

STARKE TEXTE SCHREIBEN



Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung & SchreibCenter im Auftrag von IMST [Hrsg.] (2010). *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

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.

Autorin

Carmen Mertlitsch

Unter Mitarbeit von Heimo Senger, Katharina Perschak und Thomas Hainscho

Redaktion

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

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung: Isolde Kreis, Christina Oschina, Angela Schuster,
Stefan Zehetmeier

SchreibCenter: Ursula Doleschal

Lektorat

Katharina Perschak, Monika Raup, Angela Schuster, Maria Pribila

Layout

Thomas Hainscho, Titelseite nach einem Entwurf von David Wildman

Fotos

fotolia.de (S. 21: askaja, S. 36: Vladimir Melnikov, S. 76: Piet_Oberau,

S. 104: Stephan Koscheck), Thomas Hainscho (S. 8, S. 11, S. 54, S. 62, S. 109)

Druck

Eigenvervielfältigung durch das BMUKK

Download des Booklets unter

www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben

www.literacy.at

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@uni-klu.ac.at

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

<http://ius.uni-klu.ac.at>

STARKE TEXTE SCHREIBEN

Anregungen für Menschen
im Arbeitsfeld Schule

INHALT

Einleitung, die auch eine Anleitung ist	7
1. Warum soll ich schreiben?	13
1.1 Zehn gute Schreibgründe	15
1.2 Schreiben als didaktisches Instrument	17
2. Wie kann ich den Schreibprozess gestalten?	27
2.1 Was passiert mit mir beim Schreiben?	29
2.2 Schreibprobleme überwinden	37
2.3 Gemeinsam schreiben	45
3. Wie schreibe ich starke Texte?	57
3.1 Starke Texte – guter Stil	59
3.2 Wissenschaftliches Schreiben	69
3.3 Geschlechtergerechtes Formulieren	85
4. Wie kann ich schreiben(d) lernen?	91
4.1 Schreiben als Dokumentationsinstrument: den Lern- und Arbeitsprozess festhalten	94
4.2 Schreiben als Reflexionsinstrument: sich in Gedanken vertiefen	105
4.3 Schreiben als Kommunikationsinstrument: Ergebnisse sichtbar machen	115
Literatur	129
Register	139

EINLEITUNG, DIE AUCH EINE ANLEITUNG IST

Schreibend kommunizieren, reflektieren und lernen?

Als Grundkulturtechnik ermöglicht das Schreiben Kommunikation (lat. communicare: „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen, vereinigen“) mit anderen Menschen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Auf diese Weise kann Wissen seit einigen tausend Jahren konserviert werden. Schreiben erzeugt aber nicht nur ein Produkt, das Wissen speichert, sondern ermöglicht erst, dieses Wissen entsprechend feinzustukturieren und weiterzuentwickeln.

Auch im Zeitalter moderner Computertechnologien kann auf Schriftlichkeit nicht verzichtet werden. Die Fähigkeit, formal und inhaltlich richtig zu schreiben, ist Grundvoraussetzung für Kommunikation in allen sozialen und wirtschaftlichen Bereichen und im Speziellen im Bildungsbereich. Schreiben ist für viele akademische Berufsgruppen ein Erfolgsfaktor geworden: Wer gut schreiben kann, hat im Studium mehr Erfolg und kann auch später im Berufsleben starke Texte schreiben, in denen Arbeitsvorgänge geplant, dokumentiert und reflektiert, Berichtsdaten weitergegeben oder andere Menschen öffentlich angesprochen werden. Schreiben gilt als berufliche Schlüsselqualifikation.

Aber Schreiben bedeutet viel mehr als nur Einhaltung bestimmter grammatikalischer und textsortenabhängiger Regeln, es bedeutet auch Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der sie umgebenden Realität. Die eigenen Gedanken niederzuschreiben kann wesentlich dabei helfen, die Wahrnehmung von sich selbst und der Umwelt zu schärfen, kann selbstreflexiv wie kommunikativ sein, ist manchmal ganz schön mühsam und er-

öffnet in einem anderen Moment ungeahnte Horizonte. Schreiben ist ein Denktraining.

Haben Sie sich schon einmal eine der folgenden Fragen gestellt:

- Warum und zu welchem Zweck schreibe ich?
- Für wen schreibe ich eigentlich, und was ist den Leser/innen zumutbar?
- Was geht in mir beim Schreiben vor?
- Welche Auswirkungen hat das Schreiben auf mich als Autor/in?
- Schreibe ich gerne oder kämpfe ich beim Schreiben mit Problemen und wie kann ich diese überwinden?
- Kann ich mir vorstellen gemeinsam mit anderen Personen zu schreiben und könnte das Vorteile bringen?
- Welche wichtigen Regeln muss ich bei wissenschaftlichem Schreiben beachten?

An wen richtet sich das Booklet?

Als nachhaltige Kommunikationstechnik ist Schreiben gerade im Arbeitsfeld Schule ein wichtiges Arbeits- und Lerninstrument. Wir gehen davon aus, dass gutes Schreiben erlernbar ist, und stellen die Fragen, unter welchen Bedingungen Schreiben effektiv genutzt werden kann und welchen Mehrwert für geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche und auch technische Fächer das Schreiben sowohl in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung als auch im Unterricht mit sich bringt.

Daher richten sich die Texte dieses Booklets in erster Linie an LehrerInnen und MultiplikatorInnen, die kreativ, für Ideen offen und

experimentierfreudig sind sowie an jene, die das (selbst)kritische Denken und Handeln fördern sowie ihre Methodenkompetenz stärken wollen.

Darüber hinaus wollen wir auch alle anderen Menschen im Arbeitsfeld Schule ansprechen: Lehrbeauftragte an den pädagogischen Hochschulen, Universitäten sowie in der LehrerInnenfortbildung, LeiterInnen von Schreibwerkstätten, Lehramtsstudierende, Eltern und auch SchülerInnen, die ihre Fachbereichsarbeit schreiben wollen – eben alle, die neben fachlichem Wissen auch ihre Schreibkompetenz erweitern wollen.

Was die AdressatInnen betrifft, sind wir uns einer gewissen Widersprüchlichkeit, die diese Heterogenität mit sich bringt, durchaus bewusst. Im Redaktionsteam wurde lange diskutiert, wie wir in Anbetracht dieser unterschiedlichen AdressatInnengruppen das Booklet gestalten wollen. Unser oberstes Ziel war und ist es, ein möglichst umfassendes, leicht zu handhabendes und praxisbezogenes Handbuch für alle Lebenslagen zu kreieren: ein aktuelles Nachschlagewerk zum Thema Schreiben im wissenschaftlichen und im schulischen Kontext, einen Ratgeber für das Verfassen verschiedener Textsorten, Orientierungshilfe in Hinblick auf gendgerechtes Formulieren, einen Impulsgeber für den Unterricht, einen Ideenlieferanten zur Gestaltung von Schreibwerkstätten bzw. LehrerInnenaus- und -weiterbildungen, eine Stilbibel zum Schmökern – ein Vademekum als Begleiter bei der Berufsausübung, auf Reisen und auch sonst in allen Lebenslagen.

In der Umsetzung als herausfordernd gestaltete sich der Perspektivenwechsel, der durch die heterogenen AdressatInnengruppen erforderlich wird. Wir haben uns daher

zu folgender Ordnung entschieden: In den einzelnen Abschnitten sollten jeweils die Inhalte, die für die LehrerInnen in Aus- und Weiterbildung gedacht sind, an erster Stelle stehen, gefolgt von solchen für den praktischen Unterricht in der Schule. Im Hinblick auf die Genderschreibweisen muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass diese im gesamten Booklet berücksichtigt sind, jedoch nicht in einheitlicher Form. Dies entspricht nach Meinung der Autor/innen auch der in diesem Bereich gegebenen Vielfalt an Möglichkeiten und ist im Sinne der Geschlechtergleichberechtigung ein bewusstes Zeichen für die Dynamik und Wechselwirkung von Sprache und Gesellschaft.

Welche Leitfragen werden beantwortet?

Dieses Booklet beantwortet vier Leitfragen, die zugleich der Buchschlüssel sind, nach dem die Kapitel gegliedert werden:

1. KAPITEL

Warum soll ich schreiben? Welchen Sinn bzw. welchen Nutzen hat mein Schreiben? → Das erste Kapitel führt allgemein in das schreibpädagogische Feld ein.

Nach der Vorstellung von 10 guten Schreibgründen, die sowohl die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema als auch die eigene Standortbestimmung sowie die Vermittlung von Wissen an zukünftige LeserInnen betreffen, wird das Schreiben als didaktisches Instrument näher beschrieben. Dabei wird folgende Botschaft in den Mittelpunkt gestellt: „Writing-to-learn and learning-to-write“ - Wir schreiben um zu lernen und darum wollen wir auch schreiben lernen. Durch das Schreiben werden vielfältige kognitive Prozesse angeregt, die



das Lernen in allen Schulfächern unterstützen und so zur Verbesserung der Leistung beitragen. Die Basis dafür, nämlich Schreiben lernen als notwendigen und lebenslangen Prozess zu fördern, muss an Schule, Hochschule und Universität eingefordert und systematisch errichtet werden.

2. KAPITEL

Wie kann ich meinen Schreibprozess optimieren? Welche Schreibtechniken sind hilfreich? → Das zweite Kapitel dient als Wegweiser zur Optimierung von Schreibprozessen.

In einem ersten Schritt setzen wir uns mit Schreibmodellen sowie mit den Herausforderungen des Schreibprozesses auseinander. Eine Beschäftigung mit Schreibproblemen und deren Lösung folgt anschließend. Wir gehen von wissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema aus, die besagen, dass mangelhaftes Wissen um das Prozessgeschehen die AutorInnen massiv behindern kann und dass unklare Strategien ein Schreibproblem verstärken können. Viele Betroffene haben bereits negative Schreiberfahrungen gemacht und suchen einen Ausweg aus der Misere. Wir machen Vorschläge, wie die Scheu vor dem Schreiben abgebaut und dann auch überwunden werden kann. Abschließend stellen wir in diesem Kapitel das kooperative Schreiben vor: Das Schreiben in oder mit der Gruppe hat in der Praxis gute Ergebnisse gezeigt. Um der Einsamkeit des Schreibens zu entkommen, aber auch um die Qualität der Texte zu verbessern, werden immer öfter Texte gemeinschaftlich, manchmal sogar gemeinsam verfasst oder herausgegeben. Gemeinsames Schreiben wirkt motivationsfördernd und gemeinschaftliches Diskutieren und Überprüfen der Texte kann nicht nur die inhaltliche Komponente stärken, sondern auch die Lesbarkeit erhöhen.

3. KAPITEL

Wie gelingen ausdrucksstarke Texte? Wie schreibe ich wissenschaftliche Texte? Wie können Texte Wirklichkeit verändern? → Im dritten Kapitel steht das Produkt im Vordergrund. Wir beschäftigen uns damit, welche Überlegungen, Ideen, Schritte und Formulierungen zu einem starken Text führen.

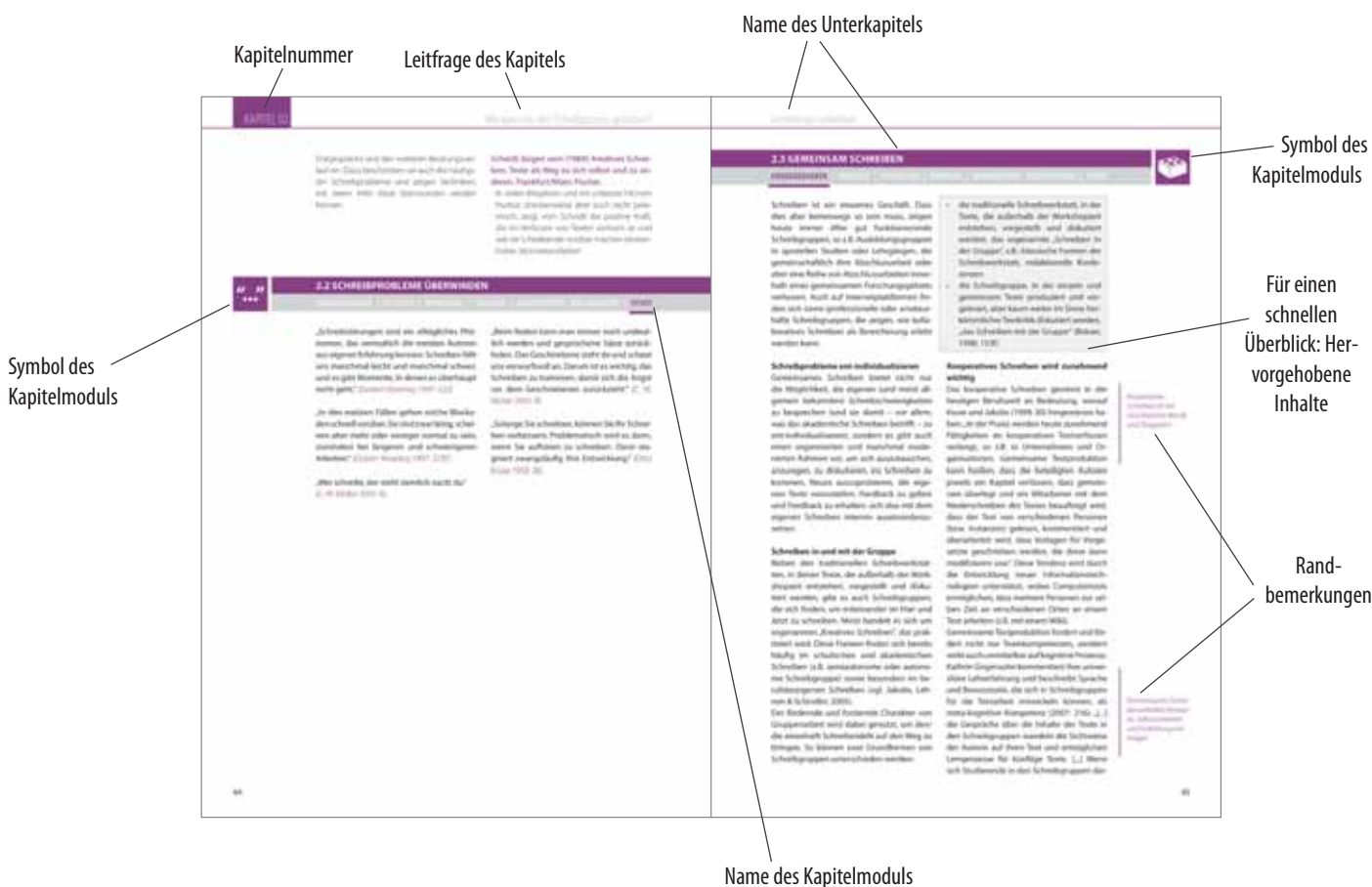
Zuerst nähern wir uns dem Thema „Gute Texte – guter Stil“ und geben Orientierungshilfen, was guten Stil ausmacht. Neben Richt-

linien finden sich eine Reihe von Tools, die der Leserin und dem Leser beim Verfassen eigener Texte hilfreich sein können. So geben wir Hinweise zur Vermeidung von sprachlichen Mängeln (z.B. den Gebrauch der Zeiten betreffend). Anschließend bieten wir Vorschläge an zum geschlechtergerechten Formulieren (Sichtbarmachen des Geschlechts, Neutralisieren und kreative Lösungen) sowie zum Schreiben guter wissenschaftlicher Texte. Dabei stellen wir auch „Zitierregeln“ vor und gehen auf den Begriff „Plagiat“ ein. Das Hauptaugenmerk gilt den Fragen: „Was macht einen wissenschaftlichen Text aus? Wie können wir einen solchen verfassen? Und welche Regeln zu Form und Lesbarkeit gibt es dazu?“

4. KAPITEL

Was kann Schreiben bewirken? Wie kann ich Schreiben als Arbeits- und Lerninstrument sinnvoll einsetzen? → Im vierten Kapitel werden die verschiedenen Funktionen des Schreibens im Arbeitsfeld Schule vorgestellt: Beispiele zu Dokumentation, Reflexion und Kommunikation zeigen an, wie das Schreiben in der LehrerInnenausbildung sowie im Unterricht verwirklicht werden kann.

Schreiben wird als didaktisches Instrument sowohl im Unterricht als auch in der LehrerInnenausbildung vorgestellt. Einerseits fördert es die Eigenständigkeit und die Kreativität, andererseits dient es als Werkzeug, das Wissen zu strukturieren und in eine nachvollziehbare Form zu bringen. Neben dem Eingehen auf spezielle Textsorten in Aus- und Weiterbildung wie Forschungstagebuch, Arbeitsjournal, Projektbericht oder Portfolio werden auch konkrete Beispiele vorgestellt, die aufzeigen, welchen Stellenwert das Schreiben solcher Erfahrungsberichte für die Weiterentwicklung einer Schule der Zukunft hat: LehrerInnen reflektieren ihre Arbeitsprozesse und machen ihr Wissen transparent. Parallel dazu werden renommierte schreibpädagogische Projekte für den Unterricht vorgestellt. Mit ihnen soll aufgezeigt werden, wie Schreiben als Lerninstrument in allen Unterrichtsfächern genutzt werden kann.



