur von SchülerInnen kann nicht darin bestehen, diese als *richtig* oder *falsch* zu bezeichnen, sondern vielmehr ist es die Wahl der Texte selbst, die bereits eine Form der Positionierung ist.

Erkennen SchülerInnen, dass sie sich mit Unterstützung der Betreuerin/des Betreuers bewusst für eine bestimmte Grundlage (Theorie, AutorIn, Disziplin, Modell) entschieden haben, beginnt ein Prozess der Sensibilisierung – Literatur wird meist bewusster betrachtet und die wahllose Suche nach Texten, die das gegoogelte Themenschlagwort betreffen, weicht meist einer fokussierten Recherche und einem fokussierten Lesen der Texte (siehe Kapitel 5). Es ist notwendig, die SchülerInnen in der Strukturierungsphase dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Texte für sie geeignet sind (beispielsweise, weil sie ein wichtiger Beleg sind oder für die eigene Fragestellung relevant sein können). Folgende Fragen können eine Hilfe dabei sein:

- Gibt es einen Autor/eine Autorin, auf die du dich in deiner Arbeit hauptsächlich beziehst? Gibt es eine Theorie/ein Modell, das dir als Grundlage für deine Arbeit dient?
- Wenn ja, aus welcher Disziplin stammen Autorin/Autor, Theorie oder Modell?
- Ist der Autor/die Autorin PsychologIn oder WirtschaftswissenschaftlerIn? Warum ist er/sie ein Fachprofi für mein Thema?
- Zu welchem Zeitpunkt/in welchem Zeitraum ist das Modell entstanden? Hat es einen „Auslöser“ oder auffallenden Kontext dafür gegeben?
- Gibt es Positionierungen zu diesem Modell von anderen ForscherInnen? (Ist es beispielsweise umstritten oder besonders aktuell?)
- Warum hast du genau dieses Modell/diesen Ansatz als Grundlage für deine Arbeit gewählt?

Hilfreich kann auch sein, auf die Funktion der VWA zu verweisen. Sprechen Sie mit Ihren SchülerInnen darüber, was Sie sich von ihrer Arbeit erwarten, oder erarbeiten Sie im Plenum/in der Kleingruppe die Funktion dieser Textsorte. Fragen wie: „Wer ist die/der konkrete AdressatIn meines Texts?“, „Was erwarten sich meine LeserInnen vom Fazit meiner Arbeit (oder: von der Zusammenfassung der jeweiligen Kapitel)?“ können dabei helfen, die Aufmerksamkeit auf die LeserInnen des Texts und damit auch auf eine wesentliche Funktion der Textsorte VWA, das Schreiben für eine *Community*²⁴, zu lenken.

Exkurs: Eine zusätzliche Motivation für die SchülerInnen kann es sein, wenn besonders gute Arbeiten auch schulintern präsentiert und gewürdigt werden, etwa in Form einer Ausstellung in der Bibliothek. So haben auch die nachfolgenden Jahrgänge die Möglichkeit, bereits frühzeitig zu sehen, wie eine VWA aussehen und gestaltet werden kann.

²⁴ Die scientific community, also die Forschungsgemeinschaft, sind für die SchülerInnen ihre KollegInnen, also diejenigen, die ebenfalls in der Situation sind, eine VWA zu schreiben. Die KollegInnen sind die AdressatInnen, für die der Text verständlich sein sollte.

In den Schulen frühzeitig Übungen oder Workshops zum vorwissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben anzubieten, schärft ebenfalls das Bewusstsein der SchülerInnen und LehrerInnen für dieses Thema. Die SchülerInnen sollten spätestens ab der 6. Klasse in Workshops oder Schreibwerkstätten (siehe Vorschlag im Online-Teil) auf das Schreiben der VWA vorbereitet werden.



Vorschläge online



6.1.4 Roter Faden und Struktur im Text

Grundlage für einen roten Faden im Text ist, das eigene Vorhaben sowie die eigene Positionierung/Absicht im Text zu kennen bzw. die Fähigkeit der Metakognition zu besitzen. Metakognition meint, dass SchülerInnen in der Lage sind, über ihren Schreibprozess zu reflektieren, es meint ein Nachdenken über das eigene Denken. Die eigene Vorgehensweise in den einzelnen Arbeitsphasen und bei der Textproduktion zu überdenken, ermöglicht nicht nur einen höheren Lerngewinn, sondern ist auch notwendig, um die AdressatInnen, die LeserInnen des Texts, beim Schreiben zu berücksichtigen.

Eine in der Praxis häufig auftretende Schwierigkeit ist, dass SchülerInnen durchaus wissen, was sie (warum) tun/zeigen möchten, dies im Text aber nicht explizit machen. Den LeserInnen mitzuteilen, warum das eigene Vorgehen gerade so aussieht – warum Kapitel XY wie folgt strukturiert ist, welche Fragestellung als nächstes behandelt wird oder was die wichtigsten Informationen im jeweiligen Kapitel waren –, ist für die Nachvollziehbarkeit der Textlogik wesentlich.

LeserInnenleitende Kommentare können hierbei helfen, den AdressatInnen das Textverständnis zu erleichtern. Diese finden üblicherweise in Form von Einleitungen, Überleitungen, Vor- und Rückverweisen sowie Zusammenfassungen statt.

Zu Beginn eines jeden Kapitels (bzw. schon bei der Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses) kann es helfen, sich Unterfragen für die Fragestellung zu überlegen (siehe Kapitel 4.1.2). Diese können sowohl explizit formuliert werden als auch die SchreiberInnen implizit durch den Text leiten und dabei helfen, einen guten Einstieg in das Kapitel zu finden.

Beispiel

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Entstehung des Buchdrucks im 15. Jhd. Ziel ist es zu zeigen, welche Auswirkungen die Erfindung Gutenbergs auf die Entwicklung der Moderne hatte. Der Fokus liegt deshalb auf der Beschreibung von XY, um zu zeigen, wie ...

Das angeführte Beispiel ist eine Möglichkeit, wie LeserInnen implizit angesprochen werden können. Die kurze Einführung oben beinhaltet Antworten auf folgende Fragen:

- Was wird in dem Kapitel behandelt und warum?
- Was möchte ich damit zeigen/schaffen (z.B. auch eine Grundlage für ein anderes Kapitel)?
- Worin liegt mein Schwerpunkt? (Relevanz)

**LeserInnenleitende
Kommentare und
Metakognition**

Einleitende Passagen

Eine alternative Variante für das oben angeführte Beispiel, das die Unterfragen explizit nennt, könnte wie folgt lauten:

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Entstehung des Buchdrucks im 15. Jhd. mit dem Ziel zu zeigen, welchen Einfluss Gutenbergs Erfindung auf die Entwicklung der Moderne hatte. Wie wandelte sich der Beruf des gelehrten Schreibers hin zum Setzer, welche neue Zielgruppe wurde angesprochen und wodurch wurde dies möglich?

Kurzzusammenfassungen

Formulieren SchülerInnen explizit Fragen in ihren Einleitungspassagen, können diese auch konkret in einem abschließenden Absatz beantwortet werden. So könnte beispielsweise der Abschluss dieses Kapitels wie folgt aussehen:

Festzuhalten ist, dass Gutenbergs Erfindung ein Meilenstein in der Entwicklung des Buchdrucks war. Der gelehrte, meist religiöse Schreiber wurde schrittweise durch den Beruf des Setzers ausgetauscht und Bücher wurden auch für die Masse erschwinglich. Dadurch konnten immer mehr Leserinnen und Leser erreicht und Wissen verbreitet werden. Der Buchdruck trug vor allem dadurch zur Entwicklung der Moderne bei.

SchülerInnen können sich also im Schlussabsatz darauf konzentrieren, die einleitenden Fragen in wenigen Sätzen zu beantworten. Dies vermittelt den LeserInnen das Gefühl der Strukturiertheit und erleichtert ihnen die Orientierung im Text. Sie können Ihre SchülerInnen bei der Formulierung einer Kurzzusammenfassung am Ende der Kapitel unterstützen, indem Sie diese zu folgenden Fragen anregen:

- Was sollen meine LeserInnen aus diesem Kapitel behalten?
- Was war das wichtigste in diesem Kapitel? Was ist Grundlage für die weiteren Kapitel?
- Was aus der angeführten Theorie möchte ich nochmals besonders betonen? Was möchte ich den LeserInnen an Gedanken für das nächste Kapitel mitgeben?

Kurzzusammenfassungen finden üblicherweise am Ende eines Hauptkapitels statt und fassen den Inhalt desselben in wenigen Sätzen zusammen. Alternativ ist es auch möglich, sich am Beginn des nächsten Kapitels nochmals auf das vorhergehende zu beziehen.

Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, hatte die Erfindung des Buchdrucks eine erhebliche Auswirkung auf die Entwicklung der Moderne. Die Verbreitung des Wissens durch den Buchdruck führte dazu, dass nicht mehr nur Gelehrte lasen. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, welche neuen Zielgruppen mit dem Lesen von Büchern in Kontakt kamen und welche Schwierigkeiten es dabei gab.



Hinweis: Wenn es am Ende jedes Hauptkapitels eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse des Kapitels gibt, fällt es am Ende der Arbeit deutlich leichter, das Fazit/Resümee zu verfassen, weil es inhaltlich gesehen genau aus diesen Zusammenfassungen entstehen kann.

Um den Zusammenhang zwischen den Kapiteln zu verdeutlichen, ist es notwendig, auf weitere Kapitel zu verweisen. Ein kurzer *Vorverweis* wie „siehe Kapitel XY“ oder „wie in Kapitel XY noch ausführlich beschrieben wird“ ist dabei oft schon ausreichend. Auch *Rückverweise*, z.B. „wie in Kapitel 1 bereits theoretisch besprochen wurde, so zeigen auch die Ergebnisse meines Interviews, dass ...“, tragen zur Vernetzung der Gedanken im eigenen Text und zur Textlogik sowie zum roten Faden bei.

Für Schreiblernende ist es wichtig, Vorbildtexte (bzw. Textpassagen) zu haben. Sie lernen diese mit der Zeit zu imitieren und in ihren eigenen Sprachgebrauch zu integrieren bzw. lernen sie in einem weiteren Schritt, flexibel damit umzugehen. Wenn Sie den Eindruck haben, Ihre SchülerInnen benötigen hier Hilfestellung, stellen Sie ihnen Beispielpassagen zur Verfügung.

Bei der leserInnenfreundlichen Gestaltung von Texten können überdies weitere strukturierende Elemente zum Einsatz kommen, wie *Sprechende Überschriften*, Hervorhebungen im Layout, Aufzählungen und Übersichten, Untergliederung in Abschnitte und/oder Absätze sowie die Anwendung von Textmustern (auch Textskelette). Im Folgenden wird auf die einzelnen Punkte beispielhaft eingegangen.

Prägnant formulierte Titel und Untertitel tragen wesentlich dazu bei, dass LeserInnen den Text unter einem vorgegebenen Fokus lesen. Geben Sie Ihren SchülerInnen den Tipp, ihre Überschriften nach der Kernaussage des Kapitels festzulegen oder Formulierungen zu wählen, die den Kapitelinhalt möglichst deutlich machen.

Nicht: Definition

Sondern: Definition des Begriffs Traumdeutung

Nicht: Traumdeutung

Sondern: Die freudsche Traumdeutung und ihr Einsatz in der Therapie des 20. Jahrhunderts

Sind Texte bereits stark untergliedert (bspw. bereits bis auf die dritte Gliederungsebene: 1.2.3), kann es in einzelnen Fällen dennoch sinnvoll sein, im Text weitere Untergliederungen anzuführen. Diese sollten allerdings nicht mehr ins Inhaltsverzeichnis mit aufgenommen werden, da die Funktion eines Kapitels (zur Beantwortung der Forschungsfrage beizutragen) hier meist nicht gegeben ist.

Neigen Ihre SchülerInnen zu starken Untergliederungen im Inhaltsverzeichnis, von denen sie sich nur schwer lösen können, empfehlen Sie ihnen in einem ersten Schritt, Untergliederungen im Text, beispielsweise durch eine kursive Überschrift, vorzunehmen. Achtung: Auf Einheitlichkeit der Formatierung ist hier zu achten.

Prinzipiell ist es nicht zweckmäßig, SchülerInnen zu Aufzählungen zu raten, da viele Schreiblernende ohnehin gerne in Stichworten formulieren. Dennoch können Aufzählungen, die anschließend kommentiert oder in Bezug zum Text gesetzt werden, zur übersichtlichen Gestaltung des Kapitels beitragen.