Wie ist ein Kapitel aufgebaut?

Jedem Kapitel ist eine **Zusammenfassung des gegenwärtigen Wissensstands** zum Thema vorangestellt. Eine Kurzzusammenfassung der Literatur im Text sowie ein Literaturverzeichnis am Ende ermöglichen die Vertiefung in die Originaltexte der deutsch- oder englischsprachigen SchreibforscherInnen und -pädagogInnen.

Zur Veranschaulichung der Themen werden **Beispiele** aus Weiterbildung, Studium und Schule vorgestellt. Sie basieren auf Erfahrungen aus der praktischen Arbeit am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, auf praxisbezogenen Hinweisen in der Fachliteratur oder entstammen den Projektberichten von IMST. Diese Entwicklungsinitiative wurde vom BMUKK zur Förderung von Innovationen für die Verbesserung und Weiterentwicklung des Mathematik-, Informatik-, Naturwissenschafts-, Deutsch- und Technikunterrichts ins Leben gerufen. In den vergangenen Jahren sind dabei viele Unterrichts- und Schulentwicklungsinnovationen von den ProjektteilnehmerInnen schriftlich dokumentiert worden. Diese sind online unter www.imst.ac.at/wiki verfügbar.

Werkzeuge, die für die didaktisch-methodische Umsetzung nützlich sind, schließen sich den Beispielen an. Sie umfassen Beschreibungen von konkreten Arbeitstechniken, Fragebögen, Checklisten, Materialien von und für LehrerInnen, Basistexte zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion sowie auch Links zu meist deutschsprachigen Homepages, in denen Schreibinstrumente/Schreibprojekte für den Unterricht vorgestellt werden.

In den **Übungen** kann der/die Lesende ausprobieren, was zuvor gelesen wurde. Die Schreibleitungen sind sowohl für den privaten Gebrauch als auch für Einzel- oder Kleingruppenarbeiten in einer Schreibwerkstatt gedacht.

Jedes Kapitel wird mit einer **kommentierten Bibliographie**, die Einblick in die weiterführende Literatur gibt, versehen und zum Abschluss werden den LeserInnen noch zum Thema passende **Zitate** mit auf den Weg gegeben.



Dieses Booklet ist modular aufgebaut, d.h. die Kapitel können in der vorgegebenen Reihenfolge, aber auch einzeln, quer, durcheinander oder anhand des Kapitelschlüssels überblicksartig gelesen werden. Wer also gerade über einer wissenschaftlichen Arbeit brütet, kann beispielsweise bei Abschnitt 3.2 beginnen; wer eine Schreibwerkstatt leiten will, steigt bei 2.3 ein; wer Schreibprobleme zu überwinden hat, findet Hilfestellungen unter 2.2 und wer mehr über den Zusammenhang von Schreiben und Lernen erfahren will, kann bei 1.2 oder mit dem 4. Kapitel starten. Einige Themen mögen mehrmals auftauchen, es gibt in der Regel Querverweise, die das Navigieren zwischen den vielfältigen Themen erleichtern sollten.

Was ist innovativ?

Zum Thema „Schreiben in der Schule“ wurden bereits zahlreiche Bücher von namhaften AutorInnen (z.B.: Baumann 2002, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Bräuer 1998, 2000 und 2004, Fix 2000) veröffentlicht. Insofern stellt sich die Frage, was denn nun das Neue an diesem Booklet ist?

Dieses Booklet gibt neue Ansätze der Schreibpädagogik zusammenfassend wieder, ist aber nicht auf den (Deutsch-)Unterricht beschränkt: Schreiben wird auch als Instrument für Aus- und Weiterbildung sowie für alle Schulfächer vorgestellt. In diesem Sinn sind wir offen für viele Gegenstandsbereiche und widmen uns besonders den IMST-Fächern.

Dazu haben wir das Thema Schreiben in vier Kapiteln umfassend aufbereitet und dennoch versucht, das Booklet kompakt zu gestalten.

Es ist eine Art Handbuch geworden, das zuerst einen Überblick gibt und dann mit zusätzlichen Textbausteinen (Beispielen, Werkzeugen, Übungen, der weiterführenden Literatur sowie Zitaten) einen Einblick in das weitere Themenfeld gewährt. Das Booklet verstehen wir multifunktional: Bestimmte Textbausteine können für sich allein genutzt werden, ohne dass sich die Leserin oder der Leser durch den gesamten Text arbeiten muss. So kann, wer z.B. lediglich Interesse an konkreten Beispielen hat oder Übungen für den Unterricht sucht, anhand des Kapitelschlüssels durch den Text navigieren und die gewünschten Inhalte herausfiltern.

Das Booklet soll eine Brücke schlagen zwischen Theorie und Praxis. Wir wollen Sie als LeserInnen zum Ausprobieren der vorgestellten Inhalte anregen. Besonderes Augenmerk ist auf die Umsetzung der vorgestellten Themen in den schulischen Praxisfeldern gelegt, darum werden ausführliche Beispiele aus österreichischen und weiteren deutschsprachigen Einrichtungen vorgestellt sowie Werkzeuge zur Verwirklichung der einzelnen Vorhaben angeboten. Das Booklet soll Appetit auf mehr machen und die LeserInnen zum Entwickeln eigener Ideen und Projekte animieren.

LehrerInnen und SchülerInnen schreiben für sich selbst und für andere, aber gerade den Teamgeist, der das Schreiben begleiten kann, wollen wir fördern. In diesem Booklet soll der Wert des Schreibens vermittelt werden. Wir wollen alle Menschen im Arbeitsfeld Schule dazu anregen, sich selbst schreibend zu versuchen und die eigene Arbeits- und Lernerfahrung in die Diskussion zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule einzubringen. Wir wollen Sie als unsere LeserInnen dazu anregen, das Verschriftlichen als Arbeits- und Lernmethode zu nutzen, Ihre Erfahrungen über das IMST-WIKI zu publizieren und damit wertvolles Wissen aus dem schulischen Umfeld zu disseminieren.

Zum Abschluss dieser Einleitung/Anleitung wünschen wir Ihnen viele spannende und interessante Stunden mit „Starke Texte schreiben“.

Schreiben kann man lernen.

Und Schreiben sollte auch Spaß machen!



WARUM SOLL ICH SCHREIBEN?

IN DIESEM KAPITEL

10 GUTE SCHREIBGRÜNDE

Schreiben ist nicht nur eine essentielle Kulturtechnik, sondern auch ein kreativer Prozess, der unsere kognitiven Fähigkeiten fordert und fördert. Denken, Fühlen und Handeln werden beim Schreiben sichtbar gemacht, wir gewinnen dadurch eine bessere Erkenntnis über uns selbst und über die uns umgebende Wirklichkeit. Schreiben klärt unsere Gedanken, ordnet sie und hält sie fest. Es bedeutet, sich mit einem Thema intensiv auseinander zu setzen, eigene Sichtweisen zu finden, zu reflektieren und zu hinterfragen und diese auch anderen Leser/innen über zeitliche und örtliche Grenzen hinweg zu vermitteln.

SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

Schreiben und Denken sind aufs Engste miteinander verknüpft. Schreibenlernen bedeutet eigene Gedanken zu präzisieren. Schreiben leistet somit einen fundamentalen Beitrag zum Lernen. Dieser didaktische Ansatz entstammt der US-amerikanischen Schreibpädagogik, wie sie Gerd Bräuer beschrieben hat und die der europäischen zum Vorbild geworden ist. Dabei wird folgende Botschaft in den Mittelpunkt gestellt: „Writing to learn and learning to write“.

1.1 Zehn gute Schreibgründe

Schreiben ist neben dem Sprechen und der Körpersprache eine Technik menschlicher Kommunikation. Es dient der Erarbeitung, der Darstellung, der Speicherung und der Kommunikation von Wissen. Schreiben bedeutet wesentlich mehr als Rechtschreibung und Grammatik zu beherrschen. Eine profunde Auseinandersetzung mit einem Text erfordert immer auch ein Nachdenken über

- sich selbst
- das Thema
- die LeserInnen, die den Text verstehen sollen. (Vgl. u.a. Schuster: 2008b)

Die Gewichtung dieser Prozesse kann allerdings sehr verschieden sein. So fokussiert ein Tagebuch auf das Erleben des/der Schreibenden, eine wissenschaftliche Arbeit auf ein klar eingegrenztes Thema und ein Roman auf eine bestimmte LeserInnenschaft.

In jedem Fall setze ich mich als SchreibendeR mit allen drei Reflexionsebenen auseinander. Ich beabsichtige mein Erleben, meinen

Standpunkt, meine Fragen, Ideen und Gedanken durch den Text anderen Menschen, den potenziellen LeserInnen (meinen AdressatInnen) mitzuteilen. Ich setze mich in einer von mir bestimmten Weise mit einem Thema auseinander. Die gewählte Ausdrucksform wird dabei mehr oder weniger persönlich gehalten. Sie ist abhängig von meinen Erfahrungen und meiner Absicht, von Konventionen, dem sozialen Kontext des Geschehens, den LeserInnen und der gewählten Textsorte. Ich kann einen Text aber auch ganz für mich allein schreiben und so das Schreiben zur Verarbeitung und als Reflexionsinstrument nutzen. In jedem Fall ist das Schreiben ein kreativer Prozess, der das Denken fordert und fördert.

Aus diesen Überlegungen leiten wir zehn gute Schreibgründe ab, die das gewählte Thema, den eigenen gedanklichen Prozess und die AdressatInnen betreffen. Sie sollen diesem Booklet vorangestellt sein.

*Schreiben fördert
und fordert
(das Denken)*

In Hinblick auf das Thema will ich als AutorIn:

1. Meine Gedanken festhalten:

Denken, Fühlen und Handeln können beim Schreiben (auch mir selbst) bewusst gemacht werden. Sie werden haltbar gemacht und können damit anderen Menschen über zeitliche und örtliche Grenzen hinweg offenbart werden. Schreiben manifestiert kognitive Prozesse.

2. Zusammenhänge herstellen:

Schreiben bildet die Zusammenhänge meiner Wirklichkeit ab und bringt sie in eine Ordnung. Formulieren und Argumentieren bedeutet Sachverhalte und Gedanken in einen klaren Ablauf zu bringen und zueinander in eindeutigen Bezug zu setzen. Die Zusammenhänge werden durch den präzisen Gebrauch der Wörter bestimmt und erst durch diese sichtbar – etwa durch Zeit- und Eigenschaftswörter, durch konkrete oder abstrakte Begriffe, durch Ober- und Unterbegriffe, aber auch durch Umstands-, Vor- und Bindewörter wie: daher, weil, obwohl, für, gegen, und, von da an, unbedingt, nicht, um zu.

3. Meine Gedankengänge nachvollziehbar machen:

Ein geschriebener Text macht meine Gedankengänge in der von mir gewählten Abfolge sichtbar. Der Text wird zu einem Objekt, das anderen zugänglich gemacht werden kann. Die Gedanken können mir dann eindeutig zugeordnet werden, sie werden wiederholbar und können in dieser Form nachhaltig vermittelt werden.

Beim Schreiben befinde ich mich als SchreibendeR in einem intensiven Prozess in der Auseinandersetzung mit mir selbst und meinen Gedanken:

4. Ich setze mich längere Zeit konzentriert mit einem Thema auseinander:

Ich muss mir ausreichend Zeit nehmen, um mir Gedanken machen und diese ausformulieren zu können. Das Thema wird meinem Vermögen und meinen Ansprüchen entsprechend aufbereitet und erörtert.

5. Ich reflektiere und bestimme meinen Standpunkt:

Schreiben bedeutet auch, mit mir selbst zu kommunizieren und mich zu fragen: Ist das denn (für mich und für andere) genau so, wie ich es schreibe? Wo bestimme ich meinen Standpunkt und warum ist dieser von Bedeutung? Welche Absicht verfolge ich mit dem Text? Wie kann ich den Sachverhalt in einen logischen Zusammenhang bringen? Was kann ich verbessern? Schreiben kann als Mittel des Dokumentierens, Analysierens, Kommentierens, Kommunizierens, Bewertens, Entwerfens dienen, aber auch zum Finden des eigenen Ausdrucks und zum Bestimmen der eigenen Position. So ist in vielen Arbeitsfeldern, insbesondere in akademischen Berufen, das Schreiben und die damit verbundene Reflexion ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags.

6. Ich kann meine Gedankengänge überprüfen:

Gedankengänge werden durch den Vorgang des Schreibens von mir getrennt, Schreiben ist somit auch ein Mittel, mit dem Distanz geschaffen wird. Als LeserIn meines eigenen Textes kann ich gedankliche Brüche, Widersprüche, Ungereimtheiten aufspüren (sie werden nämlich meist dort offensichtlich, wo grammatikalische Fehler auftreten) und ausbessern. Die Distanz zum Gegenstand wird durch das Lesen und Analysieren des eigenen Textes größer.

Ich gehe beim Schreiben auch eine Beziehung zu den zukünftigen LeserInnen ein:

7. In meinem Text teile ich mich anderen mit:

Die LeserInnen erhalten Einblick in einen bedeutenden Ausschnitt meiner Wirklichkeit. Ich bereite meine Gedankengänge für andere Menschen auf und teile mich ihnen mit. Indem ich weiß, für wen ich schreibe, kann ich den Text so formulieren, dass ich auf das (Vor-)Wissen meiner LeserInnen eingehe. Der Text verfolgt eine bestimmte Absicht und die LeserInnen sollen sich angesprochen fühlen, wenn sie durch meine Gedankenwelt geführt werden.

8. Wissen kann auf diesem Weg konserviert und wirksam vermittelt werden:

Wir lernen, indem wir (mündlich oder schriftlich weitergegebenes) Wissen aufnehmen und in unseren Erfahrungsschatz integrieren. Durch Schreiben wird das Wissen vom Wissenden getrennt und konserviert, d.h. nachvollziehbar und nachprüfbar gemacht. Das wiederum ist die Basis für die Entwicklung von weiteren Ideen und das Schaffen von neuem Wissen.

9. LeserInnen können zum Denken und Handeln angeregt werden:

LeserInnen können meinen Text mehrmals durcharbeiten und sich mit ihm intensiv auseinandersetzen: Sie beabsichtigen ihn besser zu verstehen, daraus zu lernen, ihn zu analysieren, zu interpretieren oder zu bewerten. Nicht zuletzt werden sie durch den Text zum Überdenken ihrer bisherigen Erfahrungen und zum aktiven Handeln angeregt.

10. Schreiben ermöglicht diskursive Prozesse:

Veröffentlichte Texte werden von einer „Community“ gelesen. Die Mitglieder der Community – seien es nun WissenschaftlerInnen, SchülerInnen, FreundInnen, PoetInnen oder Science-Fiction-Fans – setzen sich damit auseinander, reagieren auf meinen Text und produzieren wieder eigene Texte – vielleicht angeregt durch meinen Ausgangstext. Diese neuen Texte können mich als SchreibendeN wieder inspirieren. So kommt es im Idealfall zu einer Endlosschleife aus Diskursfragmenten, die Wissen produzieren, hinterfragen und weiterentwickeln.

1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Schreiben(d) lernen

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ formulierte Ludwig Wittgenstein im Tractatus logico-philosophicus und zeigte auf, wie eng Sprache und Denken miteinander verknüpft sind (Wittgenstein: TLP 5.6).

Beim Texten können Inhalt und Form nicht voneinander getrennt sein (vgl. u.a. Raith 1988: 17). Schreiben lernen bedeutet deshalb auch zu lernen, die Gedanken zu präzisieren, zu schärfen und angemessen zum Ausdruck zu bringen. Manchmal kommt es bei diesem Vorgang des Artikulierens zu einem Aha-Erlebnis. Und das Denken kann voranschreiten. Schreiben als wesentlichen Teil des Lernprozesses zu sehen, hat in den USA eine lange Tradition (vgl. u.a. Bräuer 1996, Girgensohn 2007). Schreiben wird einerseits als kreativer und andererseits als ordnender Prozess verstanden, der die persönliche Entwicklung anregt und die Fachkompetenz fördert. Dem fachspezifischen Schreiben wird bereits als Teil der Schulbildung große Bedeutung beigemessen. Es wird frühestmöglich, das heißt von der Vorschule an, gefördert, denn das Schreiben bedingt die intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Und ganz nebenbei werden beim Schreiben auch beruflich relevante Kompetenzen wie Kreativität, (selbst)kritisches Denken, Eigeninitiative, Planungstechniken, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit oder Teamfähigkeit trainiert.

Verschriftlichen fordert sowohl ein profundes Nachdenken über ein Thema als auch die notwendige Schreibkompetenz. Bräuer (2004: 22f.) unterscheidet zwei Anforderungen im Hinblick auf das Schreiben und Lernen:

- die sprachlich-formalen Regeln (Grammatik, Orthografie, Stil, Textsortenfunktionalität) beherrschen: **schreiben lernen („learning-to-write“)**
- über ein gewisses Grundrepertoire an Schreibtechniken und -strategien verfügen, das es ermöglicht, Texte, Ideen und Konzepte zu formulieren und beim Niederschreiben derselben sich persönlich zu entwickeln und dazulernen: **schreibend lernen („writing-to-learn“)**

Erwachsene, die in ihrer Schulzeit im Fach Deutsch keine guten schulischen Erfahrungen gemacht haben, schreiben später oft auch nicht gerne, und das, obwohl sie sehr kreativ veranlagt sein können. Zu tief hat sich der Eindruck eingepreßt, im Text werde die Qualität der Gedanken nach den Maßstäben für Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck beurteilt. Daraus leitet sich ein weit verbreitetes Vorurteil ab: Wer nicht gut schreibt, ist dumm.

Im Berufsleben kann aber ein neuer Anlauf genommen werden, und wem es gelingt aufmerksam zu schreiben und Prozesse in angemessenen Worten und klar strukturiert abzubilden, der merkt auch, dass sich tatsächlich mit dem bewussten Formulieren die Gedanken schärfen. Ein solcher Fortschritt vermittelt erst wieder die Freude am Schreiben, macht das Schreiben zu einem interessanten Werkzeug.

Schreiben lehren und lernen

Schreiben lernen ist Teil eines partnerschaftlichen Prozesses bzw. eines kollegialen Gruppengeschehens. Lehrende, SchreibpädagogInnen und TutorInnen unterstützen die Schreibenden durch die Vermittlung kreativer Schreibtechniken wie Freewriting, Brainstorming, Mindmapping, Clustering, aber auch durch gezielte Fragen bei der Textplanung und bei der Textüberarbeitung.

Solche W-Fragen können lauten: „Was machst du?“, „Wie gehst du vor?“, „Was ist die Absicht deines Textes?“, „Wann bist du mit deinem Text zufrieden?“, „Wie könntest du den Text noch verbessern?“, „Was halten andere von deinem Text?“, „Was hast du dabei gelernt?“, „Was meinst du genau damit?“, „Wie kannst du das leichter verständlich/kürzer/ausführlicher sagen?“ Diese sogenannten „sokratischen“ Fragen gehen zurück auf die Dialogtechnik des Sokrates, der damit seine Schüler zum Nachdenken angeregt hat, sodass sie selbst zu Erkenntnissen kommen konnten. Sie fördern die SchülerInnen in ihrer Selbstständigkeit und motivieren sie, einen eigenen Text herzustellen und diesen aus eigenem Antrieb zu verbessern. Ziel ist, dass sich die Schrei-

*Präzise Texte
erfordern präzise
Gedanken*

benden beim Formulieren diese Fragen selbst stellen und so einen kohärenten Text herstellen können.

Methoden, die den Schreibprozess fördern

Zu konkreten Anlässen zu schreiben ist authentisch und lebensnah. LeiterInnen von Schreibwerkstätten, Lehrende und MultiplikatorInnen sind aufgerufen, kreative Methoden zu wählen, die

- zum Abbau von Schreibhemmungen führen,
- Kreativität entwickeln und fördern,
- sprachliche Ausdrucksfähigkeit fördern,
- inhaltliche Entwicklung fördern,
- formale und graphische Gestaltungsmöglichkeiten zulassen,
- Überarbeitung und Verbesserung des eigenen (!) Textes intensiv fördern,
- das Nachdenken über das eigene Schreiben einleiten.

Für das Schreiben in der Schule bedeutet dies, dass LehrerInnen und SchülerInnen verstärkt direkt zusammenarbeiten und den SchülerInnen lebensnahe Anlässe für das Schreibenlernen geboten werden. Frustrationen können auf diesem Weg möglichst klein gehalten werden, sodass die Freude an der Tätigkeit erhalten bleibt. Rechtschreibung und Grammatik müssen zwar weiterhin trainiert werden, jedoch unbedingt in einer stress- und angstfreien Atmosphäre (Fröhler, 2008).

Eine wichtige Forderung für das Schreiben im Unterricht und damit auch für den Deutschunterricht ist, die SchülerInnen anzuhalten, möglichst authentische, d.h. ihrer Wirklichkeit entsprechende Texte, zu verfassen. Nur so können die Sinnhaftigkeit des Schreibens plausibel gemacht, die Schreiblust geweckt und das eigenständige Denken gefördert werden, was in weiterer Folge das Verständnis für Lesbarkeit, Orthographie, grammatische und textfunktionale Zusammenhänge hervorbringt.

Tendenziell geht damit seit den 1970er Jahren eine strukturelle Veränderung des Unterrichts einher: weg von der primären Fokussierung auf ein Schreibprodukt hin zur individuellen Förderung des Schreibprozesses (z.B. Emig, 1971; Elbow, 1973; Perl, 1979 und Perl, 1994). Erkannt wurde damals, wie wichtig es für Lernende ist, kreative Texte zu verfassen, über

Themen aus ihrem unmittelbaren Leben zu schreiben oder ihre eigenen Standpunkte zu argumentieren – sich eben am Schreiben von Texten zu üben, die ihr persönliches Wachstum und ihre Reflexionsfähigkeit dokumentieren. Eine Verbesserung des Schreibens kann auch eine Schärfung der Wahrnehmung bewirken. Für Lernende ist es wesentlich, eine individuelle Ausdrucksweise zu entwickeln („voice“). Unter anderem wurden kreatives Schreiben (z.B. Rico, 1983), Portfolioarbeit (siehe 4.3) und kollaboratives Schreiben (siehe 2.3) in diesem Zusammenhang als Techniken etabliert.

Gerd Bräuer (2000: 139) sieht auch die Notwendigkeit, dass (Schreib-)PädagogInnen auch selbst als Schreibende in Erscheinung treten und damit Authentizität vermitteln. Sie sollten in der Lage sein, ihr eigenes Schreibhandeln zu reflektieren. Bräuer stellt dazu zwei Thesen auf:

- Die Arbeit Schreibender kann nur wertschätzen, wer selber schreibt.
- Der Einfluss auf Schreibende ist umso nachhaltiger, je deutlicher man als jemand erscheint, der/die auch selbst schreibt.

Lehrende und MultiplikatorInnen können in schreibpädagogische Ausbildungen, wie sie nunmehr an Universitäten und Hochschulen (z.B. an der PH Freiburg im Breisgau oder am SchreibCenter der AAU Klagenfurt), aber auch in der Erwachsenenbildung (Berufsverband Österreichischer SchreibpädagogInnen) angeboten werden, auf ihre Tätigkeit professionell vorbereiten. Otto Kruse und Eva-Maria Jakobs (1999: 31) definieren die Schreibpädagogik in der deutschsprachigen Bildungslandschaft als interdisziplinäre Disziplin, die noch gründlich bearbeitet werden muss, und fordern qualitätsvolle Vermittlungsansätze: „Ziel der Schreibpädagogik ist nicht einfach die Verhinderung oder Behebung von Schreibproblemen, sondern Ziel ist die Vermittlung von Schreibkompetenzen in unterschiedlichen Feldern des Schreibens, die es ermöglichen, Texte verschiedener Art in unterschiedlichen Berufsfeldern und mit variierenden Zielsetzungen herzustellen. Die zukünftigen Aufgaben der Schreibdidaktik liegen in der Entwicklung und Verfeinerung von entsprechenden Vermittlungsmodellen und -ansätzen.“

Vermittelt werden sollen die besonderen didaktischen Voraussetzungen für das Schreibenlernen, die sowohl Förderung der Kreativität als auch Orientierung und Strukturierungshilfe für Schreibende in der Komposition ihrer Texte betreffen (vgl. u.a. Bräuer 1998, Berning 2002):

- Schreiben muss persönlich bedeutsam sein, damit Lerneffekte bewirkt werden.
- Das gelingt, wenn an die persönlichen Erfahrungen der Schreibenden angeknüpft wird.
- Die Schreibumgebung muss Sicherheit vermitteln: durch Diskretion, Einfühlungsvermögen und strukturelle Voraussetzungen. Ein Bloßstellen vor der Klasse oder negative Kritik ohne positives Feedback kann das Schreiben für lange Zeit vermiesen.
- Ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schreibenden untereinander

und zwischen Schreibenden und LehrerInnen ist gekennzeichnet durch Kollegialität, Entgegenkommen, Erfahrungsaustausch und konstruktive Kritik.

- Die Fortschritte stehen in Zusammenhang mit der Schreibpraxis. Bedeutend sind dabei Regelmäßigkeit, Spielcharakter und Freude, die in den Schreibsituationen entstehen kann.
- Schreiben wird bedeutsam, wenn es an ein reales Publikum gerichtet wird.

Bei ausreichender Praxis können sogar SchülerInnen zu SchreibberaterInnen werden, die (sich gegenseitig) durch Fragen produktiv weiterhelfen. Dieser Ansatz des dialogischen Arbeitsgesprächs zur Verbesserung von Texten hat sich auch in der deutschsprachigen Schreibpädagogik in weiten Teilen durchgesetzt, z.B. in so genannten Schreibkonferenzen (vgl. u.a. Baurmann 2006, Becker-Mrotzek & Böttcher 2006).

1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



LEHRERINNEN-Projektberichte in dem IMST-Wiki als Online-Datenbank

Das IMST-Wiki ist online abrufbar unter www.imst.ac.at/wiki und stellt die Bibliothek der guten Praxis von IMST dar.

Alle bisher von Lehrerinnen und Lehrern verfassten Projektberichte des IMST-Fonds sowie die Abschlussarbeiten von Lehrgängen des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung wurden in diesem Wiki gespeichert, um Best-practice-Beispiele für gelungenen Unterricht einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Das IMST-Wiki soll zum Schmökern und zum Diskutieren einladen sowie dazu auffordern, eigene Erfahrungen schriftlich weiterzugeben. Das darin gespeicherte LehrerInnenwissen kann unkompliziert in Form von Abstracts und Dokumentationen aufgefunden und gelesen werden. Leser/innen sollen von den verfassten Unterrichts- und Erfahrungsberichten im Sinne der guten Praxis profitieren und darin Anregungen für die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts finden.

Momentan befinden sich rund 1200 Seiten im Wiki (September 2009), diese sind in inhaltliche Kategorien eingeteilt und können nach Schlagworten und als Volltext durchsucht werden. Seit 2009 können alle Interessierten selbst Texte zum Thema Schule und Unterricht im Wiki online stellen.

IMST-WIKI: SPRACHSENSIBILISIERUNG IM NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHT

Unter dem Titel „Sprachsensibilisierung im deutschsprachigen Sachfachunterricht“ wurde ein Lehrer/innen-Fortbildungsangebot an österreichischen pädagogischen Hochschulen entwickelt. Der Sprache kommt eine zentrale Rolle im naturwissenschaftlichen Unterricht zu: Sie ist stark mündlich geprägt und daher oft fehlerträchtig. Im Schriftlichen

Elisabeth Langer | RG, WRG, ORG u. EHS Henriettenplatz

Schulstufe: 8. und 11. Schulstufe

Schultyp: RG, WRG, ORG, EHS

Fächer: Deutsch, Chemie

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Sprach_sensibilisierung_im_deutschsprachigen_Sach_fachunterricht

bleibt sie dagegen verbindlich. Dieses Projekt will den bewussten Umgang mit der Fachsprache fördern und zu einem bewussten Umgang mit der Sprache im Sachfachunterricht motivieren. Einige der vorgestellten Methoden sind bereits erprobt worden. Auch das Schreiben kommt nicht zu kurz: Eine der Unterrichtseinheiten fußt auf einem 3-Phasen-Modell, das die Phasen Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation enthält (S. 24). Sowohl kreatives Schreiben als auch sachbezogenes Schreiben werden dabei geübt.

Abstract

Dieser Bericht beschreibt die Planung und Implementierung eines LehrerInnen-Fortbildungsangebots an österreichischen pädagogischen Hochschulen. Ziel dieser Fortbildung ist es zunächst, die Rolle der Sprache im naturwissenschaftlichen Sachfachunterricht bewusst zu machen. Darauf aufbauend sollen Konzepte und Methoden eines sprachbewussten Sachfachunterrichts dargestellt und erläutert sowie geeignete Materialien erarbeitet werden. In der Erprobungsphase werden einzelne Lehrveranstaltungen an den PHs Wien und Graz angeboten. Daraus sollen sich in der Folge zusammenhängende LFB-Module entwickeln, die eine nachhaltige Begleitung der Teilnehmer/innen ermöglichen.

Langer (2009: 4)

SCHREIBEN UND LERNEN IN DEN USA (GRUNDSCHULE IOWA CITY)

Ein Beispiel aus den USA zeigt die Schreibpraxis in einer Grundschule in Iowa City. Frühestmöglich werden die Kinder von den LehrerInnen dazu ermutigt kreativ zu sein und ihren eigenen Ausdruck zu finden.

„Denkt daran, Kinder“, sagt die Lehrerin zu den Kleinen der Vorschulgruppen, die gerade mit Tagebuchmalen beschäftigt sind, „denkt daran, dass ihr auch das in euer Tagebuch malen könnt, was eigentlich nicht geschehen ist. Alles, was in euren Gedanken und Träumen passiert, ist ebenfalls Wirklichkeit. Und außerdem: Es gibt sowieso keine Lügen im Tagebuch.“ [...] In einer anderen Gruppe, der vierten bis sechsten Klasse, hören alle einer Schülerin zu, die aus ihrem neuesten Manuskript vorliest. Nachdem die Geschichte zu Ende ist, gehen alle an ihre Plätze und entwerfen eine Variante zum eben Gehörten ...

Bräuer (1996: 21)

SCHREIBEN UND LERNEN IN EINER ÖSTERREICHISCHEN SCHULE (RUDOLF-STEINER-SCHULE KLAGENFURT)

Das folgende Beispiel stammt aus einer ganzheitlich orientierten österreichischen Waldorfschule. Es zeigt, wie Kindern spielerisch Sprachgefühl vermittelt wird und wie Schreiben in allen Unterrichtsfächern als Lerninstrument genutzt werden kann:

1. Klasse

Bei einem Rundgang am Morgen besuchen wir die erste Klasse der privaten Rudolf-Steiner-Schule in Klagenfurt: 14 Kinder sitzen im Kreis, klatschen, stampfen zu einem Gedicht, bewegen ihre Finger dazu. Interessiert folgen sie fast zwanzig Minuten lang der Lehrerin, die, allein oder gemeinsam mit ihnen, Gedichte rhythmisch betont spricht. Die Kinder werden dabei ruhig und aufmerksam, sie fühlen sich in der Gruppe beim chorischen Rezitieren sichtbar wohl. Eine kleine Geschichte über den Lauf der Sonne rundet das morgendliche Ritual ab.

Dann tanzen die Lehrerin und ihre Kinder durch den leeren Klassenraum. Die Schulbänke sind klein und leicht gebaut, sie stehen ordentlich in eine Ecke zusammengeschoben. Die Lehrerin und die Kinder beginnen, den Buchstaben W, den sie am Vortag in einer Wellen-Geschichte erarbeitet haben, am Boden abzugehen. Zuerst gemeinsam, dann einzeln, jedeR für sich, W, den Buchstaben vor sich hinsummend.

Als die Bänke wieder an ihren Plätzen stehen, schlagen die Kinder riesige quadratische Hefte auf, nehmen dicke Wachsmalblöcke in die Hand und beginnen, seitenweise große Ws in ihre unlinierten Hefte zu malen. Jedes Kind hat seinen besonderen Ausdruck, gestaltet seine Ws. Zum Abschluss finden alle gemeinsam W-Wörter und schreiben sie auf.

Mertlitsch (2006)

6. Klasse (6. Schulstufe)

Zur selben Zeit etwa schwingen die SchülerInnen der 6. Schulstufe rhythmisch Holzstäbe, die sie selbst im Werkunterricht hergestellt haben. Die Stäbe sind mit Runen, den ältesten germanischen Schriftzeichen, verziert. Dazu rezitieren die SchülerInnen gemeinsam einen Auszug aus dem Hildebrandslied im Stabreim, das sie vor kurzem im Geschichtsunterricht durchgenommen haben. Der Klassenlehrer und seine SchülerInnen gehen nun ins Freie, wo sie auf der Wiese vor dem Klassenfenster mit den Runenstäben einen Staffellauf durchführen zum Abbau der überschüssigen Energien.