Auf andere Kapitel verweisen



Beispielpassagen online



Sonstige strukturierende Elemente

Sprechende Überschriften

Hervorhebungen (fett, kursiv, ...)

Aufzählungen und/oder Übersichten

Übersicht kann auch eine gezielt eingesetzte Tabelle schaffen. Diese eignet sich beispielsweise dazu, besprochene Inhalte nochmals zusammenfassend darzustellen oder einen Überblick über ein Thema zu geben. Auch hier gilt: Übersichtslisten sind (bspw. durch eine anschließende Kommentierung) in Bezug zum Text zu setzen.

Untergliederung in Abschnitte oder Absätze

Die Untergliederung eines Kapitels in Abschnitte oder Absätze kann LeserInnen das Verständnis der Textlogik erleichtern. Wir erleben häufig, dass Leerzeilen im Text beliebig gesetzt werden. SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass der gezielte Einsatz von Absätzen und Abschnitten im Text die Funktion besitzt, Unter Aspekte zu einem Thema (Thema des Kapitels) darzustellen, ist oft neu.

Nach der Funktion der jeweiligen Textteile zu fragen, bringt SchülerInnen zum Nachdenken über die Textstruktur. Fragen Sie Ihre SchülerInnen nach der Funktion eines Kapitels, eines Abschnitts, Absatzes oder Satzes in Zusammenhang mit (vor-)wissenschaftlichen Texten.

Die Funktion der einzelnen Teile kann wie folgt zusammengefasst werden:

Kapitel

Ziel eines Kapitels ist die Behandlung eines Themas. Es fasst inhaltlich zu einem Thema gehörige Textteile zusammen und besteht aus mehreren Abschnitten.

Abschnitt

Ein Abschnitt wird durch eine Leerzeile davor und danach angezeigt. Er umfasst mehrere gedanklich verwandte Absätze, die das Thema des Kapitels näher beschreiben.

Absätze werden durch Zeilenwechsel angezeigt.

Ein Absatz fasst mehrere inhaltlich zusammengehörige Sätze zusammen und bildet einen Gedankengang nachvollziehbar ab. Ein komplexer Satz ist noch kein Absatz!

Textmuster

Schreibpläne zu entwerfen, kann dabei helfen, das eigene Schreiben zu strukturieren und zu erleichtern. Das im Folgenden dargestellte schrittweise Vorgehen im Kapitel kann eine Hilfestellung sein, um eigene Gedanken/eigenes Material zu strukturieren und eine Textlogik zu schaffen.

Schritt 1: Formuliere Kernsätze (ca. 2–5 Sätze) für dein Kapitel

Worum soll es in dem Text gehen, was ist Ziel des Kapitels, was sollen die LeserInnen am Ende des Kapitels wissen?

Tipp: Orientiere dich dabei an den Unterfragen deiner Fragestellung und versuche, sie den jeweiligen Kernaussagen der Kapitel zuzuordnen.

Schritt 2: Veranschauliche deine Kernsätze

Verdichte den Text:

Welche Quellen kann ich hier anführen, um meine Aussagen zu beschreiben/zu erklären/zu stützen?

Veranschauliche:

Kann ich Abbildungen, Grafiken, Tabellen zur optischen Unterstützung verwenden?

An welchen Stellen kann ich konkrete Beispiele bringen, um Literatur/Aussagen zu konkretisieren?

Schritt 3: Schlussfolgerung und Zusammenfassung

Fasse die wichtigsten Informationen/Ergebnisse des Kapitels zusammen. Versuche die Folgerung für die Fragestellung mitzudenken, indem du den Fokus auf folgende Fragen legst:

- Was bedeutet dies für mein Kapitel (für meine Fragestellung)?
- Welche Informationen aus dem Kapitel sollen die LeserInnen unbedingt behalten?
- Möchte ich Passagen abschließend besonders betonen?

6.2 Weiterführende Literatur

Ahrens, Volker (2014): *Abschlussarbeiten richtig gliedern in Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft*. Zürich: Hochschulverlag AG.

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Franck, Andrea; Haacke, Stefanie & Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Klagenfurt: Insitut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Online unter: http://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben [26.2.2015].

Schmitz, Martina; Zöllner, Nicole & Schwarz, Iris (2007): *Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit*. Zürich: Orell Fuessli.

Phasenmodell: Exemplarisches Textfeedback

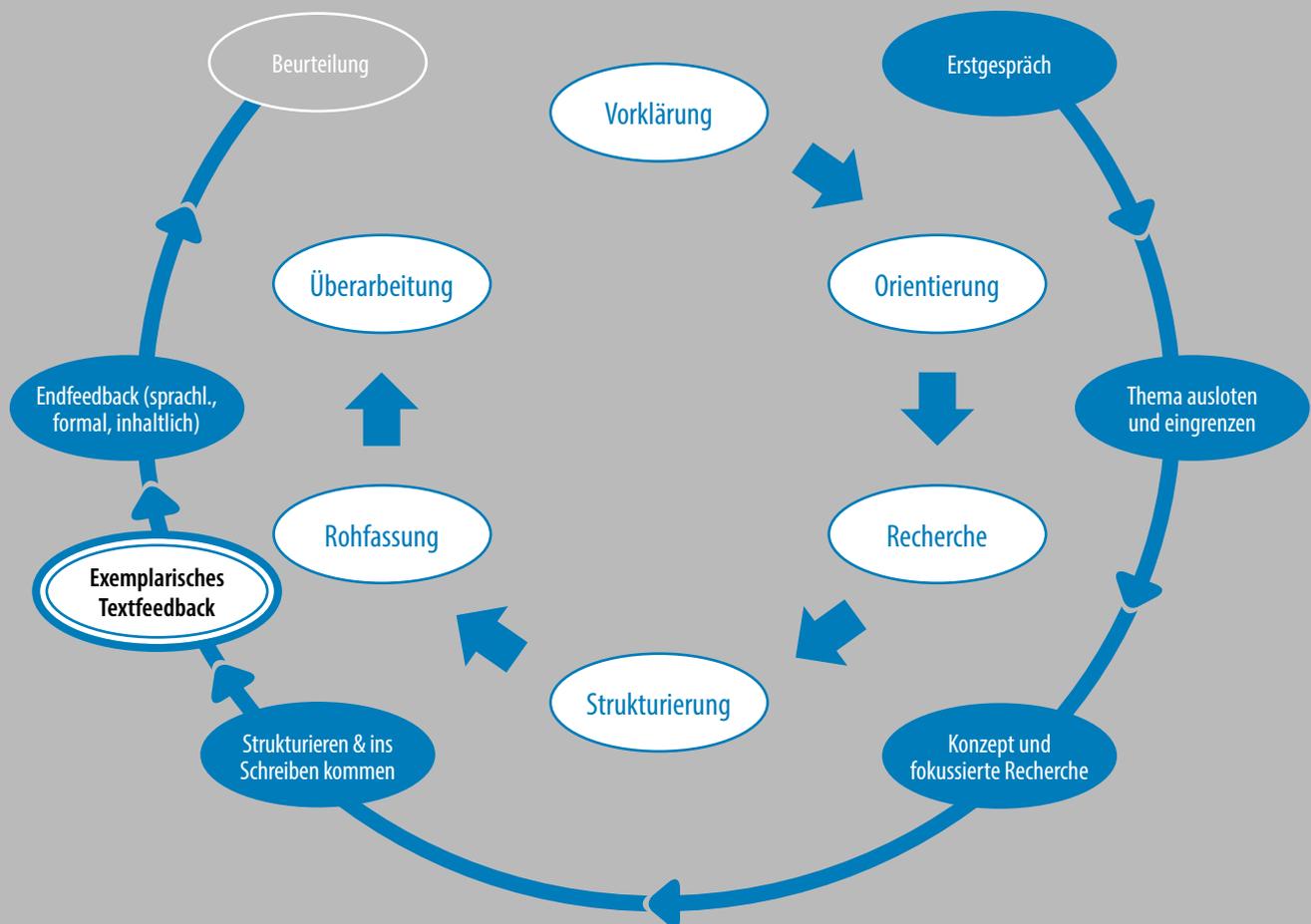
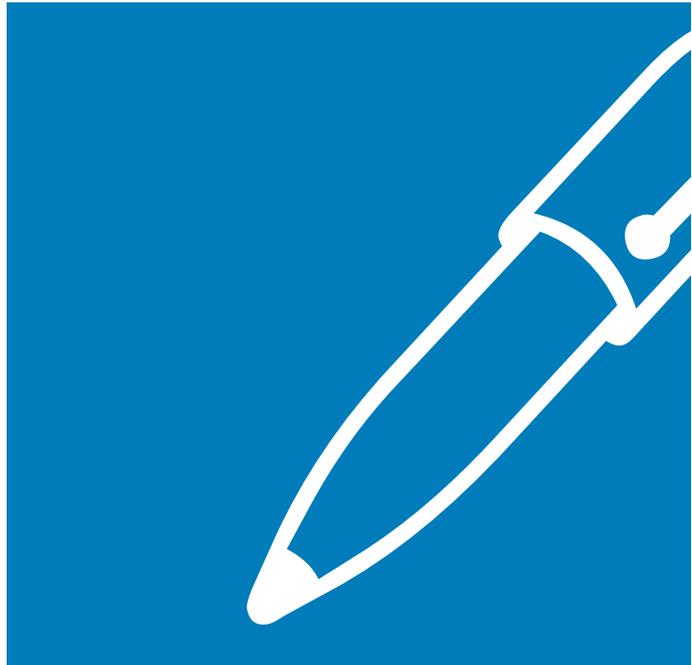


Abb. 7.1 Phasenmodell zum Zusammenwirken zwischen den Schreibphasen und dem Betreuungsverlauf

In diesem Kapitel

Kernpunkte der Rohfassungsphase und Anleitung der Schreibenden SEITE 101

Weiterführende Literatur SEITE 111



Schreiben der Rohfassung

Exemplarisches Textfeedback geben

Der nächste Arbeitsschwerpunkt für die Betreuungsperson – *exemplarisches Textfeedback* geben – ist in Abb. 7.1 optisch hervorgehoben. Der Arbeitsschritt ist in der Grafik zeitgleich mit der Rohfassungsphase der Schreibenden (innerer Kreis) angeordnet. Dies meint, dass bereits frühe Textentwürfe zu Beginn der Rohfassungsphase der SchülerInnen von der Betreuungsperson exemplarisch zu kommentieren sind.

7.1 Kernpunkte der Rohfassungsphase und Anleitung der Schreibenden

In der Rohfassungsphase findet die eigentliche Schreibarbeit der SchülerInnen statt. Hier geht es für die Schreibenden darum, auf Quellen, Exzerpte, Gedanken und Ideen aus den vorhergehenden Phasen zurückzugreifen und einen nachvollziehbaren, kohärenten Text zu gestalten. Steht der Hauptteil der Arbeit, werden Einleitung, Schluss und Abstract der Arbeit verfasst. Es schafft Struktur, innere AdressatInnen beim Schreiben zu finden und in einer Feingliederung des Texts zu berücksichtigen. Am Ende der Rohfassung ist es ratsam, TestleserInnen einzusetzen und eine erste Grobkorrektur pro Kapitel vorzunehmen. Folgende Grafik veranschaulicht nochmals wesentliche Arbeitsschritte für die SchülerInnen und die Betreuungsperson.



SchülerInnen

- Erstellen des Hauptteils (Feingliederung)
- Eine Grobkorrektur pro Kapitel
- Teiltexthe verfassen (Abstract, Einleitung, Schluss)
- Ggf. selbst Peerfeedback geben

BetreuerInnen

- Anregungen zum Ins-Schreiben-Kommen geben (Schreibtypen)
- Exemplarisches Feedback geben
- Zum Peerfeedback anregen

Abb. 7.2 Teilschritte der Rohfassungsphase für SchülerIn und Betreuungsperson

Der Arbeitsschwerpunkt für SchülerInnen in dieser Phase besteht darin, *ins Schreiben zu kommen*, Strategien zu finden, um die zuvor mühevoll recherchierten Informationen in einen nachvollziehbaren und kohärenten Text zu bringen. Wie Abb. 7.2 zeigt, fallen für die SchülerInnen dabei einige Teilschritte an. Ein erster Schritt ist die Feingliederung des Texts, bei der es darum geht, die in der Strukturierungsphase konzipierte Struktur im Text zu verfeinern und anzupassen. Es folgt eine erste Grobkorrektur von bereits geschriebenen Kapiteln sowie die Erstellung der Teiltexthe *Abstract*, *Einleitung* und *Schluss*.

Die Betreuungsperson ist in dieser Phase gefordert, die SchülerInnen zum Schreiben anzuleiten sowie erstes exemplarisches Feedback auf den Text zu geben oder Peerfeedback anzuregen.