Danach steht im modularen Hauptunterricht Biologie auf dem Plan und der Lehrer fragt nach dem Lernstoff des Vortages. Die Kinder beantworten die Fragen, die ihnen gestellt werden, nehmen ihre Hefte heraus und lesen freie Texte vor, die sie zur Hausaufgabe bekommen haben: eine Geschichte, in der sie den Lernstoff des Vortages verarbeitet haben.

In der Klasse gibt es keine Schulbücher. Die eigenen, sehr kreativ gestalteten Hefte sind die einzigen Arbeitsunterlagen. Jedes Heft ist ein kleines Kunstwerk, enthält handschriftlich die allgemeinen und für alle verbindlichen Unterrichtstexte und Zeichnungen sowie darüber hinausgehend eigene Texte und freie Zeichnungen. Nachdem neues Wissen im Unterricht erarbeitet worden ist, wird vom Lehrer im Dialog mit der ganzen Klasse ein gemeinsamer Text darüber verfasst. Der Lehrer schreibt auf der Tafel, die Kinder in ihre Hefte. Später liest der Lehrer einen Quelltext zum Thema vor. In Kleingruppen von vier SchülerInnen werden die Inhalte wiederholt und besprochen, anschließend wieder gemeinsam schriftlich festgehalten.

Mertlitsch (2006)

1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



SCHREIBPROJEKTE

Im Internet finden sich Materialien, die meisten von deutschen LehrerInnen für den Unterricht zusammengestellt, die für Schreibprojekte im Unterricht anregend sein können [21.12.2009].

- http://www.learn-line.nrw.de/angebote/litweb_schreiben/ort.htm
- <http://www.generationenprojekt.de>
- <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/buchmacher/stern.htm>
- <http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/>
- http://members.chello.at/suntinger/medien_projekt_wandzeitung.html

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Bräuer Gerd (2003: 10-17): Vorbemerkungen. In: Schreiben als reflexive Praxis.

Inhalt: Funktionen des Schreibens; Nachdenken über (m)einen Schreibprozess; Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio als Formen reflexiver Praxis.

Pyerin Brigitte (2001: 20-31): Ganzheitliche Modelle des Schreibprozesses und didaktische Konsequenzen. In: Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden.

Inhalt: Ganzheitliche Modelle des Schreibprozesses und didaktische Konsequenzen, Ansätze von Gabriele Rico, Otto Kruse und Lutz von Werder, Kreatives wissenschaftliches Schreiben: Entwicklung, Ansätze, Thesen.

Klemm Michael (2004: S: 124-126): Schreibforschung als interdisziplinäres Projekt. In: Karlfried Knapp et al. [Hrsg.]: Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Inhalt: komprimierter Überblick über den aktuellen Stand der Schreibforschung und -didaktik.



1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



SCHREIBANLEITUNG 1

Die Reflexion der eigenen Schreiberfahrungen ist zu Beginn eines neuen Schreibprojektes für alle Beteiligten, also auch für LehrerInnen und für SchülerInnen, hilfreich. Beantworten Sie schriftlich (ev. in Freewriting von 5-10 Minuten je Frage):

- Woher komme ich als SchreibendeR?
- Wo befinde ich mich (momentan) als SchreibendeR?
- Wohin möchte ich als SchreibendeR?

nach
Bräuer (1996: 208)



SCHREIBANLEITUNG 2

Formulieren Sie: Mit welchen KollegInnen könnten Sie sich schon jetzt eine Zusammenarbeit in Sachen Schreiben oder Schreibpädagogik in der Schule vorstellen? Fertigen Sie eine Namensliste an und sammeln Sie Stichwörter als Begründung für diese Zusammenstellung.

Formulieren Sie nun: Warum können Sie zurzeit auf die übrigen KollegInnen nicht zählen? Schreiben Sie zu dieser Frage für drei Minuten Sätze ohne zu stoppen oder das bereits Geschriebene zu kontrollieren. Lesen Sie Ihren Text und markieren Sie die Schlüsselwörter. Überlegen Sie, welche Bedingungen Sie selbst verändern können.

nach
Bräuer (1996: 208)



1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | **KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE** | ZITATE

Baurmann Jürgen (2002): Schreiben, überarbeiten, beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Das Arbeitsbuch gibt die neuen Erkenntnisse der Schreibdidaktik im Kontext der schulischen Schreibpraxis wieder und bereitet sie für den Deutschunterricht auf: Schreiben ist erlernbar und damit einher geht die Aneignung von wichtigen Kompetenzen für den/die SchülerIn. Mit zahlreichen Beispielen, Vorschlägen und Anregungen, aber auch mit Übungsbeispielen und Lösungsvorschlägen versehen regt das Buch zum Schreiben und Überarbeiten von Texten an. Ein Schwerpunkt liegt auf den Vermittlungs- und Beurteilungsstrategien von DeutschlehrerInnen.

Becker-Mrotzek Michael & Böttcher Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Das auch für den Deutschunterricht ange-

legte Buch gliedert sich in einen ersten Teil mit ausführlich erläuterten theoretischen Grundlagen, einen zweiten Teil mit aufbauenden „Schreiblehrgängen“ für SchülerInnen, in denen Schritt für Schritt angeleitet wird, die Schreibkompetenzen zu fördern und zu trainieren sowie einen dritten Teil, in dem im Rahmen von Beispielen für Projektunterricht (Präsentation, Zeitungsprojekt, Rezension) die erworbenen Schreibfähigkeiten zum Einsatz kommen.

Bräuer Gerd (1996): Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Dieses Buch umfasst Strategien der US-amerikanischen Schreibpädagogik: Von der Rhetorik zu „composition“, Schreibprogramme an Universitäten, Konzepte und Programme an Schulen, Kreatives Schreiben, Schreiben in Zusammenhang mit therapeutischem

sowie kommunalem Lernen. Bräuer befasst sich auch damit, inwieweit die amerikanische Schreibpädagogik für europäische Zwecke adaptierbar ist.

Bräuer Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag.

Dieses ansprechende Werk bereitet die Grundlagen, Methoden, Felder, Formen und die Organisationsformen von Schreibpädagogik auf. Bräuer bezieht sich darin auf neue Methoden des Lehrens und Lernens, auch aus der Körperarbeit und der Theaterpädagogik. Mit sehr vielen (ganzheitlichen) Übungen und Vorschlägen zur Gestaltung von Workshops, Schreibzentren, Tutorien, Journal und Portfolioarbeit ist das Buch auch für LehrerInnen interessant.

Bräuer Gerd [Hrsg.] (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Dieser Sammelband mit Beiträgen von LehrerInnen und FachdidaktikerInnen, die aus ihren Erfahrungen mit dem Schreiben in der Schule berichten, vermittelt eindrucksvoll den Gedanken von Schreiben als Schlüssel zur Bildung. Neben einem Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten in der Schule, wobei auch Schreibkonferenzen, Portfolioarbeit, reflexive Arbeiten von SchülerInnen und Textfeedback vorgestellt und diskutiert werden, stehen vor allem Schreibprojekte für Primarstufe und Sekundarstufe 1 im Vordergrund sowie Schreib- und Lesezentren als Orte für neues Lernen.

Froehler Horst (2008): Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HV-Verlag.

Die Lernenden von heute nehmen aktiv an schriftlichen Kommunikationsformen wie bloggen, mailen oder „simsen“ teil, auf ihre eigene, meist unbekümmerte Art. Dieselben Kommunikationsformen werden sie zum

Teil später im beruflichen Leben benötigen, aber geschäftliche Korrespondenz hat hohe Anforderungen. Um in das Schreiben der Erwachsenenwelt hineinzuwachsen, muss im gesamten Pflichtschulbereich solides Wissen und Können aufgebaut werden. Dieser Ansatz wird im hier vorgestellten Werk verfolgt: Die Lernenden erhalten Einblick in 111 verschiedene lebenspraktische Textsorten. Diese Vielfalt erhöht die Leistungs-Chancen für alle – auch für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache – und bedeutet zugleich Allgemeinbildung.

Girgensohn Kathrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: vs research.

Im Rahmen der sich verändernden Lernkultur knüpft Girgensohn an das US-amerikanische Konzept „Writing-to-learn“ („Schreiben um zu lernen“) an. Sie entwickelt praxisnahe ein Seminarkonzept mit sich selbst steuernden Schreib/lern/gruppen, das durchaus für andere Bildungseinrichtungen adaptierbar ist. In ihrer Begleitstudie zu diesen autonomen Schreibgruppen geht sie u.a. der Frage nach: Was sind förderliche oder hinderliche Bedingungen für das Schreibenlernen? Die einleitenden Kapitel zu diesem Buch geben einen guten Überblick über Grundlagen und Tendenzen in Schreibforschung und Schreibdidaktik, sowohl den US-amerikanischen als auch den europäischen Raum betreffend.

Kruse Otto, Jakobs Eva-Maria & Ruhmann Gabriela [Hrsg.] (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.

Ein Standardwerk der wissenschaftlichen Schreibdidaktik: Die Beiträge beleuchten das wissenschaftliche Schreiben, Schreiben als Lerninstrument, Schreibberatung, Schreibgruppen, kooperatives Schreiben, berufsbezogenes Schreiben sowie konkrete Schreibprojekte an europäischen Hochschulen, insbesondere in Deutschland.



1.2 SCHREIBEN ALS DIDAKTISCHES INSTRUMENT

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Lesen und Schreiben lernen heißt, sich Kompetenzen anzueignen, die die Voraussetzung für ein weiteres Lernen darstellen. Es ist jedoch ein Irrtum zu glauben, dass man diese Kompetenzen auf einmal und für immer erwirbt. Lesen und Schreiben sind Lernprozesse, mit denen wir ein Leben lang beschäftigt sind.“ (Gerd Bräuer, 2004: 13)

„Der Erwerb der Schriftlichkeit fördert die Sprachkompetenz, das Abstraktionsvermögen, reflexives Denken und die Fähigkeit zum symbolischen Lernen.“ (Sylvie Molitor-Lübbert, 2002: 46)

„Und warum schreibst du nicht? Schreibe! Schreiben ist für dich ... Ich weiß, du hast nicht geschrieben, denn Schreiben ist zu groß, zu hoch für dich; es ist reserviert für die Großen – das heißt für die Großen Männer; und das ist dumm ... Schreibe, lass dich von niemand zurückhalten, von nichts aufhalten.“ (Hélène Cixous, zit. nach Gerd Bräuer, 2004: 9)

„Die Beliebtheit der Tätigkeit Schreiben korreliert mit dem persönlichen Nutzen positiv und mit dem Druck negativ.“ (Angela Schuster, 2008a: 148)

WIE KANN ICH DEN SCHREIBPROZESS GESTALTEN?

IN DIESEM KAPITEL

WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen des Schreibprozesses gehen wir in medias res und stellen wesentliche Grundprobleme, die beim Schreiben auftreten, aber auch deren mögliche Lösungen dar. Zunächst einmal bedeutet Schreiben Konfliktmanagement: Wir müssen uns eine Reihe von Fragen stellen, von der Abgrenzung des zu behandelnden Themas, über den Umgang mit den Quellen, die Wirkung des Textes auf unser Publikum bis hin zu den zeitlichen Ressourcen für das Schreiben.

Neben diesem handwerklichen Aspekt des Schreibprozesses gilt es auch unsere Gefühle zu beachten, die mit dem Schreiben verbunden sind – und die verschiedenen Faktoren, die diese Gefühle hervorrufen und beeinflussen. Im Anschluss daran werden konkrete Hilfsmittel (Schreibtagebuch, Fragebogen, Schreibwerkstatt) vorgestellt, die den Schreibprozess hilfreich unterstützen.

SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

Sie kennen das: Sie sind aufgefordert, einen Text zu verfassen, nehmen all Ihren Mut zusammen und machen sich an die Schreiarbeit – doch die gähnende Leere des vor Ihnen liegenden Blatts wird immer bedrohlicher ... Aber: Verzagen Sie nicht! Wir stellen Ihnen ein Reihen von konkreten Möglichkeiten und Methoden vor, um Ihre Schreibblockaden zu überwinden – vom „Erste-Hilfe-Programm“ des unzensierten Drauflosschreibens, über das Creative Writing bis hin zur Anwendung hilfreicher Einstiegsmethoden wie Brainstorming und Mindmapping. Unter dem Punkt „Übungen“ finden Sie Beispiele, die Sie unkompliziert ausprobieren können.

GEMEINSAM SCHREIBEN

Dass Schreiben keineswegs einsam und langweilig sein muss, zeigen wir in diesem Unterkapitel. Schreiben in der Gruppe bietet viele Vorteile: Man kann sich über die vielen verschiedenen Aspekte und Probleme des Schreibens austauschen, von Anderen Neues erfahren, eigene Erfahrungen weitergeben und so feststellen: Man/frau ist nicht allein mit seinen/ihren Schreibsorgen. Im Gegenteil: Gemeinsame Schreiberfahrungen können äußerst befruchtend für die eigene Kreativität sein. Sie finden unter diesem Punkt viele praktische Tipps und Anregungen, wie sich Schreibgruppen optimal gestalten lassen.

2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

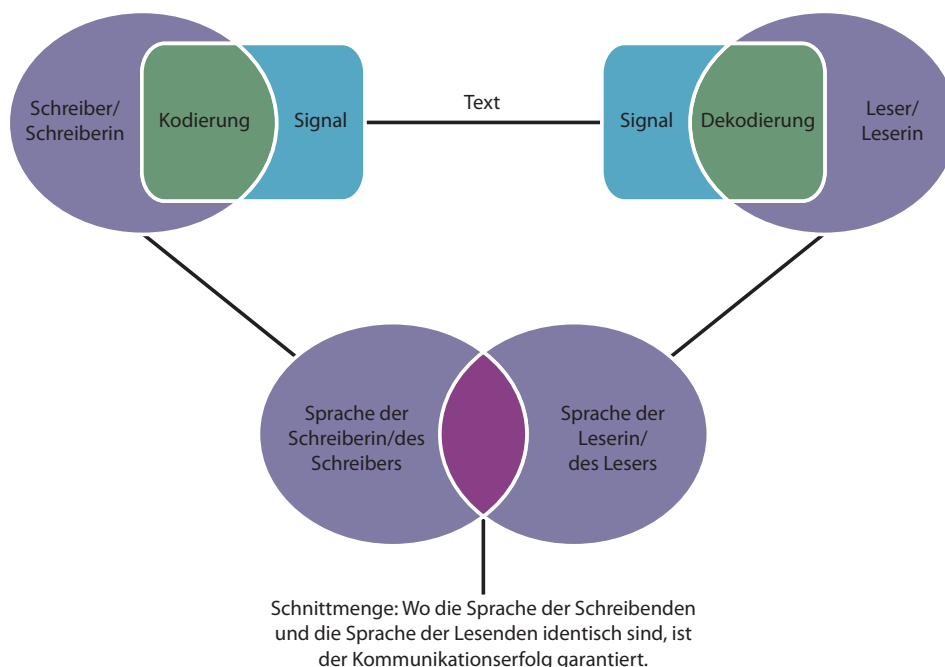
GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Der Schreibprozess

Schreiben ist eine Aktivität, die sich wegen ihrer Komplexität schwer in ein Schema zwängen lässt. Neben der persönlich unterschiedlichen Ausprägung des Schreibens erschwert eine Palette von Gegebenheiten (unter welchen Umständen wird geschrieben, auf welche AdressatInnengruppe wird Bezug genommen etc.) die modellhafte Darstellung des Schreibprozesses (Bräuer, 1998: 19f).

Ein Beispiel, das sich am klassischen Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver orientiert, findet sich bei Ivo Hajnal und Franko Item (2005: 23):



Die Texte selbst können als kommunikative Ereignisse bezeichnet werden und enthalten Informationen über AbsenderIn und AdressatIn. Die in den Texten verwendete Sprache zeigt die Zugehörigkeit zu bestimmten Fach- und Interessensgemeinschaften, knüpft an bestehende traditionelle Formen und fachliche Übereinkünfte bestimmter Gruppen an. Ein Text spiegelt demnach den soziokulturellen Kontext seines Verfassers oder seiner Verfasserin wider und ermöglicht, mit anderen Menschen in Kommunikation zu treten. Für die schriftliche Kommunikation gibt es ebenso wie für die mündliche Kommunikation – meist ungeschriebene – Regeln, Konventionen, die von der Gemeinschaft bestimmt werden, an die sich der Text richtet.

Im Schreibprozess gibt es grundsätzlich ein Wechselspiel von Kreativität und Strukturierung: Abwechselnd müssen wir als Schreibende Ideen generieren, aus einem Repertoire aus Wortzusammenstellungen, Formulierungen, Textkompositionen schöpfen und diese Ideen in eine sprachlich logische Abfolge bringen.

Gerd Bräuer (1998: 19) bietet statt eines linearen Verlaufs zwischen vorweggenommenem Anfangs- und Endpunkt ein Phasenmodell des fortlaufenden Schreibprozesses an. Planen – Zweifeln – Entwerfen – Inspirie-

Kreativität und Struktur sind gefragt

ren – Überdenken – Überarbeiten – Verwerfen bilden eine Schleife.

Große Schwierigkeiten beim Schreiben treten gewöhnlich dann auf, wenn der/die Schreibende von einer Schreibphase in die nächste kommt und zu wenig Erfahrung damit mitbringt. Daher ist es wichtig, dass er/sie sich des Prozesscharakters bewusst wird und so entsprechende Strategien finden kann, mit den verschiedenen Anforderungen in den einzelnen Schreibphasen umzugehen (Kruse & Perrin 2002).

Schreiben ist Konfliktmanagement

Der Schweizer Medienlinguist und Schreibforscher Daniel Perrin (2002: 131) spricht im Zusammenhang mit Schreiben von Konflikt-

management, das der/die Schreibende zu leisten hat. Er spricht von sechs Konfliktebenen, die sich durch Fragen des/der Schreibenden ergeben.

Auf allen sechs Ebenen fallen beim Schreiben laufend Probleme an. Die Schreibenden, einerlei ob nun LehrerInnen, SchülerInnen, JournalistInnen, WissenschaftlerInnen oder

Organisationsfachkräfte, müssen die Probleme laufend gewichten und lösen – sie müssen entscheiden, was sie wie umfassend und wie tief greifend angehen. Mit jeder Entscheidung sind Konflikte programmiert; eine kompromisslose Lösung eines Problems auf einer der sechs Ebenen verschärft Probleme auf den anderen.

1. Ein Thema abgrenzen

An welchen Gesprächsstand knüpfe ich meine Fragestellung? Welche Themenaspekte wähle ich aus und wie weit vertiefe ich sie? Um welche Botschaft oder These bündle ich den Text? Bei welchem Gesprächsstand knüpfe ich Recherche und Darlegung an?

2. Die Quellen erforschen und Quelltexte bearbeiten

Welche Quelltexte wähle ich aus? Wie gründlich setze ich mich damit auseinander? Wie überprüfe und vermittele ich die Authentizität der Quelltexte? Wie reduziere ich sie bei der Wiedergabe auf das, was für meinen Beitrag wesentlich ist – ohne dabei Stücke aus dem Zusammenhang zu reißen?

3. Die eigene Position finden und formulieren

Welchen Blickwinkel nehme ich ein, was ist meine eigene Position zum Thema? Wie gut ist sie begründet? Wie und wo weise ich diese Position aus, bringe ich mich also explizit ins Spiel? Und wie wahre ich Distanz zu den Positionen dort, wo ich mich nicht explizit einbringe?

4. Den Publikumsbezug herstellen

Für welchen Wissensstand und welche Leseerwartungen will ich mein Thema aufbereiten? Bei welchen LeserInnen möchte ich welche Wirkungen in meinem Text erreichen? Wie stelle ich neues Wissen nachvollziehbar dar – oder Wissen, von dem ich vermute, dass es dem anvisierten Publikum neu ist?

5. Das Rollenspiel moderieren

Wie viel Gesprächsplatz gebe ich mir selbst zur Formulierung meiner Position, wie viel Darstellungsraum bekommen die befragten Quellen? Wie moderiere ich diese Beiträge ausgewogen, indem sowohl ich mit meiner eigenen Position als auch die befragten Quellen zu Wort kommen?

6. Umfang und Fristen einhalten

Wie behandle ich mein Thema angemessen in Anbetracht der vorgegebenen Zeilen- und Seitenanzahl? Wie löse ich meine Aufgabe in der vorgegebenen Zeit? Wie setze ich meine Ressourcen im vorgegebenen Schreibprojekt so ein, dass meine anderen Projekte und die Projekte anderer nicht darunter leiden?

Um beim Schreiben vom Start ins Ziel zu gelangen sind immer wieder bewusste Entscheidungen zu treffen. Stark ausgeprägte Konflikte bei ungeübten Schreibenden verhindern die Entscheidungsfindung und damit auch das Erreichen von Teiletappen. Erst nach Bewältigung dieser Konflikte können Schreibende weitermachen. Wer die anstehenden Entscheidungen leicht treffen und dazu stehen kann, der kommt leicht vorwärts. Menschen, die sich schwer tun, sich für das eine oder andere zu entscheiden, sollten ihre Schreibarbeit detailliert im Voraus planen und sich gegebenenfalls von einer kompetenten und vertrauenswürdigen Person bei der Planung beraten lassen. Hilfreich ist auch einen festen Zeitpunkt zu fixieren (z.B. einen

Tag die Woche oder eine Stunde am Tag), an dem sie ihre Planung selbstkonsequent in die Tat umsetzen (vgl. u.a. Silvia 2007, Wolfsberger 2007).

Es gibt Ratgeberliteratur, die das Schreiben – insbesondere von wissenschaftlichen oder journalistischen Texten – erleichtern soll. Darin werden die damit verbundenen Anforderungen oft vereinheitlichend dargestellt. Solche Literatur kann in Anbetracht der Perrin'schen Konfliktebenen Orientierung bieten. Der/die Schreibende sollte sich aber bewusst sein, dass Ratgeberliteratur unterstützende Funktion hat, aber keine allgemeingültigen Regeln und Normen aufstellen kann.

*Schreiben heißt
Konflikte lösen*

Schreiben und Gefühle

Der deutsche Psychologe und Schreibpädagoge Otto Kruse (1993: 58-70) weist darauf hin, dass die Tätigkeit des Schreibens nicht

nur eine Sache des Verstandes, sondern auch mit starken Gefühlen verbunden ist:

- **Der Vorgang des Schreibens produziert selbst Gefühle:**

Frustration, Euphorie, Nervosität, (Un-)Lust, das Erleben der eigenen Kreativität; in jedem Fall spricht das Schreiben den eigenen Selbstwert an.

- **Gefühle, die mit der stilistischen Qualität des Textes verbunden sind:**

Ästhetische Ansprüche und Befriedigung bei Erreichen derselben; bei ungeübten SchreiberInnen sind die Vorstellungen davon so diffus, dass sie nicht zu klaren Zielsetzungen führen, sondern zu der unklaren Absicht, „gut“ schreiben zu wollen.

- **Gefühle, die sich auf die Arbeitsbedingungen beim Schreiben beziehen:**

Schreiben ist eine konkrete Tätigkeit, die bestimmter Arbeitsmittel bedarf: eines geeigneten Raumes, Bewegungsmöglichkeit, frischer Luft, (Schreib-)Tisch, Papier, Utensilien, Computer, Bibliothek, Bücher u.ä. Die Gefühle dem Schreiben gegenüber variieren entsprechend der Qualität dieser Bedingungen. Eine bestimmte Arbeitsatmosphäre muss hergestellt werden, die einladend ist und spiegelt, dass man sich selbst und die eigene Arbeit würdigt.

- **Gefühle, die sich auf die biographische Bedeutung der Schreibe beziehen:**

Abschlussarbeiten etwa können eine große Bedeutung in der Bildungskarriere

eines Menschen einnehmen. Dementsprechend sind sie auch mit Gefühlen besetzt, besonders mit Gefühlen des Stolzes, aber auch mit der Angst zu versagen, es nicht zu schaffen, zu scheitern oder sich zu blamieren. Solche Gefühle können blockieren. Besonders intensiv kann das Gefühl der Ausweglosigkeit werden, wenn auch eine inhaltliche Verknüpfung des Themas mit der eigenen Biographie besteht.

- **Gefühle, die sich auf die AdressatInnen des Textes beziehen:**

Texte werden an ein Publikum adressiert, etwa an die BetreuerIn der Arbeit, an die „scientific community“, an KollegInnen, GeschäftspartnerInnen, Behörden, FreundInnen, Familie; die Gefühle, die man diesen Personen entgegenbringt, gehen in der Regel in den Schreibvorgang ein.

- **Gefühle, die sich auf einzelne Begriffe oder Ideen beziehen:**

Beim wissenschaftlichen Schreiben können Ideen und Begriffe emotional besetzt sein, positiv wie negativ. Mit ihnen zu operieren, heißt sich zu positionieren. WissenschaftlerInnen kodieren die Ergebnisse ihrer Arbeit nicht nur rational, sondern auch emotional.

Voraussetzung für einen positiv voranschreitenden Schreibprozess sind das Klären der eigenen Gefühle und das Wissen um die Konfliktsituationen, die mit dem Schreiben einhergehen. Wer sich darüber im Klaren ist, worin die Schwierigkeiten liegen können, und wer weiß, was ihn/sie erwarten wird, der/die hat sehr gute Voraussetzungen, den eigenen Text erfolgreich zu Ende zu schreiben.

Arbeitsbedingungen beim Schreiben

Um in Ruhe reflektieren zu können bedarf es geeigneter Arbeitssituationen. Die Schreibbedingungen können die Emotionen beim Schreiben und in Folge auch das Ergebnis beeinflussen. So verweist Otto Kruse (1993:

61f) auf bestimmte Arbeitsbedingungen, die sich auf das Denken und Schreiben auswirken: „Zum Schreiben muss man eine bestimmte Arbeitsatmosphäre herstellen, die einladend ist und dokumentiert, dass man sich selbst und die eigene Arbeit würdigen kann.“ Dazu zählen:

- ein geeigneter Raum: Temperatur, Aussicht, Licht, Geräuschkulisse, BesucherInnenfrequenz
- ein Arbeitsplatz: Schreibtisch, Schreibpapier, Utensilien, Computer, Bürostuhl, Platz für Bücher und Unterlagen, Ordnung

- gedankliche Stimulation: Bibliothek, Bücher, Betreuungssituation, Austausch mit anderen
- Konstanz/Abwechslung der Arbeitsbedingungen
- Regelmäßigkeit: geplante, von anderen Aktivitäten klar getrennte Zeiteinheiten, die dem Schreiben gewidmet sind – z.B. so genannte „Morgenstunden“ oder Schreibwochenenden, Schreibwerkstätten oder Schreibgruppen)

Das Bestimmen der individuellen Arbeitsbedingungen sollte am Beginn des Schreibprozesses stattfinden und am besten in Schreibwerkstätten oder Schreibgruppen kurz reflektiert werden. Ein ungeeignetes Schreibumfeld kann sich erheblich auf den Denkprozess und damit auf den Fortgang und die Qualität des Schreibproduktes auswirken.



2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

SCHREIBTAGEBUCH

Auszug aus einem Schreibtagebuch

Habe heute endlich meinen Erstentwurf überarbeitet. Vorgenommen hatte ich mir das schon seit drei Wochen. Immer wieder aufgeschoben, und dann war alles in ein paar Stunden erledigt. Hätte ich das vorher gewusst! Was mich so ewig abgehalten hatte, war die Angst vor einem ewig langen Kampf mit der alten Fassung. Dass ich nun gleich eine neue geschrieben habe, war, glaub ich, gar nicht so dumm. Herr M. wird Augen machen.

Bräuer (2000: 21)



2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

SCHREIBWERKSTATT-FRAGEBOGEN ZUR PERSÖNLICHEN SCHREIBHALTUNG

Ein Fragebogen zur eigenen Schreibgeschichte kann ein persönlich bedeutsamer Einstieg in das Thema sein, vor allem dann, wenn man bereits einige Schreiberfahrung hinter sich hat. Ausgehend davon können in einer Schreibwerkstatt sowohl LehrerInnen als auch Studierende, SchülerInnen oder andere interessierte TeilnehmerInnen ihre individuellen Zugänge und Auffassungen zum Schreiben erarbeiten und diskutieren. Dieser Fragebogen bietet sich aber auch für die Einzelarbeit, als Grundlage für Selbstreflexion, an.

In Anlehnung an verschiedene Fragebögen von Gerd Bräuer (2000: 38-41) wurde ein verkürzter Fragebogen zum Schreiben zusammengestellt. Er wird am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt häufig eingesetzt und in Gruppen erfahrungsgemäß kontrovers diskutiert. Die teils stereotypen, teils provokanten Aussagen im ersten Teil sollen zum Nachdenken und zum kritischen Hinterfragen von Stereotypen anregen. Sie können in der Gruppe starke Emotionen auslösen, wenn genau nachgefragt wird: „Was sind große SchriftstellerInnen?“ oder „Was ist Talent? Gibt es das tatsächlich?“ oder „Wie wichtig ist die Rechtschreibung?“

In der Gruppe wird offensichtlich, wie heterogen die Vorannahmen und Einstellungen der TeilnehmerInnen sein können. Grundsätzlich gilt: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten auf diese Fragen. Sie dienen zur Bewusstmachung und Reflexion der individuellen Muster, Bilder, Eigenheiten sowie der Erarbeitung von neuen Vorstellungen, Strategien und Methoden in Hinblick auf das Schreiben.

FRAGEBOGEN

A) Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?

- Gesprochenes ist augenblicklich, Geschriebenes dauerhaft.
- Um gute Texte zu schreiben braucht man Talent.
- Große SchriftstellerInnen arbeiten allein.
- Kreatives Schreiben kann man lernen.
- Korrekte Rechtschreibung und Grammatik sind wesentlich für einen guten Text.
- Man muss etwas zu sagen haben, um zu schreiben.
- Ein guter Text ist anschaulich geschrieben.
- Ein guter Text ist kurz und bündig.
- Ein guter Text sollte gleich gelingen.
- Schreiben ist eine kreative Tätigkeit.
- Schreiben ist eine ordentliche und geordnete Tätigkeit.
- Schreiben erfordert Disziplin.
- Schreiben braucht Inspiration.

B) Wie geht es Ihnen beim Schreiben? Sind die folgenden Aussagen zutreffend?

- Ich versuche Schreiben zu vermeiden./Ich freue mich auf jede Gelegenheit, meine Gedanken aufzuschreiben.
- Eine Schreibwerkstatt ist ein erlösender/erschreckender Gedanke für mich.
- Wenn ich zu schreiben anfangen will, habe ich Angst vor dem leeren Blatt/ist mein Kopf leergeblasen.
- Ich finde nie/selten/manchmal/oft/immer das treffende Wort.
- Ich werde nervös, wenn ich schreiben muss.
- Ich glaube nicht, dass ich jemals so gut schreiben werde wie andere.
- Anderen meine Texte zu zeigen, macht mir Spaß.
- Ich lasse meine Texte gerne von anderen korrigieren.
- Ich lasse meine Texte gerne von Lehrkräften beurteilen.
- Ich diskutiere gerne über meine Texte.

C) Wann haben Sie sich zum ersten Mal als SchreibendeR erlebt? (Aufarbeitung der eigenen Schreiberfahrung)

Schließen Sie die Augen und versenken Sie sich in Ihre Erinnerung. Schreiben Sie nun so genau wie möglich nieder, was Sie damals in dieser Umgebung gemacht und wie Sie sich dabei gefühlt haben.

*in Anlehnung an-
Bräuer (2000: 38-41)*

IMST-WIKI: ÜBUNGEN ZUM CREATIVE WRITING

Christian Holzmann entwickelt auf Basis verschiedener Überlegungen zum Schreiben (Schreiben soll lustbetont sein, Texte zu verbessern heißt den Schreibprozess zu optimieren etc.) Übungen, die kreatives Schreiben in Englisch fördern sollen. Im Bericht

werden mehrere Übungen sowie deren Ergebnisse vorgestellt. Zusätzlich wurde ein ausgefeiltes Überarbeitungssystem entwickelt. Die ungewöhnlichen Übungen lassen sich auch sehr gut für den Unterricht in Deutsch oder für den Fremdsprachenunterricht adaptieren.

Christian Holzmann

Schulstufe: 7., 9. und 10. Schulstufe

Fach: Englisch

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Creative_Writing_im_Englischunterricht

Abstract

Die Wahl verrät ja angeblich etwas von der Qual. Die Arbeit könnte also nicht bloß „Creative Writing“ heißen, sondern „Wie bringen sich die Schüler/innen ungeachtet der Tatsache, dass sich der Lehrer einbringt, ein, oder: Was heißt kreatives Schreiben für die Beziehungsebene?“ Herumpirschen um letzteren Titel habe ich bewusst vermieden. Erstens sind unsere Beziehungsebenen „ein weites Feld“ (Fontane), zweitens agieren wir tagtäglich und mit Lust

Holzmann (1990: 3)

und Frust Spaß und Konflikte neu aus. Drittens meinten die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse: Hineinhorchen in Leere und Lehrer sollte besser nicht fixiert werden, es ändert sich doch manches zu schnell. So viel zur Rechtfertigung, dass dies kein Thema ist, das an den Wurzeln des Lehrerseins nagt, das einen Tobelbach von Gefühlen schäumen lässt. Eins noch: Für eine größere Arbeit sammle ich Schreibzeugnisse meiner Schülerinnen und Schüler, versuche Spaß am Schreiben zu wecken. Arbeitsökonomische Überlegungen führten daher v.a. zur Wahl dieses Themas.