Kann es in vorhergehenden Phasen für Schreibende frustrierend sein, noch keinen Text auf dem Papier/im Dokument zu haben, so begegnet uns im Kontakt mit Schreibenden in der Rohfassungsphase häufig die Schwierigkeit, vorhandene Gedanken nun tatsächlich zu Papier zu bringen.

Die Beratungspraxis zeigt aber auch, dass es oft mit einfachen Mitteln gelingen kann, die „Blockade“ (häufig die innere Kritikerin/den inneren Kritiker) zu überwinden und dann auch in einem Schreibfluss zu bleiben. Viele Schreibende haben bereits negative Vorerfahrungen mit dem Schreiben im schulischen oder Leistungskontext. Das Verfassen der VWA, als verpflichtender Teil der Matura, kann zusätzlich Druck erzeugen und negative Erfahrungen in der Schreib-

biografie aktivieren. Im Folgenden wird dargestellt, wie Sie mit einfachen Übungen Schreibende in schwierigen Schreibsituationen dabei unterstützen können, an vorhandene Schreibressourcen zu gelangen und diese zu aktivieren.

Haben SchülerInnen ihre ersten Rohkapitel verfasst, tendieren sie dazu, die Betreuungsperson – nach gewohnter Manier – in die korrigierende Verantwortung zu ziehen. Der Rollenwechsel der Betreuungsperson, weg von der Lehr- hin zur Begleitperson, bringt in dieser Phase auch mit sich, dass diese nicht direkt in den Rohtext der SchülerInnen eingreift. Die Betreuungsperson ist, wie unser Phasenmodell oben andeutet, gefordert, Texte nur exemplarisch zu kommentieren oder mit überschaubaren Hinweisen (siehe Kapitel 8) zu versehen. Peerfeedback (siehe Kapitel 7.1.4) anzuleiten, kann SchülerInnen am Ende dieser Arbeitsphase dabei helfen, erweiterte Rückmeldungen auf ihre Texte zu erhalten sowie ein Bewusstsein für Stärken und Schwächen in Texten zu bekommen. Dies hilft wiederum dabei, Schreibstrategien zu erkennen und für die eigene Arbeit nutzbar zu machen.

7.1.1 Reflektierter Zugang zum eigenen Schreiben

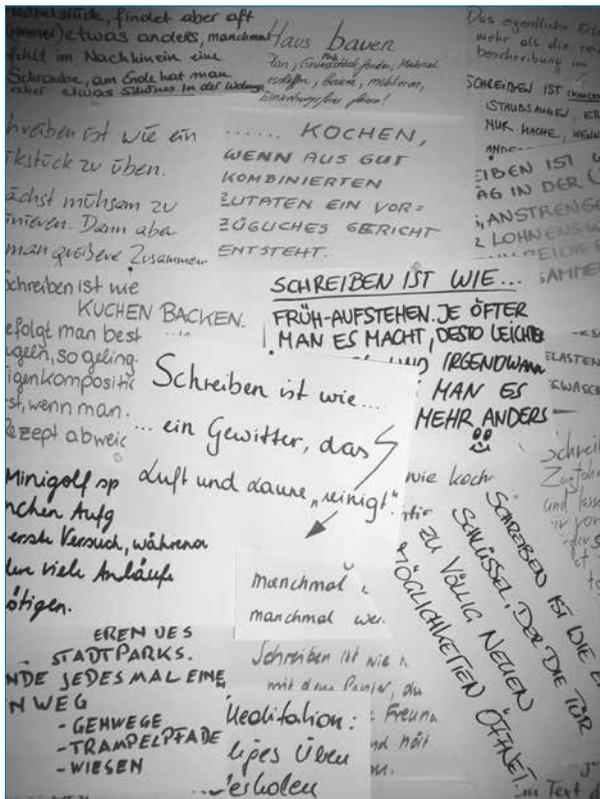
Der Einfluss der persönlichen Schreibbiografie auf die Schreibenden wurde in der Schreibforschung bereits ausführlich diskutiert. Schreiben muss persönlich bedeutsam sein (vgl. u.a. Bräuer, 1998; Berning, 2002), um damit Lernerfolge erzielen zu können. Lernfortschritte stehen in engem Zusammenhang mit Emotionen. Negative Erfahrungen in der persönlichen Schreibbiografie trüben nicht selten die Lust am Schreiben und nehmen den Mut zum Experimentieren, der für das Einüben neuer Schreibstrategien erforderlich ist. Demgegenüber zeigen Studien, dass die Motivation von SchülerInnen als „die bedeutendste Variable des schulischen Lernens“ (Covington, 2000, 171f) anzusehen ist.

Um Metakognition, ein Nachdenken über das eigene Schreiben, möglich werden zu lassen, ist es notwendig, einen positiven Zugang zu finden. Erfahrungen aus unserer Schreibberatungspraxis zeigen, dass negative Erfahrungen/Emotionen aus der Schreibbiografie ein objektives Denken, ein Reflektieren über das eigene Schreibhandeln erschweren. Können eigene Schreibstrategien nicht emotionsneutral betrachtet werden, so ist es nur schwer möglich, darauf Einfluss zu nehmen – der Widerstand ist zu groß.

Folgende Übung ist ein einfacher kreativer Schreibeinstieg, der leicht angeleitet und durchgeführt werden kann. Er eignet sich besonders dafür, persönliche Assoziationen zum Schreiben zu wecken und in einen wertfreien Austausch über das Schreiben zu kommen.

Die Übung kann sowohl im Unterricht als auch in der Kleingruppe (Betreuungsgespräch mit allen SchülerInnen) durchgeführt werden. Die SchülerInnen sind dabei angehalten, ihren eigenen Assoziationen zum Schreiben Raum zu geben. Sie zeigen damit meist auch schon das persönliche „Motto“, unter dem für sie der Zugang zum Schreiben aktuell steht.

**Erfahrungen in
der persönlichen
Schreibbiografie**



Übung 1

Kreativer Schreibeinstieg „Schreiben ist wie ...“

Bei Gerd Bräuers Schreibübung „Schreiben ist wie ...“ (Bräuer, 2000, 45f) sind die SchülerInnen angehalten, eine Analogie für das Schreiben zu finden, die für sie persönlich zutrifft. Unsere Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass sich die Übung gut dafür eignet, die Relevanz des Schreibens zu verdeutlichen. SchülerInnen können sich zum einen über den metaphorischen Ausdruck intuitiv mitteilen und sind zugleich kognitiv gefordert, ihre Metapher in der Folge in 1–3 Sätzen auszuformulieren (z.B.: „Schreiben ist wie ein großer Berg. Der Aufstieg ist mühsam, aber wenn man den Berg erklommen hat, ist man stolz.“). Wichtig ist, die Analogien nicht zu kritisch zu interpretieren, sondern den SchülerInnen einen wertfreien Raum für ihre persönlichen Schreibassoziationen bereitzustellen.

Abb. 7.3 Schreibverhinderer und Schreibressourcen

Übung 2

a. Schreibhemmer und -förderer

Nach einem wertfreien Austausch über das Schreiben kann es sinnvoll sein, auf die Befindlichkeit der SchülerInnen beim Schreiben ihrer VWA näher einzugehen. Folgende Fragen können einen wertfreien Umgang mit dem eventuell belastenden Thema anregen:

- Wie geht es dir damit, zum ersten Mal einen Langtext zu schreiben?
- Welche Erwartungen und Befürchtungen hast du, wenn du an deine VWA denkst?
- Was ist dir beim Schreiben bisher gut gelungen, was fällt dir leicht?
- Wer oder was wirkt unterstützend/hemmend beim Lernen und Schreiben?
- Was motiviert dich, dich näher mit einem Thema zu beschäftigen?

b. Schreibressourcen entdecken und visualisieren

Eine Übung, die ganz bewusst eigene Ressourcen ins Bewusstsein holt, ist die unmittelbare Konfrontation mit stärkenden (Schreib-)Erfahrungen.

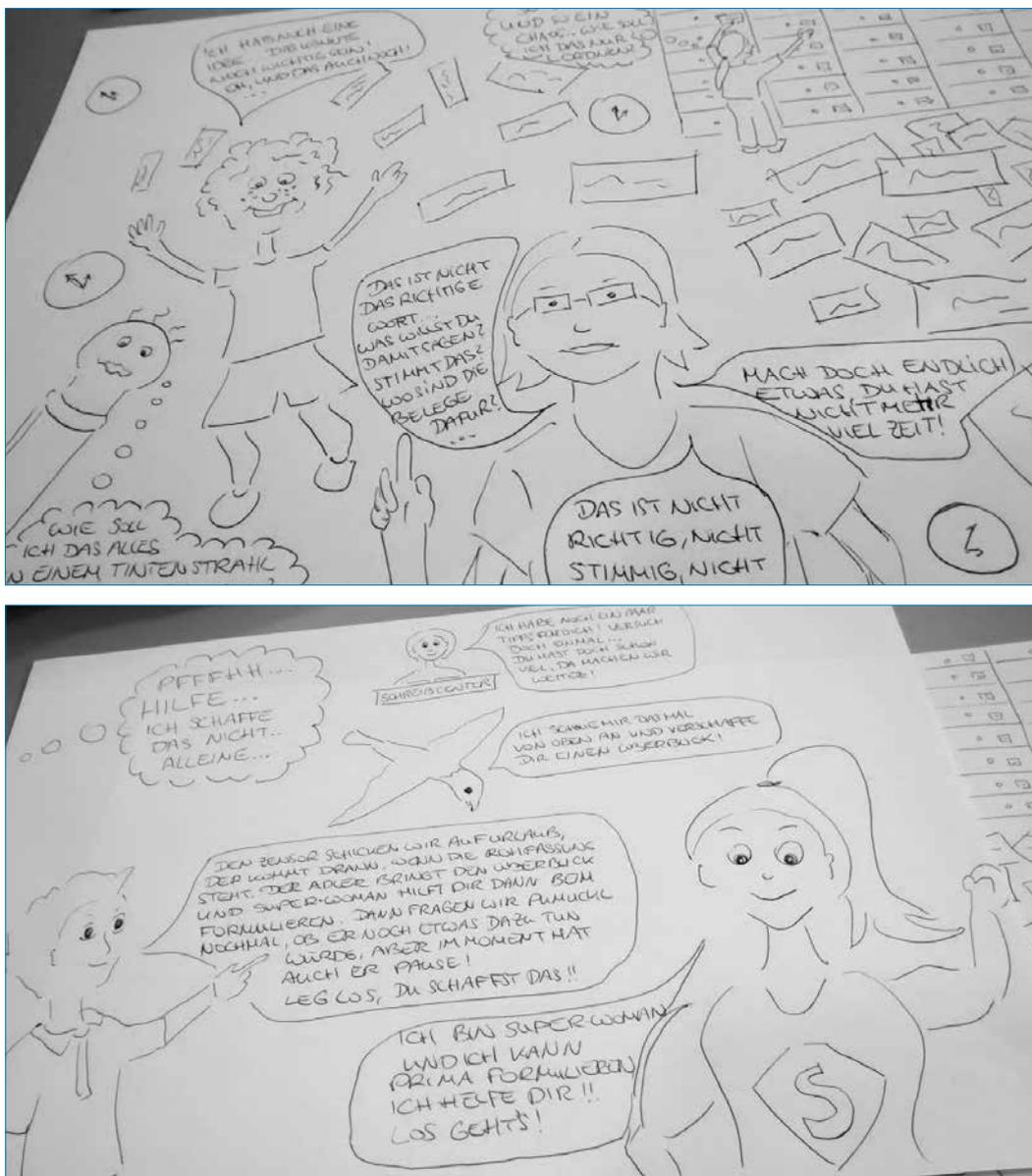
Durch die Beschäftigung mit positiven Erlebnissen kann es möglich werden, dass SchülerInnen eigenständig ihre Stärken entdecken, die sie, im Sinne eines Transfers, auf ihre Problemsituation übertragen. Hier ist es wichtig, dass die Betreuungsperson dem Prozess Zeit gibt und Vertrauen hat, dass die Beschäftigung mit stärkenden Ressourcen den Schreibprozess nachhaltig unterstützt. Die Bereitstellung folgender Satzanfänge kann SchülerInnen helfen, positive Schreib- und Lernerfahrungen aus dem schulischen Kontext zu erinnern:

- Große Motivation habe ich bei ...
- Im Unterricht macht es mir Freude, wenn ...
- Spaß beim Schreiben habe ich, wenn ...
- Mich interessiert ein Thema dann, wenn ...

- Ich lerne am liebsten für ... (das Fach XY), weil ...
- Ein positives Gefühl beim Schreiben hatte ich zuletzt, als ...
- Im Schulkontext macht es mich stolz, wenn ...

SchülerInnen dazu anzuregen, ein Cluster über ihre SchreibunterstützerInnen und Erfolge anzufertigen, kann dazu beitragen, den positiven Schreibressourcen Raum zu geben und Vertrauen zu gewinnen. Gerne werden, wie die Beratungspraxis zeigt, die Cluster am Arbeitsplatz aufgehängt und können so die Schreibressourcen in schwierigen Situationen immer wieder ins Bewusstsein holen.

Folgende Abbildung zeigt ein Beispielcluster aus der Schreibberatungspraxis. Hier wurde nicht nur mit Schreibressourcen, sondern auch mit „Störenfriedern“ gearbeitet, die in folgender Abbildung als hilfreiche und störende Gestalten visualisiert sind.



Raffelsberger-Raup

Abb. 7.4 Schreibverhinderer und Schreibressourcen

c. Konkrete Schreibängste ansprechen

Die Beratungspraxis zeigt, dass die Thematisierung von Schreibängsten in Gruppen erheblich zur Entlastung des/der Einzelnen beitragen kann. Wurde ein vertrauter Rahmen geschaffen, können schwierige Emotionen beim Schreiben angesprochen werden. SchülerInnen sind meist erheblich entlastet, wenn sie feststellen, dass negative Gefühle im Schreibprozess durchaus normal sind. Den Fokus allerdings zu früh auf die Belastung zu lenken, schafft unnötigen Widerstand.

Im Folgenden sind einige häufig auftretende Schreibängste (siehe Abb. 7.5) aus unserer Praxis exemplarisch angeführt, die sich häufig hinter „störrischem“ Verhalten oder selbstkritischen Aussagen von SchülerInnen verstecken.



Abb. 7.5 Schreibängste

d. Wunderfrage: Versteckte Stärken erinnern

Die klassische *Wunderfrage*, die vom amerikanischen Psychotherapeuten Steve de Shazer in den 1970er-Jahren formuliert wurde, wird u.a. im therapeutischen Kontext eingesetzt, wenn Zielvorstellungen geschaffen werden sollen. In leicht abgewandelter Form kann diese auch im schulischen Kontext hilfreich sein, wenn es darum geht, Zugang zu persönlichen Ressourcen der Schreibenden zu finden. Die Fragestellung könnte wie folgt lauten:

Stelle dir vor, du kommst heute nach Hause, gehst ins Bett, schläfst schließlich ein. Und während du schläfst, passiert ein Wunder: eine gute „Fee“ erscheint, und alle Probleme, die du beim Schreiben der VWA hast, sind gelöst. Und weil du geschlafen hast, weißt du nicht, dass ein Wunder geschehen ist. Wie würdest du das am nächsten Tag merken? Was wäre bei der Arbeit an der VWA anders als sonst?

Zielführend ist, dass das Wunder von den SchülerInnen positiv und in ganzen Sätzen ausformuliert wird. Also nicht: „Ich wäre nicht mehr faul“, sondern: „Ich bin nun motiviert“; nicht: „Ich wür-

de keine Schreibfehler mehr machen“, sondern: „Ich würde mich beim Ausformulieren meiner Gedanken leichter tun“.

Wir haben in der Beratungspraxis die Erfahrung gemacht, dass sich der Einsatz der Wunderfrage besonders dann eignet, wenn Schreibende kaum einen Zugang zu positiven Schreibemotionen finden. Sich ein „Wunder“ vorzustellen, erweitert den gedanklichen Möglichkeitsraum, der mitunter durch Ängste blockiert ist. Hierbei geht es nicht darum, das Wunder auch konkret in die Praxis umzusetzen, sondern die Vorstellung ins Bewusstsein zu holen, dass das Projekt überhaupt gelingen kann.

Anschließend können die Formulierungen wieder auf freiwilliger Basis geclustert werden.

Meist wirkt die Übung im wahrsten Sinne „Wunder“, ohne dass konkrete Arbeitsschritte gesetzt werden müssen. In manchen Fällen kann es aber sinnvoll sein, mit den SchülerInnen die folgenden Schritte individuell zu erarbeiten. Hierbei steht folgende Frage im Fokus: Welche konkreten Fähigkeiten sind notwendig, um dem realen Anliegen meines Wunders/Wunschs eine Stufe näher zu kommen?

Beispiel

Wunsch: Ich würde perfekt schreiben können!

Reales Anliegen: Ich möchte weniger Fehler beim Schreiben machen.

Zwischenschritt: Was sind meine häufigen Schreibfehler?

Ziel: Ich sehe mir die Beistrichsetzung, s-Schreibung, (vor-)wissenschaftliche Formulierungshilfen bis zum ... (Datum) an.

Die Erhebung aktueller Schreibschwierigkeiten gibt der Betreuungsperson einen Überblick über den Förderbedarf ihrer SchülerInnen. Zum einen wird es dadurch möglich, schwierige Themen gemeinsam im Unterricht zu üben. Zum anderen können konkrete Aufgabenstellungen für die/ den Einzelnen oder eine kleine Gruppe vereinbart und die SchülerInnen dadurch in ihre Eigenverantwortlichkeit gebracht werden. Die Lernfortschritte können wiederum im Betreuungsprotokoll (siehe Beurteilung von Kompetenzen 8.3) festgehalten werden.

7.1.2 Konkrete/r innere/r Adressat/in

Im Zusammenhang mit der VWA, einer Textsorte, die einen konkreten AdressatInnenbezug verlangt, stehen Schreiblernende vor der Herausforderung, Schreibstrategien zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, die LeserInnen ihres Texts im Schreiben anzusprechen. AdressatInnen können beim Lesen des Texts den Autor/die Autorin nicht mehr nach dem Sinn des Geschriebenen fragen, der Text muss vielmehr einer Textlogik und einem Ziel (der nachvollziehbaren Beantwortung der Forschungsfrage) folgen.

Scardamalia und Bereiter (1987) benennen in ihrem Konzept das sogenannte *knowledge telling* und *knowledge transforming*. Ersteres meint, dass Schreibende dazu in der Lage sind, ihr Wissen wiederzugeben. Demgegenüber verfügen Schreibende beim *knowledge transforming* über ein höheres Schreibbewusstsein, verfügen über Metakognition, die kognitive Ebene, auf der wir Prozesse gezielt planen, steuern und kontrollieren. Ungeübte Schreibende haben oft erst die „Schreibentwicklungsstufe“ des *knowledge telling* erreicht. So ist es nicht selten, dass SchülerInnen in ihren Texten Wissen für Lesende scheinbar zusammenhangslos untereinander anreihen, weil sie über „ihr Thema erzählen“ wollen. Erst in einem nächsten Entwicklungsschritt (der durch förderndes Feedback angeleitet werden kann) kann es für die Schreibenden mög-

lich werden, Hintergrundwissen zu reflektieren, sich im Text zu positionieren oder aus einer bestimmten Warte heraus zu schreiben.

Um konkrete LeserInnen des eigenen Texts vor Augen zu haben, kann es SchülerInnen helfen, sich bewusst zu machen, dass Schreiben im VWA-Kontext nur ein Schreiben für Peers, für Lernende auf gleicher Wissensebene sein kann. Die Angst davor, nicht genug zu wissen oder sich mit der eigenen (Schreib-)Stimme zu entblößen, wird dadurch meist verringert und Ängste wie: „Werde ich meiner Begutachterin/meinem Begutachter in meiner Interpretation gerecht?“ weichen der Frage: „Wie muss ich in meiner Arbeit vorgehen, um meinen LeserInnen (KollegInnen) mein Anliegen näherzubringen?“ Zum anderen kann es Schreibenden so leichter gelingen, sich positive innere AdressatInnenbilder (aus ihrem Freundeskreis) zu schaffen, mit denen sie nicht unmittelbar einen Leistungs- und Beurteilungsdruck verbinden.

Betrachtet man die Schreibaufgabe VWA aus dieser Sicht, kann gesagt werden, dass ihre Funktion darauf abzielt, die SchülerInnen letztlich zur Metakognition über das Schreiben zu bringen. Dies ist aus unserer Sicht als Schreibberaterinnen bei adäquater Begleitung eine große Chance, bringt aber in der Praxis große Unsicherheit sowohl für die BetreuerInnen als auch für die Schreibenden mit sich.



Hinweis: Seien Sie sich klar darüber, dass das Schreiben für konkrete AdressatInnen eine fortgeschrittene Stufe der Schreibentwicklung erfordert. Haben Sie das Gefühl, das schreibschwache SchülerInnen noch stark aus ihrer eigenen Warte (Meinung) heraus schreiben, so weisen Sie sie konkret darauf hin und regen Sie die Schreibenden dazu an, sich an Beispieltexten und Formulierungshilfen (Einleitungen, Textkommentaren) zu orientieren. Die Schreibentwicklung kann dadurch angeregt, nicht aber beschleunigt werden.

7.1.3 Vorwissenschaftliche Formulierungshilfen und Textkommentare

Bei allen Arbeitsschritten während des Schreibprozesses (Themenfindung und -eingrenzung, Strukturieren, Zitieren etc.) können sich SchreiberInnen Hilfe von ihren BetreuerInnen holen oder in der Ratgeberliteratur nachlesen. Wenn sie aber dann vor der Aufgabe stehen, ihren eigenen (vor-)wissenschaftlichen Text zu formulieren, kommt es oftmals zu Schwierigkeiten, weil sie bemerken, dass sie nicht wissen, welche Formulierungen und Phrasen passend sind. Dies ergibt sich daraus, dass sie mit Wissenschaftssprache bisher kaum oder gar nicht in Berührung gekommen sind und daher keine Vorstellung haben, „wie man so etwas schreibt“.

Oft kommt es dann dazu, dass die Texte nicht leserInnenfreundlich gestaltet sind und es zwischen den Kapiteln keine *Hinführungen*, *Zusammenfassungen* oder *Überleitungen*, sogenannte Textkommentare (vgl. Hajnal & Item, 2005), gibt. Aus Erfahrung wissen wir, dass Schreibende durch Nachahmen lernen. Darum haben wir aus Textanalysen Phrasen, die in wissenschaftlichen Texten oft vorkommen, zusammengetragen. Die SchülerInnen können sich daran orientieren und daraus Formulierungen entwickeln, die zu ihrem Thema passen.

Hinführende Textkommentare

- Im folgenden Kapitel geht es um ...
- In diesem Kapitel wird in drei Schritten/anhand des Modells XY aufgezeigt ...
- Um einen Einblick in die Vielzahl der Ansätze zu geben ...
- Unter Verwendung der Methode X soll gezeigt werden, wie ...

Zusammenfassende Textkommentare

- Hieraus ergibt sich, dass ...
- Damit ist gezeigt, dass ...
- Somit lässt sich schlussfolgern: ...
- Wie die Untersuchung zeigt, ...
- Die Konsequenz daraus ist, dass ...

Überleitende Textkommentare

- Nachdem nun A beschrieben ist, gilt es ...
- Mögliche Ursachen für dieses Ergebnis können sein: ...
- Es lassen sich hierfür drei Gründe erkennen: ...
- An dieser Stelle sind unterschiedliche Interpretationen möglich ...
- Um diesen Zusammenhang näher zu erläutern, wird im folgenden Kapitel ...
- Es gilt nun zu untersuchen, was die besondere Bedeutung dieser Entwicklung ist ...



Formulierungshilfen online

**7.1.4 Schreiben in der Gruppe, Peerfeedback und TestleserInnen einsetzen**

Schreibaufgaben in einer Gruppe zu bewältigen, kann motivierend und prozessfördernd sein. Das Gefühl, nicht allein in der Situation zu sein, schreiben zu müssen, und mit den anderen Anwesenden in einem Boot zu sitzen, wirkt sich oft sehr entlastend auf die Schreibenden aus.

Es bietet sich an, dieses Setting auch mit SchülerInnen auszuprobieren; im schulischen Rahmen, aber auch außerhalb der gewohnten Rahmenbedingungen können solche Schreibgruppen zu einer anregenden Schreibatmosphäre beitragen.

Eine alternative Variante zum klassischen Textfeedback von LehrerInnen stellt das Konzept der *Schreibkonferenz* (nach Spitta, 1993) dar. Besonders an dem Konzept ist, dass es sich hierbei um ein Verfahren handelt, bei dem der selbstverfasste Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit (beispielsweise den Peers) präsentiert wird. Diese geben Rückmeldung und Hinweise zum Text und regen zu Überarbeitungen an. Die vorschnelle Produktorientierung, wie sie nach konventionellem Lernmuster in der Schule oft erfolgt, weicht einer „notwendigen Orientierung auf ein dialogisches und kooperatives Lernmodell“ (Spitta, 1993, 11).