Holzmann (1990: 3)

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Esselborn-Krummbiegel Helga (2004: 16-24): Phasen wissenschaftlicher Textproduktion. In: Von der Idee zum Text.

Inhalt: Überblick über die Phasen des Schreibens und Antworten auf relevante Fragen

Bräuer Gerd (2003: 12f): Nachdenken über (m)einen Schreibprozess. In: Schreiben als reflexive Praxis.

Inhalt: Schreiben als dynamischer Prozess

Kruse Otto & Perrin Daniel (2002: 221-224): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Nahaufnahmen zu prozessgerichteten Schreibstrategien. In: Daniel Perrin [Hrsg.]: Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien.

Inhalt: Fragen, die sich Schreibende stellen sollten: Was will ich mit dem Arbeits-/Schreib-/Teilprozess? Wie gliedere ich den Arbeits-/Schreib-/Teilprozess? Fließt der Arbeits-/Schreib-/Teilprozess? Wie kontrolliere ich den Arbeits-/Schreib-/Teilprozess?

Frank Andrea, Haacke Stefanie & Lahm Swantje (2007: 78-87): Das Schreiben vor dem Schreiben. In: Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf.

Inhalt: Techniken des Schreibens; Schreiben heißt Denken, Planen, Klären ...



2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



SCHREIBEN IST WIE ...

Nehmen Sie ein leeres Blatt Papier und skizzieren Sie Ihren persönlichen Schreibprozess unter der Überschrift „**schreiben ist wie ...**“ (bitte setzen Sie hier einen Vergleich ein)

Bräuer (1998: 102)



ÜBERLEGEN SIE DIE UMSTÄNDE, UNTER DENEN SIE GEWÖHNLICH SCHREIBEN

Schreiben Sie auf und markieren Sie anschließend zweifärbig, welche Sie verändern und welche Sie beibehalten wollen. Stellen Sie sich dabei auch Ihre Arbeitsrituale vor. Was passiert, wenn diese Rituale gestört werden? Schreiben Sie auf, worüber Sie gerne schreiben und worüber Sie gar nicht gerne schreiben.

Bräuer (2000: 43)

SYSTEMISCHE SICHT AUF DEN SCHREIBPROZESS

Beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrem Schreibprozess und denken Sie über mögliche Veränderungen nach:

- Was wirkt unterstützend/hemmend?
- Wer wirkt unterstützend/hemmend?
- Was beeinflusst Ihre Motivation?
- Was sind die Bedingungen, unter denen Ihr Text entsteht?
- Wie wirkt sich das schulische/universitäre/berufliche/private Umfeld aus?
- Wie groß ist der innere/äußere Druck?
- Wie steht es um die Kommunikation mit KollegInnen/Vorgesetzten/BetreuerInnen?
- Welche Erwartungen an sich und an andere bzw. welche Befürchtungen haben Sie?

nach Mertlitsch & Struger (2007: 199)

ZEIT EINTEILEN

Je nachdem, was für einen Text Sie zu schreiben haben, entwerfen Sie einen konkreten und vor allem realistischen Gesamtplan für Ihr Vorhaben und einen Wochenplan für die erste Schreibphase.

Während des Schreibens führen Sie eine Woche lang ein Zeittagebuch und finden Sie heraus, womit Sie Zeit verträdeln, die Sie lieber anders nutzen würden. Natürlich dürfen Sie zwischendurch gelegentlich auch trödeln und träumen: Sie sollen Ihren Schreibablauf nicht von heute auf morgen vollständig durchrationalisieren. Sie sollen nur wissen, wo Ihre Zeit bleibt, und sich bewusst dafür entscheiden, sie für Schreiben oder anderes einzusetzen.

nach Esselborn-Krummbiegel (2002: 28f)

2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Klemm Michael (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp Karlfried u.a. [Hrsg.]: *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 120-142.

Klemm, Leiter eines Schreibzentrums an der TU Chemnitz, gibt einen komprimierten Einblick in die Schreibforschung als interdisziplinäres Projekt, beschreibt linguistische Grundlagen und widmet sich verschiedenen Settings des Schreibenlernens wie Training, Beratung, Coaching.

Kruse Otto (1993): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/New York: Campus, 11. Auflage: 2005.

Kruse stellt typische Probleme Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Hausarbeiten vor und zeigt Schritt für Schritt und mit Übungsanleitungen, wie diese zu lösen sind. Persönliche Schwierigkeiten und fehlendes Wissen um den Schreibprozess und das Handwerk des wissenschaftlichen Schreibens bilden einen Teufelskreis, aus dem Kruse einen Ausweg zeigt: ein toller Einstieg, aber auch für Fortgeschrittene aufgrund der offenen Dis-

kussion des Themas gut geeignet. Führt differenziert in den Begriff und die Anforderungen von Wissenschaftlichkeit ein.

Merz-Grötsch Jasmin (2000): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Welche Ergebnisse aus der Schreibforschung und welche Ideen aus der Schreibdidaktik kommen letztendlich in der Schule an? Um dieser Frage nachzugehen, systematisiert die Autorin in Band 1 Schreibforschung und Schreibdidaktik im allgemeinen und fasst anschließend produkt- und prozessorientierte Ansätze in der Schule zusammen.

Merz-Grötsch Jasmin (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Der 2. Band konkretisiert die in Band 1 vorgestellten Ansätze und berichtet von der Übertragung derselben auf das System Schule. Neben der Begutachtung des Deutschunterrichts geht die Autorin auch auf Schreiben aus Sicht der Lehrpläne ein und beschreibt die Einflussfaktoren auf den Schreibprozess

von SchülerInnen. In der anschließenden empirischen Untersuchung in der Sekundarstufe 1 befragt Merz-Grötsch SchülerInnen nach ihrem Schreibunterricht. Die Ergebnisse sind alarmierend: Der Schreibunterricht hat aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nur wenig mit ihnen selbst zu tun.

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

Das Erforschen, Überdenken und Lehren des Schreibens wird in vorrangig linguistischen und schreibdidaktischen Beiträgen dargestellt und diskutiert; im Zentrum der Aufmerksamkeit bleiben journalistisches, wissenschaftliches und berufsbezogenes Schreiben.

Perrin Daniel & Rosenberger Nicole (2005): Schreiben im Beruf. Wirksame Texte durch effiziente Arbeitstechnik. Berlin: Cornelsen.

Dieses kleine und recht günstige Pocketformat ist eine echte Handreife für Laien: Gut verständlich und mit lustigen Bildern illustriert werden der Schreibprozess und die Schreibphasen erläutert, auf die Nutzung des Arbeitsplatzes eingegangen und hilfreiche Tipps und Tricks für die Textoptimierung gegeben. Sollte auf jedem Schreibtisch zu finden sein.



2.1 WAS PASSIERT MIT MIR BEIM SCHREIBEN?

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Schreiben ist wie essen: Mal macht man es mit großem Appetit und mal kannst du einfach nichts essen.“ (Davis Knoll, 8. Klasse, Staudinger Gesamtschule 2005: <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/> [21.12.2009])

„So viel in meinem Prozess des Schreibens ist mir unerklärbar. Aber das eine weiß ich: Schreiben erzeugt Schreiben.“ (Dorianne Laux, zit. nach Bräuer, 1998: 15)

„Das Schreiben am Computer entspricht meiner Denkweise. Denn wir Menschen denken nicht so linear, sondern wir überspringen, gehen zurück, erinnern uns an irgend etwas.“ (Ruth Klüger, zit. nach Esselborn-Krummbiegel, 2002: 30)

„Wer an die Niederschrift eines größeren Werks zu gehen beabsichtigt, lasse sich's wohl sein und gewähre sich nach erledigtem Pensum alles, was die Fortführung nicht beeinträchtigt.“ (Walter Benjamin, zit. nach Projektzentrum Frauenförderung, 2003: 24)



2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Von Schreibproblemen ...

Wer emotionale Schreibhemmungen hat, hat in der Regel auch ein Defizit an technischen Schreibfertigkeiten. Um emotionale Blockaden aufzulösen, ist Üben und Vermitteln von technischen Fertigkeiten notwendig, die Erfolgserlebnisse ermöglichen (Kruse, 1993: 13). Schreibprobleme oder Störungen treten gelegentlich immer wieder mal auf. Sie sind ein alltägliches Phänomen, das vermutlich viele Schreibende aus eigener Erfahrung kennen. Schreiben fällt manchmal leicht und manchmal schwer. Es gibt auch Momente, in denen es überhaupt nicht klappt. Meistens gehen solche Blockaden schnell vorüber. Sie sind zwar lästig, scheinen aber, so zeigen wissenschaftliche Untersuchungen, mehr oder weniger üblich zu sein und kommen zumindest bei längeren und schwierigeren Arbeiten regelmäßig vor. Schreibblockaden können allerdings auch chronisch werden (Keseling, 1997: 223f).

Keseling (1997) identifiziert vor allem zwei Ursachen bei chronischen Schreibproblemen:

- Die Schreibenden verwenden zuwenig Zeit und Energie für die Bildung und Abarbeitung von Konzepten.
- Störungen beim Formulieren treten auf.

... hin zur Schreiblust

Bei geübten, guten und sachkundigen Schreibenden können Lustgefühle bis hin zu Flow-Erlebnissen auftreten, wie sie von Csikszentmihaly (1985) beschrieben werden. Keseling nimmt einen Zusammenhang zwischen häufigen, langen Pausen bei der Niederschrift sowie Textrevisionen, Unsicherheit und Unlustgefühlen an.

Die[se] Tätigkeitsfreude dient nun beim Schreiben nicht nur dazu, den Autor zu motivieren, sondern sie hat für die Textproduktion auch noch eine ganz spezielle Funktion: Aus den Think-aloud-Protokollen unserer Versuchspersonen geht hervor, dass diese häufig ihren Schreibprozess mit den Bemerkungen wie: das ist gut, o.k., ja, das klingt schlecht, nee, Scheiße begleiten, dass sie momentan produzierte Textsegmente positiv oder negativ bewerten.

Solche Bewertungen haben Folgen für den Fortgang der Textproduktion: Bei positiver oder nicht negativer Bewertung wird der Schreibprozess sofort fortgesetzt; d.h. die positive oder ausbleibende negative Bewertung gilt für den Schreiber als innere Aufforderung, eine nächste Formulierung hervorzubringen. Negative Bewertungen bewirken das Gegenteil. Der Schreiber wertet sie als innere Aufforderung, nach alternativen Formulierungen zu suchen, also zu revidieren. Tatsächlich wird in solchen Fällen oft sofort revidiert. Solche prätextuellen und textuellen Revisionen sind normal, halten sich jedoch bei flüssigem Schreiben in Grenzen. D.h. flüssiges Schreiben zeichnet sich dadurch aus, dass es immer wieder längere Passagen gibt, in denen keine sofortigen Änderungen vorgenommen werden. (Keseling, 1997: 233)

Den Einstieg gut vorbereiten

Ungeübten Schreibenden wird geraten, sich jedenfalls mit ihrem Schreibprozess auseinanderzusetzen: Schreiben ist ein komplexer Prozess und eine anspruchsvolle Tätigkeit, was sich Schreibende vor dem Schreiben vergegenwärtigen sollen. Dann werden sie eher in der Lage sein, zunächst nicht zuviel von sich selbst zu verlangen, und die Freude am Schreiben kann aufrecht bleiben (Pyrin, 2001: 37). Auch Arbeitsplatz und Arbeitszeit sind Themen der Auseinandersetzung: Wie sieht mein idealer Schreibtisch aus? Wo schreibe ich am liebsten? Wieviel Zeit brauche ich zum Schreiben? Und: Wie belohne ich mich nach dem Schreiben?

Erste-Hilfe-Programm

Besonders wichtig zur Behebung von Schreibproblemen hat sich erwiesen, die Freude am Erleben der eigenen Kreativität wiederzuerwecken. So können Schreibende, insbesondere Studierende mit einem starken „inneren Kritiker“ aus ihrem Dilemma erlöst werden, in das sie geraten, wenn sie ihre Produkte mit so kritischem Blick betrachten, dass sie ihren eigenen Anforderungen nicht mehr genügen können (Kruse, 1993: 14).

Sich mit dem Schreibprozess auseinanderzusetzen, hilft einen Anfang zu finden

*Erst der Rohbau,
dann die
Innenausstattung*

Ein unzensiertes Drauflosschreiben ist allein schon die halbe Miete. Es muss noch nicht einmal der eigentliche Text geschrieben werden, sondern man kann thematisch passend auch die Form variieren und den Text z.B. in Form eines Tagebuchs, als fiktionales Gesprächsprotokoll oder in Form eines Klappentextes bzw. eines Fernsehbeitrags verfassen. Freewriting oder andere kreativitätsfördernde Schreibtechniken können dabei helfen.

Wichtig ist das Produzieren eines ersten Vortextes, der als Grundlage für weitere Textfassungen dient. Dieser Text hat noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder perfekte Ausarbeitung. Er ist lediglich ein lustvoller Ausgangspunkt für die Rohfassung, an der dann weitergearbeitet wird. Schreiben, über-

arbeiten, schreiben, überarbeiten usw. lautet das Erste-Hilfe-Programm. Doch kämpfen Sie zu Anfang nicht allzu lange mit einem sprachlichen Detail, sondern versuchen Sie rasch vorwärts zu kommen. Die Bearbeitung der Textoberfläche, also der Feinschliff, kommt dann, wenn der ganze Text gezimmert ist.

Wenn sich Schreibprobleme bereits verfestigt haben, kann eine Schreibgruppe inspirierend wirken oder aber der/die Betroffene holt sich professionelle Hilfe von ausgebildeten SchreibtrainerInnen bzw. SchreibberaterInnen. Diese gehen dann in Einzel- oder Gruppensettings den Schreibproblemen auf den Grund und erarbeiten mit den Betroffenen gemeinsam individuelle Strategien zur Lösung.



2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

VERZWEIFELTE STUDENTIN

Petra ist Germanistikstudentin im 22. Semester. Sie hat vor fünf Jahren, damals noch im Rahmen einer „normalen“ Studiendauer, begonnen, ihre Examensarbeit zu schreiben. Sie hatte Mühe, ein Thema zu finden, ging zu mehreren Hochschullehrern, schließlich entschied sie sich für eine Arbeit über Heinrich Mann. Sie sichtet und las ein halbes Jahr lang einen Stapel Literatur, dann versuchte sie, ihr Thema zu präzisieren. Mit einem Professor machte sie aus, eine Einleitung von etwa 20 Seiten zu schreiben, die das Wesentliche ihrer Arbeit enthalten sollte. Dieses Exposé wurde nie fertig. Petra war verunsichert, wie sie schreiben sollte, was von einer wissenschaftlichen Arbeit erwartet würde. Alle ihre Sätze kamen ihr schal und unwichtig vor; nach einer Weile war sie völlig blockiert. Sie hatte zu viele literarische und wissenschaftliche Texte gelesen und erwartete, dass ihr Produkt genauso perfekt geraten sollte. Schon im Studium hatte sie Probleme mit ihren Hausarbeiten. Da ihr ihre eigenen Texte nie gefallen hatten, war es ihr peinlich, mit anderen darüber zu sprechen. Sie hatte das Gefühl, nie richtig gelernt zu haben, wie man wissenschaftlich arbeitet, und wusste nicht, wen sie bei diesem Problem um Rat fragen sollte.

Kruse (1993: 21f)

IMST-WIKI: FREIES SCHREIBEN ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHLICHEN KREATIVITÄT BEI SCHREIBEN IN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH

Ausgehend von ihren Erfahrungen als Oberstufenlehrerin sucht Brigita Kosevski Möglichkeiten, das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu erleichtern. Sie möchte SchülerInnen von Anfang an Erfolgserlebnisse in der neuen Sprache bieten. Dabei

findet sie im kreativen Schreiben den nötigen Ausgleich zum normativen Schreiben im Deutschunterricht. Kosevski erprobte die kreativen Techniken wie Cluster an SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache sowie an Studierenden der Germanistik im 1. Studienjahr an der Universität Laibach. Dabei entstanden Gedichte und kurze Prosastücke. Die Beobachtung der Schreibphasen war in diesem Projekt von großer Bedeutung.

Brigita Kosevski

Schulstufe: 6. Schulstufe & 1. Studienjahr

Fach: Deutsch als Fremdsprache

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Freies_Schreiben

Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in die Schreibentwicklung einer Studierenden:

Der erste Versuch

DIE NACHT

Wir liebten uns in der Nacht unserer Träume;
die Erinnerung ist noch heute wach.
Doch jetzt heule ich;
es bleibt mir nur noch das Trinken, die Wut und
der Hass.
Wut.

Die fertige Fassung

EIN NACHTBILD

Es heult ein elender Trinker
durch die Stille der Nacht.
Die Träume zu zweit sind verloren gegangen,
Erinnerung jener Nächte erwacht.
Jetzt beißt er ins Gras,
die Augen voll Erde und Blut.
Er ahnt, nein, er weiß es, dass die Axt es war,
die in seiner Hand hackte, voll Liebe, voll Wut.