Eine innerschulische Schreibwerkstatt oder eine Gruppenberatung, bei der alle zu betreuenden SchülerInnen anwesend sind, sind Beispiele dafür, wie dieses Setting aussehen kann. Meistens beginnen Schreibgruppen damit, dass jede/r in einer Einstiegsrunde davon berichtet, wo sie/er gerade im Arbeitsprozess steht, was gut funktioniert und wo Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Viele Fragen und Probleme können innerhalb der Gruppe gelöst werden, denn auch alle anderen haben Erfahrung mit dem Schreiben und auch alle anderen wissen etwas zum Thema Schreiben. So können Wissen und Erfahrung gebündelt werden und die gegenseitige hilfreiche Unterstützung gibt Sicherheit für das eigene Schreibprojekt.²⁵



Vorschlag für die Gestaltung einer Schreibwerkstatt online



Anleitungen zu Rückmeldestrategien online



²⁵ Hilfreiche Rückmeldestrategien bzw. Verfahren des kooperativen Schreibens für solche Schreibgruppen: Schreibkonferenz, ExpertInnen-Team, Textlupe, „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“ (vgl. Becker-Mrotzeck).



Über die Motivation hinaus sind Schreibgruppen auch hilfreich, um die Texte der Schreibenden in der Gruppe zu diskutieren und sich gegenseitig Feedback zu geben. Hierbei ist *Peerfeedback*²⁶ eine zielführende Methode. Die SchülerInnen geben sich gegenseitig Rückmeldungen auf Texte und lernen so voneinander. Es ist immer leichter, Texte von anderen Personen kritisch zu betrachten als die eigenen.²⁷ Dennoch kann man durch diese Arbeit viel auch für den eigenen Text lernen, weil der Blick mit der Zeit geschärft wird.

Bei der Arbeit mit Peerfeedback sind einige Grundregeln zu beachten: Das Feedback sollte immer transparent sein, das bedeutet, die FeedbacknehmerInnen wissen, auf welche Bereiche sie eine Rückmeldung erhalten, und die FeedbackgeberInnen wissen, welche Bereiche des fremden Texts sie genauer in den Blick nehmen sollten. Am sinnvollsten ist Peerfeedback dann, wenn ein Kriterienkatalog als Grundlage für die Rückmeldung verwendet wird. Des Weiteren sollte im Voraus besprochen werden, was eine wertschätzende Feedbackkultur ausmacht und wie man sachlich Kritik üben kann.

Hilfreich ist es auch, die SchülerInnen mit der sogenannten Sandwich-Methode bekannt zu machen: Sage zuerst etwas Positives über den fremden Text. Was hat dir gefallen, was ist gut gelungen? Bringe dann deine sachliche Kritik ein, die sich am Kriterienkatalog orientiert. An welchen Stellen siehst du noch Optimierungsbedarf und warum? Motiviere deine Kollegin/deinen Kollegen und schließe deine Ausführungen mit etwas Positivem. Hat sie/er nicht schon viel geschafft?

Während der Schreib- und der Überarbeitungsphase kann es ebenso sehr unterstützend sein, TestleserInnen einzusetzen. Diese TestleserInnen können aus dem eigenen (Klassen-)Umfeld stammen. Die KollegInnen kennen die Anforderungen an die Textsorte genauso wie ich, sie können mir Rückmeldungen auf die Verständlichkeit der Inhalte, den Schreibstil und die Gestaltung der Arbeit geben. Oft ist es jedoch auch sehr aufschlussreich, jemanden als TestleserIn einzusetzen, die/der mit dem eigenen Thema nichts zu tun hat oder ihre/seine eigene Arbeit in einem völlig anderen Bereich schreibt. Da diese Personen für das Verständnis des Texts jeden Erklärungsschritt benötigen, können sie besonders gut inhaltliche Ungenauigkeiten und Sprünge aufdecken.

Sowohl TestleserInnen als auch Peerfeedback sollten möglichst früh im Schreibprozess, also bereits dann, wenn erst wenig Text entstanden ist, zum Einsatz kommen. Dadurch ist es möglich, inhaltlich und sprachlich problematische Stellen sehr früh aufzudecken. Das erhaltene Feedback kann verinnerlicht und auf den entstehenden weiteren Text übertragen werden.

7.1.5 Gendergerechte Sprache

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch ist für das Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten grundlegend, um der gedanklichen Diskriminierung von Frauen entgegenzuwirken. Es gibt verschiedene Vorschläge, die den Einsatz gendergerechter Sprache thematisieren. Das Bildungsministerium hat dazu eine eigene Broschüre²⁸ herausgegeben.

²⁶ Peerfeedback bedeutet, dass KollegInnen auf der gleichen Stufe (KlassenkameradInnen) Rückmeldungen zu den Texten geben.

²⁷ Es ist jedes Mal aufs Neue wieder erstaunlich, welche Schwächen von den SchülerInnen in fremden Texten aufgedeckt werden.

²⁸ https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/formulieren_-folder2012_7108.pdf?4e4zxz



Formulierungsvorschläge online

Im Online-Teil finden Sie einige Vorschläge für die vielfältigen Varianten des Einsatzes gendergerechter Sprache. Raten Sie Ihren SchülerInnen dazu, sich Varianten durchzusehen und sich für eine, maximal zwei Varianten in Kombination zu entscheiden, die einheitlich im Text verwendet werden.

Nicht mehr üblich ist die Generalklausel, die mit der Nennung eines Geschlechts „beide mitdenkt“, denn viele psycholinguistische Studien zeigen, dass dieses „Mitdenken“ nicht stattfindet (vgl. Sczesny & Stahlberg, 2001).

7.2 Weiterführende Literatur

- Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Universität Klagenfurt [Hrsg.]** (2000): „kurz & bündig“. *Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. Online unter: <http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/downloads/kurzundbuendig.pdf> [26.2.2015].
- Bräuer, Gerd & Schindler, Kirsten [Hrsg.]** (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Hauke, Mareen** (2014): *Geschlechtergerechter Sprachgebrauch. Ein Leitfaden von Studierenden*. Klagenfurt: Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien. Online unter: <http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/inhalt/251.htm> [26.2.2015].
- Keseling, Gisbert** (2004): *Die Einsamkeit des Schreibens. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Otto** (1994): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch Studium*. Frankfurt: Campus.
- Rico, Gabriele** (2000): *Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln*. Hamburg: Rowohlt.
- Ruhmann, Gabriela** (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben. Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika [Hrsg.]: *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 211–231.
- Wetschanow, Karin** (2012): *Geschlechtergerechtes Formulieren*. 3. Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/formulieren_folder2012_7108.pdf?4e4zxz [26.2.2015].
- Wolfsberger, Judith** (2007): *frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Böhlau.

Phasenmodell: Endfeedback

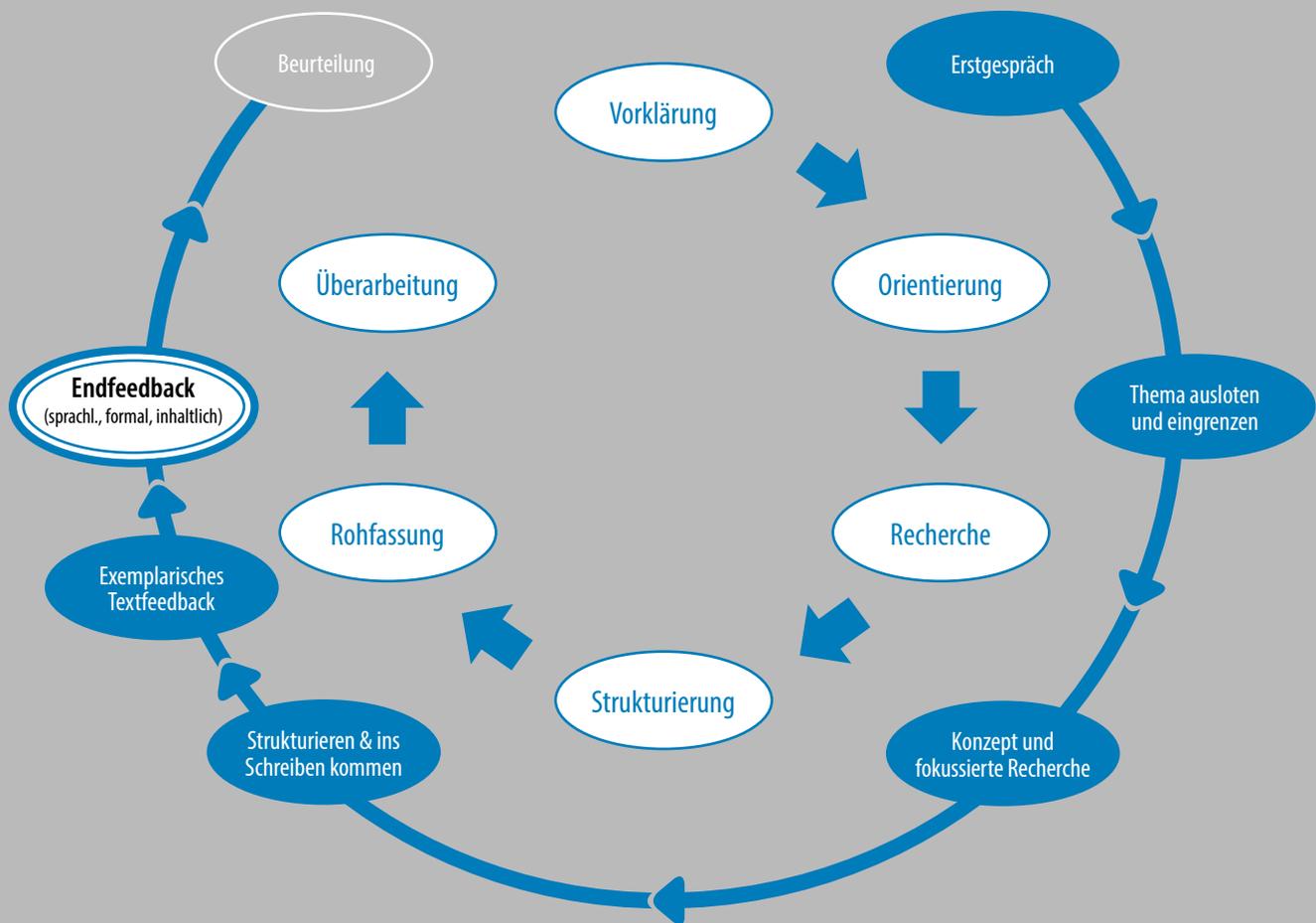


Abb. 8.1 Phasenmodell zum Zusammenwirken zwischen den Schreibphasen und dem Betreuungsverlauf

In diesem Kapitel

- Kernpunkte der Überarbeitungsphase und Anleitung der Schreibenden SEITE 113
- Fertigstellung und Abschluss der Arbeit SEITE 119
- Beurteilung vorwissenschaftlicher Schreibkompetenzen SEITE 120
- Weiterführende Literatur SEITE 122



Überarbeitungsphase Endfeedback & Beurteilung

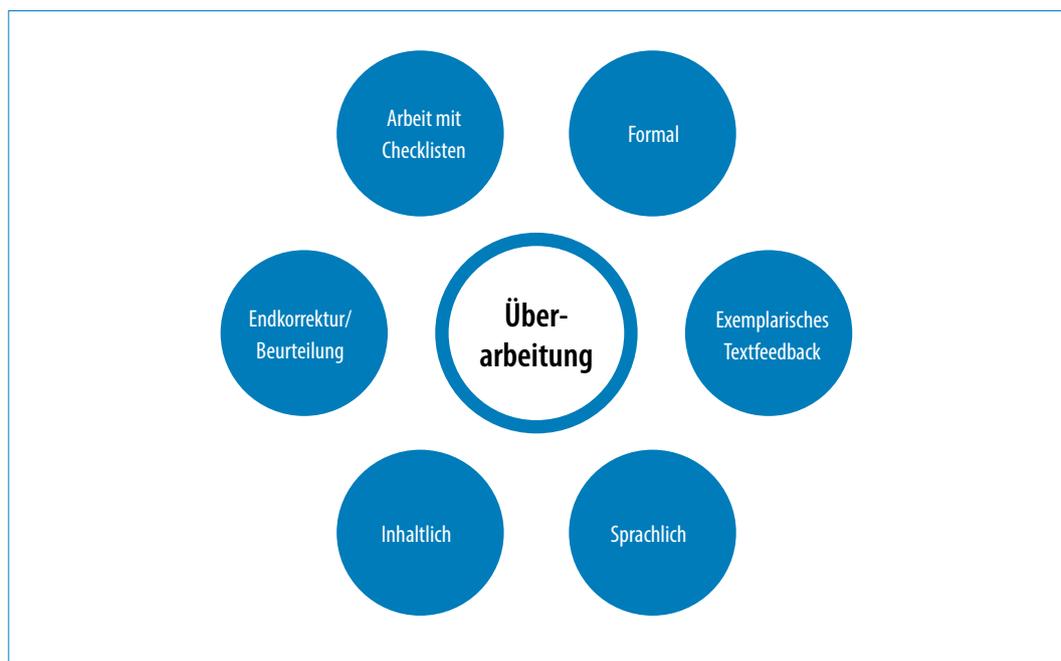
In der Überarbeitungsphase liegt, wie in Abb. 8.1 optisch hervorgehoben, der Schwerpunkt der Betreuungsperson im Geben eines abschließenden Textfeedbacks – Endfeedback. Dieses findet sowohl auf inhaltlicher, formaler als auch sprachlicher Ebene statt und ist zeitlich nach Abschluss der Rohfassung und vor Beginn der Überarbeitungsphase der SchülerInnen (innerer Kreis) anzusetzen.

8.1 Kernpunkte der Überarbeitungsphase und Anleitung der Schreibenden

Die Betreuungsperson ist im weiteren Verlauf der Überarbeitungsphase gefordert, exemplarisches Textfeedback zu geben. Grundlegend ist dabei eine wertschätzende Haltung des Feedbackgebers/der Feedbackgeberin, das Bereitstellen von förderorientierten Textkommentaren, Hinweisen und Angeboten aus der Warte der Betreuungsperson. Die Trennung in unserem Phasenmodell zwischen Textfeedbackgeben und Beurteilen ist bewusst gewählt. Die Haltung des Feedbackgebers/der Feedbackgeberin ist eine andere als jene des Endbeurteilers/der Endbeurteilerin. Darin besteht mitunter die bereits angesprochene Schwierigkeit, die der Rollenkonflikt zwischen Betreuen und Beurteilen mit sich bringt.

In der Überarbeitungsphase ist der gesamte Rohtext der Arbeit auf dem Papier. Hier geht es darum, den vorhandenen Text kritisch zu betrachten und unter speziellen Gesichtspunkten (formal, inhaltlich, sprachlich) durchzusehen und zu überarbeiten.

Die eigene Arbeit mit Checklisten und exemplarischem Feedback von Dritten (Peers, Betreuungsperson) trägt als Grundlage für die Überarbeitung wesentlich zur Optimierung des Texts bei. Die Endredaktion und Abgabe/Beurteilung der Arbeit findet am Ende dieser Phase statt. Folgende Grafik visualisiert die Schwerpunkte der Überarbeitungsphase und gibt in der nachfolgenden Tabelle einen Überblick über die jeweiligen Arbeitsschritte, die dabei für SchülerInnen und Betreuungsperson anfallen.



SchülerInnen

- Sprachliche, formale und inhaltliche Überarbeitung des Texts
- Einarbeiten von Peerfeedback und Hinweisen der Betreuerin/des Betreuers
- Endredaktion und Abgabe der Arbeit
- Letzter gemeinsamer Betreuungstermin mit abschließender Reflexion des Arbeitsverlaufs

BetreuerInnen

- Exemplarisches Textfeedback
- Letzter gemeinsamer Betreuungstermin mit abschließender Reflexion des Arbeitsverlaufs
- Abschließende Beurteilung der vorwissenschaftlichen Arbeit

Abb. 8.2 Teilschritte der Überarbeitungsphase für SchülerIn und Betreuungsperson

Wie in Abb. 8.2 zu lesen, besteht der Arbeitsschwerpunkt der SchülerInnen in dieser Phase darin, Textfeedback in ihren Text einzuarbeiten und diesen schließlich in eine Endredaktion zu bringen. Die Überarbeitung durch die SchülerInnen sollte dabei auf formaler, inhaltlicher und sprachlicher Ebene stattfinden.

Die Betreuungsperson ist angehalten, exemplarisches Textfeedback – formal, inhaltlich und sprachlich, siehe Kapitel 8.1.1 – zu geben und einen abschließenden Betreuungstermin zur Reflexion des Arbeitsverlaufs anzusetzen. Wurden die Anregungen im Text von Seiten der SchülerInnen eingearbeitet und die VWA abgegeben, findet die Beurteilung der Arbeit durch die Betreuungsperson statt.

Eine Voraussetzung dafür, dass Schreibende Feedback in Texte einarbeiten können, ist, dass diese das Feedback verstehen und auch annehmen können. Studien (vgl. u.a. Jantzen, 2003; Müller, 2012) belegen, dass Feedback erst dann angenommen werden kann, wenn für SchülerInnen das Wissen über das Problem vorliegt und ebenso die Kenntnis alternativer Handlungsstrategien vorhanden ist.

Wesentlich ist, die SchülerInnen darauf vorzubereiten, dass die Überarbeitungsphase eines Texts ein wesentlicher Teil der Schreibearbeit ist. Ob diese Arbeit nun während oder nach dem Verfassen der Rohfassung stattfindet, Ziel der Betreuungsperson sollte von Beginn an sein, eine „Überarbeitungshaltung anzubahnen“ (Jantzen, 2010a). Eine Verständigung über den Text, die im gesamten Arbeitsprozess eine Rolle spielt, ist dabei wesentlich. Denn: Werden Überarbeitungsprozesse bereits während des Schreibprozesses angeleitet, eröffnen sich zahlreiche Lernmöglichkeiten.

8.1.1 Kriterien des Feedbacks und der Überarbeitung: formal, inhaltlich, sprachlich

Die Praxis zeigt, dass abseits der gängigen Meinung, SchülerInnen würden meist nur „schlampige Rohtexte“ abgeben, ein weiteres Problem immer mehr in den Vordergrund tritt: der Perfektionismus. Die Arbeit an der Mikroebene des Texts sowie der Druck, Sätze bereits in der Erstfassung bestmöglich auszuformulieren, verhindert nicht selten das Schreiben und kann zu Blockaden führen. Grundsätzlich raten wir Schreibenden deshalb dazu, während des Schreibens der Rohfassung maximal eine Grobkorrektur pro Kapitel einzuplanen. Anschließend kann es sinnvoll sein, den Text einige Tage liegen zu lassen, um ihn (in seiner Gesamtform) erneut zu sichten.

Studien (u.a. Grzesik & Fischer, 1985) belegen, dass *Kriterienkataloge* in nennenswertem Maße dazu beitragen können, die Textqualität zu heben sowie diese über einen längeren Zeitraum zu halten. Ein Kriterienkatalog kann dabei helfen, SchülerInnen Orientierung zu bieten und eine gefühlte Beliebigkeit in Korrektur und Beurteilung zu vermeiden, sowie eine Hilfe dabei sein, die eigene Revision des Texts strukturiert zu gestalten.

Ein dreischrittiges Vorgehen, ausgehend von der *formalen* hin zur *inhaltlichen* und dann zur *sprachlichen* Ebene des Texts, ist bei der Rückmeldung nützlich. Beim Feedbackgeben sollten vor allem die unten dargestellten Punkte berücksichtigt werden. Diese werden auch für die anschließende Überarbeitung zugrunde gelegt. Bei der Rückmeldung sowohl durch die BetreuerInnen als auch durch die Peergruppe ist *Transparenz* besonders wichtig. FeedbacknehmerInnen müssen einerseits wissen, mit welcher Art von Rückmeldung sie rechnen können, und lernen so andererseits, welche Kriterien für einen gelungenen Text ausschlaggebend sind. Auch Rückmeldungen auf fremde Texte zu geben, schärft den Blick für das eigene Schreibprojekt.

Feedback geben

Feedback-Kriterien

Folgende Darstellung zeigt, auf welchen Ebenen Textfeedback gegeben werden sollte und welche Fragen dabei im Mittelpunkt stehen können:

Formal	Inhaltlich	Sprachlich
<ul style="list-style-type: none">○ Was ist die Funktion des Texts? Erfüllt er sie?○ Wer sind die LeserInnen? Ist der Text für sie verständlich?○ Wie ist der Text strukturiert? Was ist besonders gut gelungen/unklar/widersprüchlich?○ Sind die Verzeichnisse (Inhalts-, Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis) einheitlich gestaltet?○ Ist die Gestaltung des Layouts einheitlich und den Vorgaben entsprechend?○ Sind alle wichtigen Angaben am Deckblatt vorhanden?○ Wird einheitlich zitiert und verwiesen?○ Ist das Literaturverzeichnis einheitlich und übersichtlich gestaltet?○ Sind die Anforderungen des VWA-Rahmens erfüllt?	<ul style="list-style-type: none">○ Ist die Gliederung logisch aufgebaut? Sind alle wichtigen Punkte enthalten?○ Werden Fachbegriffe (richtig) erklärt?○ Ist das dargestellte Fachwissen korrekt wiedergegeben?○ Werden eigene und fremde Gedanken klar voneinander getrennt?○ Ist die Auswahl der Quellen sinnvoll und ausreichend?○ Wurde die empirische Studie korrekt durchgeführt?○ Sind einzelne Textteile (Einleitung, Abstract, Schluss) korrekt gestaltet?○ Gibt es eine klare Absatzstruktur?	<ul style="list-style-type: none">○ Ist die Sprache korrekt (Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung)?○ Beziehen sich Sätze korrekt aufeinander (Verbindungswörter)?○ Kann man den Gedankengängen folgen oder gibt es inhaltliche Sprünge (Textlogik)?○ Ist die Sprache für die angesprochenen AdressatInnen verständlich?○ Sind die Formulierungen klar und eindeutig?○ Gibt es Schachtelsätze?○ Werden schwierige Begriffe erklärt? Werden Begriffe einheitlich verwendet? Gibt es redundante Wortwiederholungen?○ Finden sich sprachliche Auffälligkeiten?

Abb. 8.3 Leitfragen zur formalen, inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung



Textbeispiel online

Ein Textbeispiel, an dem die drei Ebenen des Feedbacks aufgezeigt werden, sowie die Feedback-Checkliste befinden sich im Online-Teil des Buchs.

8.1.2 Textfeedback geben

Revisionen im Schreibprozess finden im Idealfall nicht erst in der Endphase – der fertiggestellten Rohfassung der Arbeit – statt, sondern sind Teil eines jeden Schreibprozesses. Revisionen am geplanten oder schon vorhandenen Text sollten grundsätzlich in jede Phase des Schreibprozesses integriert sein. Ein rekursives Phasenmodell, das auch die Interaktion verschiedener Schreibhandlungen und deren Auswirkungen auf den Prozess mitdenkt, bringt mit sich, dass Änderungen am Konzept/Text eine fortwährende Revision erfordern. Um den Aufwand für SchülerInnen

und Betreuungsperson dennoch machbar zu halten, können die in Kapitel 1 formulierten Fragen dabei helfen, die Realisierbarkeit des eigenen Vorhabens in den verschiedenen Arbeitsphasen zu prüfen.

Textfeedback sollte also nicht nur einmal, sondern *exemplarisch* in regelmäßig vereinbarten Abständen gegeben werden. Es bietet sich deshalb an, in regelmäßigen Abständen (beispielsweise bei jedem Betreuungstermin) einen Rohtext der SchülerInnen gemeinsam zu sichten. So werden zum einen vor allem konzeptuelle und inhaltliche Schwierigkeiten bewusst, die zu späteren Schreibblockaden führen können, aber auch die Aneignung alternativer Schreibstrategien oder der Mut dazu, alternative Strategien zu erproben, kann thematisiert werden.

Während mündliches Feedback im Laufe des gesamten Betreuungsprozesses eine tragende Rolle spielt, ist exemplarisches Textfeedback von Seiten der Betreuungsperson verstärkt in den letzten Arbeitsphasen (Rohfassung und Überarbeitungsphase) wesentlich.

Wie muss schriftliches Feedback aussehen, um von Schreibenden angenommen werden zu können? Wie kann Feedback fair und transparent gestaltet werden und zudem das eigenständige Denken von SchülerInnen anregen?

Revision statt Korrektur – die Haltung des Feedbackgebers

Während Korrektur meint, „etwas Fehlerhaftes, Ungenügendes durch etwas Richtiges, Besseres zu ersetzen“²⁹, bedeutet der Begriff des Redigierens oder Überarbeitens, den entstandenen Text auf seine Funktion zu überprüfen. Ist der vorhandene Text gelungen, in Hinblick auf die Anforderungen der Textsorte, in Hinblick auf die Erwartungen, die die LeserInnen an den Text stellen? Nicht selten sehen sich BetreuerInnen gezwungen, die Texte ihrer Schreibenden zu korrigieren, und haben dadurch nicht nur einen erheblichen Betreuungsaufwand, sondern greifen auch über die Maßen in den Arbeitsprozess der Schreibenden ein.