Reflexion von Brigita Kosevski

„Das Schreiben zählt zu den großen Leistungen des menschlichen Geistes, in denen sich seine Freiheit ausdrückt. Es lässt der Individualität Raum. Es ist eine Quelle der Freude, ein Weg, auf dem es vieles zu entdecken gibt. Wer sein eigenes Leben schreibend verfolgt, vertrauensvoll und gelassen, empfindet die Welt immer als einladend und rätselhaft, als unermessliche Sphäre, die lebendige Realität und Unberechenbarkeit des Traumes miteinander vereint. Durch das Hin-und-her-Wechseln zwischen Erlebnis und Gedanken gelangt der Schreibende über Raum und Zeit hinaus. Ihm gehört das ganze unerforschte Reich der menschlichen Vorstellungskraft.“

Diese Worte von William Stattford in „A Way of Writing“ ermutigten mich, über dieses Thema zu schreiben. Ich dachte: Vielleicht ist es noch zu früh, ich habe noch keinen klaren Kopf, ich habe das „Handwerk“ noch nicht erlernt ... Aber meine innere Stimme sagte mir: Ach was, schreibe darüber, was du mit deinen Student/inn/en gemacht hast. Und das Wort FREIHEIT war so einladend und bedeutete mir auch persönlich sehr viel.

Über kreatives bzw. freies Schreiben ist schon viel gesagt worden. Das, worüber ich jetzt erzählen werde, haben schon viele vor mir gemacht und darüber auch Bücher geschrieben. In dem Fall kann man also von keiner Kreativität sprechen. Ich habe nach Rezepten anderer „gekocht“, besser gesagt, ich habe sie ausprobiert. Ich muss gestehen: Beim Kochen in der Küche erfinde ich manchmal schon meine eigenen Rezepte. Da bin ich kreativer. Aber eines bleibt: Für meine Student/inn/en in ihrem Germanistikstudium (Deutsch als Zweitsprache) war es der erste Schritt in diese Richtung. Sie haben zusammen mit mir versucht, FREI zu SCHREIBEN.

Kosevski (1996: 2)

2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



SCHREIBTECHNIKEN

Kennt man den Weg, stellt sich die Frage nach der Technik. Grundsätzlich sollte dem/der Schreibenden immer klar sein, ob er/sie gerade eine kreative oder eine ordnende Tätigkeit vor sich hat. Diese Tätigkeiten wechseln sich laufend ab: Thema ausbreiten/eingrenzen, Ideen sammeln/ordnen, Unterlagen finden/sortieren, Sätze formulieren/überarbeiten. Diese Wechsel machen das Schreiben interessant und herausfordernd. Unterschiedliche Schreibtechniken wie Freewriting, Mindmapping oder Journalwriting können dabei hilfreich sein. (Vgl. u.a. Pyrin 2001, Esselborn-Krummbiegel 2002, Frank, Haacke & Lahm 2007) Die folgenden Techniken sind derzeit unter dem Schlagwort „Kreatives Schreiben“ weit verbreitet. Sie erleichtern die Ideenfindung und das Strukturieren eines Textes oder regen die Schreiblust an und fördern das Schreiben als Lernprozess.

nach
Bräuer (2000: 172f),
Bräuer (2004: 266-268),
Pyrin (2001: 58-74)

FREEWITING

Beim Freewriting nach Peter Elbow wird in Form eines Fließtextes innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes (fünf bis zehn Minuten) alles aufgeschrieben, was spontan zu einem Thema einfällt, ohne Unterbrechung, ohne Zensur, ohne Zurückschauen auf das bereits Geschriebene und ohne auf sprachlich-stilistische Korrektheit zu achten. Das Freewriting fördert die Schreiblust und nimmt etwaige Hemmungen.

BRAINSTORMING

Brainstorming bedeutet Ideen finden. Es bezeichnet die assoziative, ungeordnete und ungefilterte Auflistung von Einzelwörtern, die einem innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes (etwa drei bis zehn Minuten) zu einem Oberbegriff spontan einfallen.

CLUSTERING

Beim Clustering nach Gabriele Rico werden alle Wörter, die man mit einem Kernbegriff oder Thema assoziiert, innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes (etwa fünf Minuten) auf einem Blatt in Form von Worttrauben (oder eines Wort-Igels um den Begriff herum) angeordnet. Wörter, die untereinander zusammenhängen, werden dabei in einer Traube zusammengefasst (oder durch Linien zu Wortketten verbunden).

MINDMAPPING

Beim Mindmapping werden einzelne Wörter und Begriffe um einen Kernbegriff herum strukturiert angeordnet. Der Unterschied zum Clustering besteht darin, dass die Anordnung systematisch, im Uhrzeigersinn und von innen nach außen erfolgt. Dadurch werden Unterpunkte des zentralen Begriffs sowie Beziehungen und Hierarchien zwischen den einzelnen Punkten sichtbar.

SERIELLES SCHREIBEN

Seriell schreiben ist eine Form des gelenkten assoziativen Schreibens. Das serielle Moment besteht darin, dass ein Motiv, ein oder mehrere Wörter oder ein Satzteil immer wieder aufgenommen werden. Häufig wird damit gearbeitet, dass ein Satz- oder Zeilenanfang mehrmals aufgegriffen wird und damit eine sanfte suggestive Kraft entfaltet (z.B. Ich erinnere mich, ...).

JOURNALWRITING

Das Journal stellt eine Mischform aus Tagebuch und Notizbuch dar. Einige methodische Vorschläge für ein Arbeitsjournal nach Bräuer (2000): Stellen Sie für den Text und Textkommentar im Arbeitsjournal gleich viel Raum zur Verfügung, um sich optisch immer wieder daran zu erinnern, dass Schreiben nicht nur Textarbeit, sondern ebenso Reflexion über das Geschriebene bedeutet. Seien Sie gegenüber Ihren Einfällen und Versuchen von Beginn an neugierig. Fragen Sie nach Motiven zu jeder Textarbeit. Halten Sie in Eigenkommentaren fest, was Sie selbst an Ihren Einfällen begeistert. Erfreuen Sie sich an gelungenen Ideen. Fragen Sie aber auch nach Darstellungs- und Formulialternativen. Kurz: entwickeln Sie ein Zwiegespräch mit Ihrer Schreibtätigkeit. Entschließen Sie sich so zeitig wie möglich, Ihre Ideen und Textentwürfe der Fremdkommentierung auszusetzen. Geben Sie sich Zeit, bevor Sie auf Fremdkommentare reagieren. Schreiben Sie erst dann weiter, wenn Sie die zur Diskussion stehenden Kommentare gelassen und mit innerem Abstand zur Kenntnis nehmen können. Gewöhnen Sie sich an, immer wieder im Arbeitsjournal zurückzublättern und Veränderungen festzustellen.

MINDMAP ZUM HERUNTERLADEN

Das Open-Source-Programm „Freemind“ gibt es im Internet frei zugänglich unter: <http://freemind.softonic.de> [21.12.2009]

SCHREIBHEMMUNGEN ÜBERWINDEN

Fangen Sie einfach zu schreiben an ... und „[d]enken Sie daran, dass jeder Satz verändert, umgeschrieben, gestrichen oder widerrufen werden kann. Kein Satz bindet, nichts Schlimmes passiert, wenn er falsch ist. Man kann den letzten Unsinn hinschreiben, Dinge, von denen sich herausstellt, dass sie völlig anders sind als zunächst angenommen, und es passiert nichts. Probieren Sie's aus!“

Becker (1994: 21)

AUCH KÖRPERLICHE AKTIVIERUNG IST SINNVOLL

Wechseln Sie das Schreiben mit körperlichen Aktivitäten ab: Machen Sie gezielt Bewegung, aktivieren Sie Ihren Körper mit Übungen, Tanzen, Joggen, Schwimmen etc. Bewegung regt nicht nur den Kreislauf, sondern auch die Kreativität an.

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

RATGEBERLITERATUR GIBT ORIENTIERUNG

Schmökern in der Ratgeberliteratur kann SchreibanfängerInnen helfen, z.B.

- Eco Umberto (1977): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Heidelberg: C.F.Müller, 12. Auflage: 2007.
- Kruse Otto (1993): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/New York: Campus, 11. Auflage: 2005.
- Esselborn-Krummbiegel Helga (2002): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn, Wien: Schöningh, 4. Auflage: 2004.
- Pyerin Brigitte (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim: Juventa.
- Frank Andrea, Haacke Stefanie & Lahm Swantje (2007): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart, Weimar: Metzler.

SCHREIBBERATUNG IN ÖSTERREICH

SchreibberaterInnen schlagen vor und unterstützen dabei:

- sich über das wissenschaftliche Schreiben näher zu informieren
- sich mit dem komplexen Phänomen des Schreibprozesses auch theoretisch auseinanderzusetzen und es damit besser zu verstehen
- sich von Vorbildern nicht beeindrucken zu lassen
- sich auf einen kleinschrittigen Lernprozess einzustellen
- sich viel Zeit und Mühe für das Üben und das Sammeln von positiven Schreiberfahrungen zu nehmen
- jeden Tag wenigstens eine Zeile zu schreiben, damit das Schreiben zu einer alltäglichen Sache wird und wieder gelingt.

vgl. Pyerin (2001: 42)

Schreibberatung in Österreich gibt es am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Nähere Informationen finden Sie unter <http://www.uni-klu.ac.at/sc/inhalt/1.htm> oder auf Anfrage per E-Mail an info.schreibcenter@uni-klu.ac.at

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Esselborn-Krummbiegel Helga (2004: 189-204 & 30f): Von der Idee zum Text.
Inhalt: Wo liegt mein Schreibproblem?/Tipps für alle Fälle/Nicht anfangen können/
Der innere Kritiker/Chaos!/Motivation/Zeitdruck/Arbeitsbedingungen

Furchner Ingrid, Grossmass Ruth & Ruhmann Gabriela (1999: 39-48): Schreibberatung oder Studienberatung? Beratungsarbeit mit Christa. In: Kruse, Jakobs & Ruhmann [Hrsg.]: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.

Inhalt: Fallgeschichte zur Schreibberatung; Vorgehen von SchreibberaterInnen

Scheidt Jürgen vom (1989: 24-29, 94f): Kreatives Schreiben.

Inhalt: Über die Schwierigkeiten des Anfanges: persönliche Erfahrungen eines Schreibpädagogen/Wie man Blockaden abbaut: sich frei schreiben/Vom Papyrus zum Computer: 14 provozierende Thesen über das Handwerk des Schreibens.

Pyerin Brigitte (2001: 45-53): Kreatives wissenschaftliches Schreiben.

Inhalt: Schreibspiele und Methoden des Kreativen Schreibens/Spiele und Übungen zum individuellen Experimentieren.



2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



FREEWITING

Freewriting ist eine bewährte Methode, Ängste zu überwinden und Neuland im Schreiben zu betreten (vgl. Werkzeuge).

Seien Sie sich bewusst, dass nur Sie Ihren Text lesen werden – hinterher! Schreiben Sie jetzt drauf los, ohne innezuhalten, zurückzublicken, auszubessern. Schreiben Sie mindestens 20 Minuten und wenn Ihnen nichts mehr einfällt, schreiben Sie eben davon! Hinterher können Sie mit einem gewissen Stolz Ihre neuen Zeilen betrachten oder sie auch wieder verwerfen.

Schreiben Sie hier einfach weiter:

- In der Schule hieß/heißt Schreiben für mich vor allem ...
- Mit Schreiben im Beruf/im Studium habe ich bisher die Erfahrung gemacht, dass ...
- Schreiben macht mir besonders Spaß, wenn ...
- Schreiben wird für mich schwierig, wenn ...
- Zu meinem Thema fällt mir ein, dass ...

*in Anlehnung an
Pyerin (2001: 55)*



DIE EIGENE SCHREIBGESCHICHTE AUFARBEITEN

Reflektieren Sie schriftlich:

- Beschreiben Sie Ihre Gefühle, als das Schreiben früher Spaß machte.
- Schreiben Sie sechs unangenehme Gefühle auf, die Sie mit dem Schreiben verbinden. Bringen Sie die Gefühle in eine Reihenfolge und überlegen Sie, welche Erfahrungen Sie damit verbinden.
- Erinnern Sie sich an Ihren Deutschunterricht und welche Erlebnisse Sie damit in Zusammenhang bringen: positive wie negative. Schreiben Sie einen Text von sechs bis acht Sätzen dazu.
- Erzählen Sie in einer Geschichte Ihre ersten Erfahrungen mit schriftlichen Arbeiten an der Universität: erst einige Stichworte und schmücken Sie diese anschließend zu einem Text aus.
- Notieren Sie die Dinge, die Sie beim Schreiben am meisten beeinträchtigen. Sondieren Sie: Welches Gefühl ist am unangenehmsten? Verstärken Sie dieses, bis es Sie ganz ausfüllt. Dann versuchen Sie es zu beschreiben und finden einen einprägsamen Namen dafür, damit Sie in Zukunft wissen, wie es heißt.

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

ANONYME ARBEITEN E.V.

Gabriele Ruhmann (1996: 218, zitiert nach Frank et. al. 2007: 92) hat eine Übung entwickelt, die bei Schreibproblemen zum Einsatz kommen kann:

Versetzen Sie sich einmal in die Studienarbeit hinein, mit der Sie gerade beschäftigt sind. Stellen Sie sich vor, die Arbeit nimmt an einer Selbsthilfegruppe teil, in der sie sich mit anderen Arbeiten über ihre Situation austauscht; sie berichtet dort über das Verhältnis zu Ihnen, darüber, wie Sie mit ihr umgehen, über die Sorgen, Hoffnungen, Enttäuschungen und erfreulichen Erfahrungen im Alltag mit Ihnen als ihrem Autor/ihrer Autorin.

Schreiben Sie einfach locker drauflos, was Ihre Studienarbeit erzählt. Der Text könnte ungefähr so anfangen: *„Ich bin die Arbeit von xy, ja, und ich mache mir so meine Gedanken. Ich will wirklich nicht von einer anderen Person geschrieben werden. Aber ich muss sagen: Ich habe es nicht immer leicht mit xy. Gestern war es zum Beispiel so, dass ...“*

Lassen Sie auf ein bis zwei Seiten Text Ihre Studienarbeit sprechen. Achten Sie dabei nicht auf sprachliche Korrektheit und gute Formulierungen. Nehmen Sie sich einfach 10 Minuten Zeit, um zu sehen, was Ihre Arbeit erzählt. Hilfreich ist es, sich danach mit einem Freund/einer Freundin auszutauschen, was Sie geschrieben haben. Fragen und Antworten können dazu führen, dass sich für Sie etwas klärt.

Ruhmann (1996: 218),
zit. nach Frank et. al.,
(2007: 92)

2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Pyerin Brigitte (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim: Juventa.

Die Konzentration gilt dem kreativen Schreiben mit dem Schwerpunkt Wissenschaftlichkeit. Pyerin verbindet Theorie und Praxis: Schrittweises Vorgehen und Übungen machen das Buch sehr ansprechend. AdressatInnen sind eher Literatur-, KulturwissenschaftlerInnen und PädagogInnen, denn BetriebswirtInnen und InformatikerInnen.

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

Der sehr gelungene Ratgeber des Teams des Bielefelder Schreiblabors greift auf mehr als 15 Jahre Erfahrung in der studentischen Schreibberatung zurück. Er besticht nicht nur durch wertvolle Übungen, Checklisten, Tipps und Erfahrungsberichte, in denen wir die eine oder andere Situation aus unserer Schreibkarriere wiedererkennen, sondern vor allem damit, dass auf Patentrezepte verzichtet wird. Stattdessen werden verschiedene Problemlösestrategien angeboten, deren Für und Wider sich auch nach der Persönlichkeit und den individuellen Schreiberfahrungen der LeserInnen richten. Das Buch bietet viele Entscheidungshilfen und ist selber das beste Vorbild,

wie in der Wissenschaft angemessen zitiert wird – es ist fundiert und bezieht sich stets auf Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung und Diskussion.

Keseling Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschaulich schildert Keseling die Studien zu Schreibstörungen: die Form, in der Schreibstörungen auftreten und wie sie erkannt werden können. In dieser Zusammenfassung wird klar, dass ein wesentliches Problem darin liegt, dass die Betroffenen ihre Schreibblockade nicht erkennen. Keseling zeigt auf, dass Schreibblockaden weiter verbreitet sind, als vielfach angenommen wird, und gibt SchreibberaterInnen Hinweise, wie solche vermieden bzw. überwunden werden können.

Mertlitsch Carmen & Struger Jürgen (2007): Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertantInnen. In: Doleschal Ursula & Gruber Helmut [Hrsg.]: Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 193-215.