Grundlage eines fördernden Feedbacks, abseits der defizitorientierten Rotstiftkorrektur, ist also die Haltung der Feedbackgebenden. Dabei ist ein lernsensitiver Blick auf SchülerInnentexte grundlegend, mit dem Ziel, diesen in einer *mäeutischen Haltung* zu begegnen, um mit den SchülerInnen ein gemeinsames Textverständnis herzustellen. Durch schriftliche Kommentare im Text treten Feedbackgebende in einen schriftlichen Dialog mit ihren SchülerInnen, der zur Weiterarbeit am Text und zur Textoptimierung führen soll (vgl. Hüttis Graf, 1996).

8.1.3 Wertschätzende Kommentare regen zum Lernen an

Sinnvoll ist es, auch schriftliches Feedback in Form von *Fragen oder Kommentaren* an den/zum Text zu geben. Hilfestellungen können meist besser angenommen werden, wenn sie in Form von Hinweisen gegeben werden und dadurch einen respektvollen Umgang mit dem Text vermitteln. Gerade wenn es darum geht, den SchülerInnen unverständliche Textpassagen rückzumelden, kann es hilfreich sein, fragend vorzugehen.

²⁹ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Korrektur>

Dos	Don'ts
Sieh dir bis zum ... die Beistrichsetzung bei Haupt- und Gliedsätzen näher an.	Du machst zu viele Fehler in der Beistrichsetzung.
Diese Textpassage verstehe ich noch nicht. Ich würde noch mehr Informationen über XY benötigen. Oder: Ich lese aus dieser Passage XY heraus. Meinst du das auch damit?	Diese Textpassage ist unlogisch.

Abb. 8.4 Dos and Don'ts beim Feedbackgeben

Verhältnis zwischen positivem und negativem Feedback

Ein wesentlicher Aspekt beim Feedbackgeben ist, nicht nur negativ zu sein.

Es ist für Schreibende schwer, Kritik anzunehmen, vor allem dann, wenn das Gefühl entsteht, dass die Stärken des Texts und die eigenen Bemühungen beim Schreiben nicht gesehen werden. Die sogenannte *Sandwich-Methode*, die empfiehlt, negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen einzubetten, kann im Gespräch mit SchülerInnen helfen, nicht anklagend zu wirken.

Die *Textlupe* (Böttcher & Wagner, 1993) ist grundsätzlich für kreative Schreibarrangements gedacht, empfiehlt sich aber – in Ergänzung zu üblichen Verfahren – durchaus auch bei anderen Teiltexen, da sie dafür sensibilisiert, sich auf die Stärken des Texts zu konzentrieren. Folgende Aussagen stehen dabei im Fokus:

- Das hat mir gut gefallen!
- Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!
- Meine Tipps, meine Angebote!

Die *Textlupe* bietet sich auch dazu an, in Form eines Peerfeedbacks im Laufe des Schreibprozesses begleitend eingesetzt zu werden.

Subjektive Formulierungen statt Interpretation

Aus der Rolle des kritischen Lesers/der kritischen Leserin tritt die Lehrperson also in einen Dialog mit den Schreibenden und teilt ihnen seine/ihre Wahrnehmungen beim Lesen des Texts mit. Es ist hierbei wesentlich, persönliche Eindrücke nicht zu interpretieren, sondern sie möglichst beschreibend, in subjektiver Formulierung wiederzugeben. Gerade wenn es darum geht, den SchülerInnen etwas über unverständliche Textpassagen rückzumelden, kann es hilfreich sein, fragend vorzugehen.

Nicht: Diese Textpassage ist unverständlich.

Sondern: Diese Textpassage verstehe ich noch nicht. Ich benötige noch mehr Informationen über XY. Oder: Was meinst du mit „...“ konkret? Hier ist mir der Zusammenhang zum Thema noch unklar.

Nicht: Damit wirst du bei LeserInnen den Eindruck erwecken, dass ...

Sondern: Ich habe an dieser Stelle den Eindruck, dass du den roten Faden im Text verlierst.
Was konkret möchtest du den LeserInnen in diesem Absatz mitteilen?

Nicht: Du glaubst ja wohl selbst nicht, was du hier schreibst!

Sondern: Ich bin mir an dieser Stelle nicht sicher, ob die Information stimmt. Recherchiere hier nochmals nach.

Die eigene Beratungspraxis sowie Untersuchungen aus der Kognitionsforschung zeigen, dass Schreibende pro Betreuungstermin drei bis maximal fünf Anregungen aufnehmen und umsetzen können. Deshalb ist es sinnvoll, in regelmäßigen Abständen konkrete Überarbeitungsaspekte zu besprechen und Aufgaben zu vereinbaren sowie diese in Form von Gedächtnisprotokollen zu notieren. Dadurch können BetreuerInnen den Fortschritt im Schreibprozess beobachten sowie die konkrete Einarbeitung und Umsetzung von gegebenem Feedback kontrollieren.

Nicht zu viel auf einmal!

8.2 Fertigstellung und Abschluss der Arbeit

Jede VWA sollte eine bestimmte äußere Form haben und den Vorgaben betreffend das Layout genügen. Klassischerweise werden (vor-)wissenschaftliche Arbeiten meistens in der Schriftgröße 11 bis 12 und in anderthalbfachem Zeilenabstand geschrieben. Da es keine offiziellen Vorgaben zur Gestaltung der VWA gibt, können von Seiten jeder Schule Vorgaben gemacht werden, wie das Layout³⁰ auszusehen hat.

Im Anschluss an die Überarbeitung (formal, inhaltlich, sprachlich) und wenn die/der Schreibende entschieden hat, dass der Text fertig ist, stehen noch einige wichtige Schritte aus: Es stellt sich die Frage, ob die Arbeit noch *korrektur gelesen* werden soll und, wenn ja, wer dafür infrage kommt.

Ein Korrektorat, das von SchülerInnen am Ende der Arbeit in Anspruch genommen werden kann, beinhaltet die Korrektur von Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung und ist abzugrenzen von einem Lektorat, bei dem auf Wunsch auch zusätzlich stilistische Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden. Korrektorate gehören zur Praxis der Überarbeitungsphase und sind in der wissenschaftlichen Praxis üblich. Zu bedenken ist hier jedoch immer, dass ein Korrektorat Zeit in Anspruch nimmt und nicht immer absehbar ist, wie lange ein Korrektor/eine Korrektorin für das Bearbeiten des Texts benötigt. Bei der Zeitplanung bis zur endgültigen Abgabe ist dies zu berücksichtigen. Wenn eine solche Hilfestellung in Anspruch genommen wurde, sollte dies, z.B. in Form einer Danksagung im Vorwort, angeführt werden.

Ein weiterer wichtiger Schritt ist das *Binden* der Arbeit. Wichtige Fragen für die Schreibenden sind hierbei: Wo soll dies geschehen, wie viele Exemplare benötige ich und wo muss ich diese Exemplare bis spätestens wann abgeben? Die meisten Qualifizierungsarbeiten müssen auch in digitaler Form abgegeben werden, so auch die VWA, damit die Plagiatsüberprüfung mit dem Programm PlagScan durchgeführt werden kann.

Wenn die Arbeit abgegeben ist, gilt es durchzuatmen und sich über das Geschaffte zu freuen :)

³⁰ Angaben hierzu finden sich auf der Seite <http://www.ahs-vwa.at>

8.3 Beurteilung vorwissenschaftlicher Schreibkompetenzen

Die Vorstellung von einem Übergang des Beurteilungsprozesses weg von der Produktorientierung hin zu vernetztem, aktivem Wissen ist in der didaktischen Literatur nicht neu. Dennoch wurde dem Kompetenzbegriff im Zuge der Neue Standardisierte Reifeprüfung im schulischen Kontext eine neue Rolle zugewiesen.

Die Unsicherheit, die mit dem (noch) vage konkretisierten Kompetenzbegriff einhergeht, begegnet uns in der Fortbildungspraxis von LehrerInnen regelmäßig. Ab wann sind SchülerInnen kompetent in einem Bereich, worauf lege ich bei der Beurteilung von Kompetenzen mein Augenmerk oder was genau bedeutet eigentlich der Begriff Kompetenz?

Unter „Kompetenz“ wird die Fähigkeit verstanden, erworbene kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zum problemlösenden Verhalten flexibel in unterschiedlichen Situationen einzusetzen. Ziel des Kompetenzerwerbs ist demnach nicht die reine Rekapitulation von Merkwissen, sondern vielmehr die Fähigkeit, die erworbenen Fertigkeiten auf verschiedene Situationen übertragen zu können. Die gelungene Umsetzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten/des Erlernens in weitere erfolgreiche Handlungen ist dabei das Ziel.

Im Zuge der VWA sind SchülerInnen und BetreuerInnen aktuell mit der Beurteilung acht verschiedener Kompetenzen (VWA: Selbstkompetenz, inhaltliche Kompetenz, Informationskompetenz, sprachliche Kompetenz, Gestaltungskompetenz; Präsentation: strukturelle und inhaltliche Kompetenz sowie Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz; Diskussion: Diskursfähigkeit) konfrontiert. Selbsterklärend ist nach obiger Definition, dass die Beurteilung einer Kompetenz nicht nur am Produkt (am Endtext der VWA) gemessen werden kann. Da die Betreuungsperson kein Wissen darüber besitzen kann, inwieweit der/die Schreibende in Bezug auf die erworbenen Fertigkeiten künftig handlungsfähig wird, muss sie auf Informationen aus dem Prozessverlauf zurückgreifen. Um das zu gewährleisten, ist ein verpflichtendes Begleitprotokoll, wie es in den Beurteilungsrichtlinien aktuell vorgeschrieben ist, essentiell.

Um eine adäquate Beurteilung zumindest der prozesshaften Aneignung einer Kompetenz im Verlauf der Betreuung zu treffen, ist es notwendig, das zu erreichende Ziel bereits in der Beobachtung zu berücksichtigen. Dafür ist es sinnvoll, den Fokus des Protokolls weniger auf das (erfolgreiche/nicht erfolgreiche) Absolvieren einzelner Teilschritte, sondern stärker auf den Erwerb der Kompetenz selbst zu legen.

Soll also eine „konstruktive Themenfindung“ gemeinsam mit den SchülerInnen stattfinden, muss zum einen verständlich sein, was konkret als „konstruktive Themenfindung“ bezeichnet werden kann (dies können verschiedenste Vorgehensweisen und Strategien sein, die nicht zwingend kategorisch feststehen müssen). Zum anderen muss eine Vorstellung darüber bestehen, wie diese Fähigkeit/Fertigkeit bei den Schreibenden auch erkannt werden kann. Es ist notwendig, einen Perspektivenwechsel im Begleitprotokoll, der den Fokus weg vom Ziel (gelungen ist es, wenn ...) hin auf den Prozess (SchülerIn handelt aktuell wie folgt ...) legt, zu vollziehen.

Die Frage für das Protokoll der Betreuungsperson würde aus diesem Perspektivenwechsel heraus also *nicht* lauten:

„Der Kandidat/die Kandidatin nimmt angebotene Hilfestellungen und Korrekturvorschläge des Betreuers/der Betreuerin an.“

Sondern sie wandelt sich zu mehreren *Fragen*, die *einen Prozess beschreiben* können.

Schritt 1: Wahrnehmung des Schülers/der Schülerin und Impuls der Betreuungsperson

Warum werden von mir als Betreuungsperson diese Hilfestellungen angeboten? Was hat mich dazu veranlasst?

Z.B.: Ich habe bei SchülerIn XY wahrgenommen, dass ...

Aus diesem Grund habe ich Handlung XY gesetzt.

Schritt 2: Prozessverlauf – eigene Reaktionen auf den Schüler/die Schülerin dokumentieren

Beobachten Sie das Verhalten des/der Schreibenden, ohne zu interpretieren. Was stellen Sie fest und wie verhalten Sie sich daraufhin?

- Er/sie bringt eigene Ideen in die Betreuungseinheit mit – deshalb werden weniger Anregungen von mir als BetreuerIn gegeben ...
- Der Schüler/die Schülerin hat eine vage Vorstellung von seinem/ihrem Thema, die sich daran erkennen lässt, dass ...
- Ich rege weitere Ideen an, indem ich ...
- Der Schüler/die Schülerin wirkt verunsichert, was sich darin zeigt (anzunehmen ist) dass ...
- Meine Strategie, die ich wähle, ist ...
- Der/die SchülerIn fordert im Bereich X starke Handlungsanleitungen ein.
- Ich gebe Hinweis XY/rege dazu an, Zusatzinformation im Bereich XY einzuholen ...

Die wertfreie Beschreibung des Ist-Zustands eines Schülers/einer Schülerin ermöglicht nicht nur die Bereitstellung eines sicheren Lernraums, sondern lenkt auch den Blick wieder weg vom Endprodukt (und somit von der Frage „Wieviel kann Schülerin X schon?“) hin zum Prozess (Wo steht der Schüler/die Schülerin aktuell).

Schritt 3: Aktion und Reaktion wahrnehmen

Nachdem die wertfreie Betrachtung der SchülerInnen (auf Basis eigener Wahrnehmung) erfolgt ist, geht es darum, Aktionen und Reaktionen in der Betreuungssituation wahrzunehmen.

Dies kann beispielsweise wie folgt aussehen:

- Auf Basis des SchülerInnenverhaltens habe ich XY angeboten ...
- Von meinen Angeboten, (die lauteten ...) greift der Schüler/die Schülerin Folgendes auf, indem er/sie ...
- Der Schüler/die Schülerin bezieht sich auf meine Anregungen, verwirft diese aber wieder, weil ...
- Der Schüler/die Schülerin greift keine meiner Anregungen auf. Dies hat vermutlich folgenden Grund:
 - Sie waren zu schwierig, der Schüler/die Schülerin konnte sie nicht auf eigenes Thema übertragen
 - Desinteresse (das ich daran erkenne, dass ...)
 - SchülerIn greift Angebote teilweise auf und verwirft andere

Ziel der Beobachtung von Aktion und Reaktion ist, den prozesshaften Charakter der Betreuung im Fokus zu behalten. Das Erkennen von Veränderungen oder Entwicklung einer Handlungsstrategie kann als Beurteilung der Entwicklung einer Kompetenz herangezogen werden und fließt somit wesentlich in die Endbeurteilung des Kompetenzerwerbs mit ein.

Die Trennung in unserem Phasenmodell zwischen Textfeedbackgeben und Beurteilen ist bewusst gewählt. Die Haltung des Feedbackgebers/der Feedbackgeberin ist eine andere als jene des Endbeurteilers/der Endbeurteilerin.

Die Heterogenität der SchülerInnengruppen lässt erwarten, dass die Endprodukte (Texte) – vor allem in Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten nicht unmittelbar vergleichbar sind. Gerade im Falle „schreibschwacher SchülerInnen“ ist anzunehmen, dass die Schreibentwicklung noch nicht gleich weit vorangeschritten ist wie bei schreibaffinen SchülerInnen. Dies bedeutet aber nicht zwingend, dass der/die SchülerIn keine Lernfortschritte im Arbeitsverlauf gemacht bzw. nicht doch eine/mehrere Kompetenz/en im Prozess erworben hat.

Die Anmerkungen des Begleitprotokolls fließen maßgeblich in das Kompetenzraster der Endbeurteilung mit ein. Der Fokus bei der Endbeurteilung kann so neben der Betrachtung des Endprodukts auch auf der Entwicklung der Kompetenz liegen. So wird der Entwicklungsprozess der SchülerInnen beim Schreiben des ersten Langtexts abseits normierter Vergleichbarkeit gewürdigt.

8.4 Weiterführende Literatur

Feedback geben

- Baurmann, Jürgen** (2008): *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid** (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- BMUKK** (2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet*. Wien: BMUKK. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung_ahs_vwabuk_22320.pdf [26.1.2015].
- Bräuer, Gerd** (2007): *Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule*. In: *Forum Schulstiftung. Zeitschrift für die katholischen freien Schule der Erzdiözese Freiburg*, Heft 45, 16. Jg. S. 24–37.
- Brookhart, Susan M.** (2010): *Wie sag ich's meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an*. Aus dem Englischen von Isabell Lorenz. Weinheim: Beltz.
- Christophel, Eva** (2014): *Lehrerfeedback im individualisierten Unterricht. Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie*. Wiesbaden: Springer.
- Esterl, Ursula & Saxalber, Annemarie** (2010): „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...“. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Saxalber, Annemarie & Esterl, Ursula [Hrsg.]: *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. ide-extra, 17. Innsbruck: Studienverlag. S. 181–214.
- Grabowski, Joachim [Hrsg.]** (2014): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Knorr, Dagmar** (2012): *Textkommentierungen. Formen und Funktionen*. In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Annette [Hrsg.], *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Textproduktion und Medium (12). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 75–98.

Schreibkompetenzen beurteilen

- Halfmann, Christina; Perschak, Katharina & Raffelsberger-Raup, Monika (2014): Beurteilungskriterium Selbstkompetenz. Unterstützende Betreuung zur Förderung des selbstkompetenten Arbeitens. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 47–57.
- Kruse, Otto (2014): Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 35–46.
- Lange, Ulrike (2014): Informationskompetenz. Den Umgang mit Fachtexten anleiten und betreuen. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 67–77.
- Schindler, Kirsten (2014): (Schrift-)Sprachliche Kompetenz. (Vor)Wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren am Beispiel der Facharbeit. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 78–88.
- Struger, Jürgen (2014): Inhaltliche Kompetenz. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 58–66.
- Rheindorf, Markus (2014): Die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Zwischen Schule und Wissenschaft. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4/2014 („Vorwissenschaftliche Arbeit“), 36. Jg. S. 100–106.
- Ulmi, Marianne & Marti, Madeleine (2013): *Textdiagnose und Schreibberatung*. Stuttgart: UTB.



Schlusswort der Autorinnen

Prozessorientierte Schreibbegleitung an Schulen zu installieren, erfordert eine Neubewertung von Lesen und Schreiben im schulischen Kontext. Die Einführung der VWA als verpflichtender Teil der Matura ist aus unserer Sicht für SchülerInnen und LehrerInnen deshalb zugleich problematisch und eine Chance.

Schreibkompetenz ist eng mit Lese- und Schreibsozialisation, den beim Lesen und Schreiben emotional und motivational gemachten (frühen) Erfahrungen, verknüpft. Für das Selbstverständnis, das SchülerInnen von sich als Schreibende entwickeln, sind schulische Lese- und Schreiberfahrungen deshalb grundlegend. Es liegt uns am Herzen, abschließend zu betonen, dass ein sensibler Umgang mit Schreiblernenden durch die Betreuungsperson erforderlich ist, um diesen in ihrer weiteren Schreiblaufbahn einen möglichst unbelasteten Zugang zum (wissenschaftlichen) Schreiben zu ermöglichen.

Es wäre wünschenswert, dass SchülerInnen die Chance bekommen, Schreiben als eine soziale Handlung kennenzulernen, die in einem persönlichen und sozialen Sinnzusammenhang steht. Dies setzt voraus, Lesen und Schreiben für Schreiblernende (wieder) persönlich bedeutsam zu machen, Schreiben als ein Werkzeug zur Kommunikation vorzustellen, dieses als Bestandteil einer sozialen Interaktion zu begreifen. Plattformen zu schaffen, auf denen SchülerInnen ihre Texte auch ausstellen können, SchülerInnenzeitschriften anzuregen, Schreibwerk-

stätten (als Freifach) zu installieren oder konkrete Schreibprojekte im Unterricht einzuplanen, kann für SchülerInnen persönliche Bedeutsamkeit im Umgang mit ihren Texten schaffen.

Es stellt sich abschließend die Frage, was der Nutzen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit für SchülerInnen – oder auch für das gesamte Arbeitsfeld Schule – tatsächlich sein kann. Dass es sich bei dem Erwerb dieser Textsorte um eine Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten sowie künftige universitäre Arbeiten handelt, ist naheliegend. Ein weiteres Ziel kann aber auch sein, SchülerInnen Schreiben als eine Möglichkeit schmackhaft zu machen, sich mitzuteilen und ihre individuelle Ausdrucksweise („voice“) zu entwickeln.

Der dem Lesen und Schreiben beigemessene Wert beeinflusst die Erfahrungen, die Schreibende in diesem Kontext machen. Positiver Zuspruch bestimmt mitunter den Lernerfolg und unterstützt SchülerInnen dabei, ein positives Selbstkonzept von sich als Schreibende zu schaffen. Aufgabe von LehrerInnen sollte im konkreten Fall deshalb vorrangig sein, SchreibanfängerInnen bei ihrem individuellen Lernprozess so zu begleiten, dass sie den Mut finden, sich schreibend mitzuteilen. Eine neue Schreibkultur an Schulen zu installieren, ist unserem Erachten nach dafür unumgänglich.

Eine neue Schreibkultur an Schulen zu installieren, setzt aber nicht nur voraus, Schreiben und Lesen für SchülerInnen persönlich bedeutsam zu machen, sondern auch als wesentliche Kulturtechniken in unseren Bildungseinrichtungen wieder wertzuschätzen, ihnen den gebührenden Platz im schulischen Kontext (dem Lehrplan, der Unterrichtsgestaltung etc.) zuzuweisen.

Der Lehrperson in dieser Hinsicht die nötigen (zeitlichen, finanziellen und fachlichen) Ressourcen zur Verfügung zu stellen, betrachten wir als Voraussetzung dafür, dass der Rollenwechsel von der Lehr- zur Begleitperson gelingen kann. Im Arbeitsfeld Schule selbst Bedingungen zu schaffen, die es Schreibenden und BetreuerInnen ermöglichen, sich dem Schreiben und Lesen in der beschriebenen Form (nicht nur in ihrer Freizeit) zuwenden zu können, ist ein erster und essentieller Schritt auf dem Weg, gelungene Schreibbegleitung künftig zu ermöglichen.

Christina Halfmann, Monika Raffelsberger-Raup

Literatur

- Baurmann, Jürgen (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boettcher, Ingrid & Wagner, Monika (1993): Kreativ Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*, Heft 119, Jg. 20. S. 24–27.
- Bräuer, Gerd [Hrsg] (2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer, Gerd (2009): *Scriptorium – Ways of Interacting with Writers and Readers: A Professional Development Program*. Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch. Arbeitsjournal. Portfolio*. Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag
- Braun, Friederike; Sczesny, Sabine & Stahlberg, Dagmar (2002): Das generische Maskulinum und die Alternativen: Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen [Masculine generics and the alternatives in German]. In: *Germanistische Linguistik*, Heft 167-168, S. 77–87.
- Covington, Martin V. (2000): Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 51. pp. 171-200.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997): *Kreativität: wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Bono, Edward (1968): *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic Books.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozess im Deutschunterricht*. Wien: Böhlau.
- Flower, Linda & Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, 4/1981, Vol. 32. pp. 365–387.
- Hajnal, Ivo & Franco, Item (2009): *Schreiben und redigieren – auf den Punkt gebracht! Das Schreibtraining für Kommunikationsprofis*. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Frauenfeld: Huber.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah [Eds.], *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 1–27.
- Hüttis Graf, Jantzen (2012): *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen*. Fillibach: Klett.
- Hüttis Graf, Petra (1996): Beobachten als Didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild; Hüttis Graf,

- Petra & Kruse, Norbert [Hrsg.], *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz. S. 31–29.
- Kruse, Otto (2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 11. Auflage. Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto & Perrin Daniel (2002): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Nahaufnahmen zu prozessgerichteten Schreibstrategien. In: Perrin, Daniel [Hrsg.], *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 21–24.
- Mertlitsch, Carmen (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Klagenfurt: Insitut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Online unter: http://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben [26.2.2015].
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Ruhmann, Gabriela & Kruse, Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja & Ulmi, Marianne [Hrsg.], *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Erfahrungszentrierter Schreibunterricht in Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 13–35.
- Runco, Mark A. (2007): *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Burlington, Mass.: Elsevier Academic Press.
- Spitta, Gudrun (1993): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

Hilfreiche Onlinere Ressourcen

Plattform zur Themenfindung:

<http://www.youngscience.at/themenplattform/>

Homepage des BMBF zur VWA mit vielen Materialien:

<http://www.ahs-vwa.at>

Homepage des BMBF mit grundlegenden Informationen und Verordnungen zur VWA:

Kompetenzen: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_

[Was_sind_Kompetenzen_](#)

Beurteilungskriterien für die VWA: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf

Link zum Schreibreader 1 *Starke Texte schreiben*:

http://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben

Homepage der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt:

Eintrag zum Thema *Plagiat*: http://www.uni-klu.ac.at/main/inhalt/3054.htm#Definition_Plagiat

ISBN 978-3-200-03998-8