Nach einem Einblick in die Grundsätze der Schreibberatung und des Schreibcoachings gehen die AutorInnen auf die Bedeutung

des Erstgesprächs und den weiteren Beratungsverlauf ein. Dazu beschreiben sie auch die häufigsten Schreibprobleme und zeigen Techniken, mit deren Hilfe diese überwunden werden können.

Scheidt Jürgen vom (1989): Kreatives Schreiben. Texte als Weg zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/Main: Fischer.

In vielen Beispielen und mit unbestechlichem Humor, streckenweise aber auch recht polemisch, zeigt vom Scheidt die positive Kraft, die im Verfassen von Texten wirksam ist und wie sie Schreibende nutzbar machen können. Hoher Motivationsfaktor!



2.2 SCHREIBPROBLEME ÜBERWINDEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Schreibstörungen sind ein alltägliches Phänomen, das vermutlich die meisten Autoren aus eigener Erfahrung kennen. Schreiben fällt uns manchmal leicht und manchmal schwer, und es gibt Momente, in denen es überhaupt nicht geht.“ (Gisbert Keseling 1997: 223)

„In den meisten Fällen gehen solche Blockaden schnell vorüber. Sie sind zwar lästig, scheinen aber mehr oder weniger normal zu sein, zumindest bei längeren und schwierigeren Arbeiten.“ (Gisbert Keseling 1997: 223f)

„Wer schreibt, der steht ziemlich nackt da.“ (C. W. Müller 2001: 8)

„Beim Reden kann man immer noch undeutlich werden und gesprochene Sätze zurückholen. Das Geschriebene steht da und schaut uns vorwurfsvoll an. Darum ist es wichtig, das Schreiben zu trainieren, damit sich die Angst vor dem Geschriebenen zurückzieht.“ (C. W. Müller 2001: 9)

„Solange Sie schreiben, können Sie Ihr Schreiben verbessern. Problematisch wird es dann, wenn Sie aufhören zu schreiben. Dann stagniert zwangsläufig Ihre Entwicklung.“ (Otto Kruse 1993: 26)

2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Schreiben ist ein einsames Geschäft. Dass dies aber keineswegs so sein muss, zeigen heute immer öfter gut funktionierende Schreibgruppen, so z.B. Ausbildungsgruppen in speziellen Studien oder Lehrgängen, die gemeinschaftlich ihre Abschlussarbeit oder aber eine Reihe von Abschlussarbeiten innerhalb eines gemeinsamen Forschungsgebiets verfassen. Auch auf Internetplattformen finden sich (semi-)professionelle oder amateurliebende Schreibgruppen, die zeigen, wie kollaboratives Schreiben als Bereicherung erlebt werden kann.

Schreibprobleme entindividualisieren

Gemeinsames Schreiben bietet nicht nur die Möglichkeit, die eigenen (und meist allgemein bekannten) Schreibschwierigkeiten zu besprechen (und sie damit – vor allem, was das akademische Schreiben betrifft – zu ent-individualisieren), sondern es gibt auch einen organisierten und manchmal moderierten Rahmen vor, um sich auszutauschen, anzuregen, zu diskutieren, ins Schreiben zu kommen, Neues auszuprobieren, die eigenen Texte vorzustellen, Feedback zu geben und Feedback zu erhalten: sich also mit dem eigenen Schreiben intensiv auseinanderzusetzen.

Schreiben in und mit der Gruppe

Neben den traditionellen Schreibwerkstätten, in denen Texte, die außerhalb der Workshopzeit entstehen, vorgestellt und diskutiert werden, gibt es auch Schreibgruppen, die sich finden, um miteinander im Hier und Jetzt zu schreiben. Meist handelt es sich um sogenanntes „Kreatives Schreiben“, das praktiziert wird. Diese Formen finden sich bereits häufig im schulischen und akademischen Schreiben (z.B. semiautonome oder autonome Schreibgruppe) sowie besonders im berufsbezogenen Schreiben (vgl. Jakobs, Lehnen & Schindler, 2005).

Der fördernde und fordernde Charakter von Gruppenarbeit wird dabei genutzt, um den/ die einzelneN SchreibendeN auf den Weg zu bringen. So können zwei Grundformen von Schreibgruppen unterschieden werden:

- die traditionelle Schreibwerkstatt, in der Texte, die außerhalb der Workshopzeit entstehen, vorgestellt und diskutiert werden, das sogenannte „Schreiben in der Gruppe“, z.B.: redaktionelle Konferenzen
- die Schreibgruppe, in der einzeln und gemeinsam Texte produziert und vorgelesen, aber kaum weiter im Sinne herkömmlicher Textkritik diskutiert werden, „das Schreiben mit der Gruppe“ (Bräuer, 1998: 153f)

Kooperatives Schreiben wird zunehmend wichtig

Das kooperative Schreiben gewinnt in der heutigen Berufswelt an Bedeutung, worauf Kruse und Jakobs (1999: 30) hingewiesen haben: „In der Praxis werden heute zunehmend Fähigkeiten im kooperativen Textverfassen verlangt, so z.B. in Unternehmen und Organisationen. Gemeinsame Textproduktion kann heißen, dass die beteiligten Autoren jeweils ein Kapitel verfassen, dass gemeinsam überlegt und ein Mitarbeiter mit dem Niederschreiben des Textes beauftragt wird, dass der Text von verschiedenen Personen (bzw. Instanzen) gelesen, kommentiert und überarbeitet wird, dass Vorlagen für Vorgesetzte geschrieben werden, die diese dann modifizieren usw.“ Diese Tendenz wird durch die Entwicklung neuer Informationstechnologien unterstützt, wobei Computertools ermöglichen, dass mehrere Personen zur selben Zeit an verschiedenen Orten an einem Text arbeiten (z.B. mit einem Wiki).

Gemeinsame Textproduktion fordert und fördert nicht nur Teamkompetenzen, sondern wirkt auch unmittelbar auf kognitive Prozesse. Kathrin Girgensohn kommentiert ihre universitäre Lehrerfahrung und beschreibt Sprache und Bewusstsein, die sich in Schreibgruppen für die Textarbeit entwickeln können, als meta-kognitive Kompetenz (2007: 216): „[...] die Gespräche über die Inhalte der Texte in den Schreibgruppen wandeln die Sichtweise der Autorin auf ihren Text und ermöglichen Lernprozesse für künftige Texte. [...] Wenn sich Studierende in den Schreibgruppen dar-

Kooperatives Schreiben ist Teil verschiedener Berufe und Tätigkeiten

Gemeinsames Schreiben erfordert Vertrauen, Selbstsicherheit und Einfühlungsvermögen

über verständigen, was für Botschaften ein Text kommuniziert, dann konstruieren sie so auch Sprache. Sie schaffen eine Sprache, die es ermöglicht, auf einer Meta-Ebene über das Schreiben zu sprechen. So entsteht ein Bewusstsein für die eigenen Schreib- und Denkprozesse. Diese Fähigkeit der ‚Meta-Kognition‘ gilt als einer der wichtigsten Bestandteile dessen, was heute als ‚Intelligenz‘ definiert wird.“

Gemeinsam die Schreiblust fördern

Ein gutes Klima und damit einhergehend Vertrauen sind Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit, speziell wenn es ums Präsentieren und das Kommentieren-Lassen der eigenen Texte geht. Viele SchreibpädagogInnen plädieren für das Aufarbeiten der eigenen Schreiberfahrungen, damit sich SchreibpädagogInnen bewusst werden, wie sehr sich die Methoden ihres persönlichen Schreibenlernens prägend auf ihr Schreibverhalten ausgewirkt haben (vgl. Abschnitt 2.1). Wenn das eigene Schreiben, meist durch Schule sozialisiert, als problematisch erlebt wurde, ist es wichtig, die Lust am Schreiben (wieder) zu wecken. Ein entspanntes, ideenreiches Schreiben wird in der Gruppe möglich, „die ‚Gruppe‘ steht für gemeinsames Tun, für Bestätigung und Erlebnis. Schreibfaule und Schreibgehemmte werden feststellen: ‚Ich kann ja schreiben‘ und ‚Schreiben macht Spaß‘. Die Aufgaben in einer Gruppe haben häufig spielerischen Charakter und sollen alle Gruppenmitglieder einbinden (z.B. durch Beisteuern von Bausteinen für andere Texte) und bestätigen – unabhängig von der Qualität der Texte.“ (Liebnau, 1999: 12)

Zum Gelingen von Gruppen- und Werkstattarbeit

Ziele von Schreibgruppen oder von Schreibwerkstätten können sein:

- Schreiben lernen in und mit der Gruppe
- Spiel und Freude
- Kennenlernen, Üben und Vertiefen verschiedener Schreibtechniken
- Organisation und Zeitplanung des Arbeitsprozesses
- Kennenlernen der Arbeitsschritte
- Bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibhandeln
- Gegenseitiges Motivieren und Aktivieren der eigenen Ressourcen

- Feedback in der Gruppe geben/bekommen
- der Einsamkeit des Schreibens entkommen
- Sichtbarmachen der eigenen Schreibprodukte
- Förderung der Selbstreflexion und -organisation
- Förderung der Teamfähigkeit in Hinblick auf das Berufsleben

Gerd Bräuer nennt folgende Voraussetzungen für das Gelingen von Gruppen- und Werkstattarbeit:

- Einrichtung von Gruppengrundstrukturen: Grenzen, Regeln, Rolle der Leitung
- Schaffen einer kommunikativen Basis: Aufwärmphase, Einrichten eines kommunikativen Verständigungskodes, Kriterien der Textkritik
- Entwicklung eines Methodeninventars: verschiedene Formen von Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeit bzw. Großgruppenarbeit (Bräuer, 1998: 154)

Kritik betrifft den Text, nicht die Ansicht des Autors

Als allgemeine Gruppenregel gilt: Kritik betrifft immer den Text, niemals die AutorInnen oder ihre Haltungen, Aussagen oder Meinungen in den Texten. Auch wenn Texte in der Ich-Form vorliegen, sind die Texte von der Person des Autors/der Autorin zu trennen. Er oder sie bleibt allerdings immer Referenzpunkt für den eigenen Text und kann/soll den eigenen Text überarbeiten und Verständnisfragen beantworten.

Textfeedback sollte dementsprechend

- konstruktiv sein, d.h. Perspektiven für zukünftige Aktivitäten und Handlungen bieten;
- beschreibend sein, d.h. Bewertungen und Interpretationen sollten von sachlichen Feststellungen getrennt werden;
- konkret sein. Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der/die Betreffende nicht, wie er/sie das Problem beseitigen kann. Konkrete Beispiele, die man gemeinsam bespricht, vermitteln am ehesten ein Bild von den gewünschten Veränderungen;

Im Team über einen Text zu sprechen fördert das Denken

- subjektiv formuliert sein. Wenn man von seinen Eindrücken spricht und nicht davon, wie „man das formulieren könnte“, fällt es den Beteiligten leichter, ein Feedback anzunehmen;
- ausgewogen sein. Zumeist gibt es negative und positive Aspekte eines Textes. Soll das Feedback ankommen, emp-
fiehlt sich die Sandwich-Technik: Die verbesserungswürdigen Punkte werden zwischen den sehr guten und den guten besprochen, damit nicht der Eindruck entstehen kann, dass es nur negative Kritik gibt. (Struger, 2005: unveröffentlichtes Handout)

2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



SCHREIBSEMINARE

In sogenannten „**kreativen**“ **Schreibseminaren** (z.B. Girgensohn & Jakob 2001) stehen zunächst Selbsterfahrung und einander Kennenlernen im Mittelpunkt. Sie beginnen mit einer Aufwärmphase: Bilder, Musik, Licht, Farben, Formen und Rollenspiele sollen den Einstieg in das jeweilige Schreibthema erleichtern. Im späteren Verlauf des Seminars können auch handwerkliche und stilistische Aspekte wichtig werden. In der Gruppe werden die im Seminar verfassten Texte geschrieben, überarbeitet, vorgelesen, präsentiert oder diskutiert. Großer Wert wird dabei auf ein angenehmes Gruppengeschehen gelegt. Oft kommen die von Ruth Cohn (1975) entwickelte Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) oder gestaltpädagogische Elemente zum Einsatz.

DIE OFFENE SCHREIBWERKSTATT (DOS)

Die Offene Schreibwerkstatt (DOS) ist ein Konzept des SchreibCenters, das sich an Studierende richtet und insbesondere das wissenschaftliche Schreiben fördern soll. Die Schreibwerkstatt findet wöchentlich statt, der Zugang steht allen interessierten Studierenden frei. Das heißt, sie entscheiden selbst, wann und wie oft sie kommen wollen. Zu Beginn der Werkstattarbeit wird gemeinsam der Schreibort gemütlich eingerichtet. Nach dem Blitzlicht „Wie geht es mir ...?“ „Wie geht es mir mit meiner Schreibarbeit ...?“ und dem Formulieren der eigenen Motivation, die Schreibwerkstatt zu besuchen, beginnt die Zusammenarbeit locker mit *warm-ups* wie Schreibübungen oder Gruppenspielen. Anschließend werden die Gruppenregeln formuliert und Erfahrungen zum Status quo der Schreibarbeit ausgetauscht. Jede/r einzelne formuliert Wünsche/Erwartungen/Befürchtungen an die Gruppe/an sich selbst/an die Qualifizierungsarbeit. In einem kurzen Input werden Inhalte zum wissenschaftlichen Arbeiten vorgetragen, anschließend diskutiert und praktisch vertieft. Schließlich formulieren die TeilnehmerInnen ihre speziellen Interessen und formieren sich in Kleingruppen. Wahlweise wird über einen längeren Zeitraum in der Kleingruppe kollegial beraten, offen zu einem bestimmten Thema diskutiert bzw. schreibend, übend und planend gearbeitet. Zum Ausklang werden Prozess, Gruppe, Inhalte, die eigene Person und die GruppenleiterInnen reflektiert und weiterführende Fragen formuliert.

AUTONOME SCHREIBGRUPPEN

In dem von Kathrin Girgensohn (2007) an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder umgesetzten Konzept der autonomen Schreibgruppen an der Hochschule arbeiten Schreibende über einen bestimmten Zeitraum (zumindest ein Semester) in Kleingruppen zusammen. Diese Gruppen setzen sich nach diesen Prinzipien zusammen:

1. Freiwilligkeit, d.h. keine direkte Kontrolle, wie oft und wie engagiert gearbeitet wird;
2. selbst gewählte Mitglieder, d.h. Studierende formieren nach einer Kennenlern-Phase eine Gruppe;
3. Respekt und Vertrauen, was an einem gemeinsamen Schreibwochenende und über gemeinsame Schreibregeln bewusst gemacht werden soll.

Die Studierenden haben Girgensohns Schreibstudie zufolge nach einem Semester ihre Schreibkompetenzen merkbar weiterentwickelt, sie fühlen sich wortgewandter und souveräner. Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers oder der Trainerin/des Trainers verändert sich in diesem Setting hin zu einer den Lern- und Schreibprozess fördernden Ansprechperson, die die Strukturen schafft, in denen die Gruppe die Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen kann. „Die Treffen werden von den Studierenden wechselseitig vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Flankierend finden Vorbereitungsgespräche zwischen der Dozentin und den jeweils vorbereitenden Studierenden statt. Die Nachbereitung der Gruppentreffen wird durch fragegeleitete Protokolle gewährleistet“, beschreibt Girgensohn (2007: 19) diese Form der Schreibgruppe.

SCHREIBKONFERENZEN IN DER SCHULE

Schulische Modelle arbeiten bereits mit gleichberechtigten Schreibgruppen, so genannten „Schreibkonferenzen“, in denen SchülerInnen selbstständig in einer Kleingruppe an ihrer Schreibentwicklung arbeiten. So zeigen u.a. Martin Fix (2006) und Jürgen Baurmann (2002), wie Kinder untereinander konzentriert und engagiert ihre eigenen Geschichten besprechen und diese gemeinsam überarbeiten, was sich einerseits günstig auf das soziale Klima und andererseits auf die Schreibkompetenzen auswirkt. „Für manche Schreiberinnen und Schreiber ist die Schreibkonferenz, in der über ihren Text und zugleich über sie (!) geredet wird, eine erhebliche Belastung“, stellt Baurmann (2002:104) fest. Er weist darauf hin, dass Fix „Checklisten“ und „Karteikarten“ für die Sekundarstufe zur Verfügung stellt, die über Impulse und Fragen für Kinder verständlich die möglichen Probleme eines Textes anreißen.

EIN SCHREIB-LESE-ZENTRUM AN DER SCHULE

„Schreib- und Lesezentren haben in der Regel ihre Türen weit geöffnet. Sie sind Zentren der Kommunikation und des Austausches und können somit die Kultur einer Schule wesentlich mitgestalten“, beschreibt Marlies Krainz-Dürr (2004: 248) diese Einrichtungen. Angelehnt an die in Finnland gelebte Lesekultur werden in Deutschland zunehmend schulische Schreib- und Lesezentren gegründet, die nicht nur die Verbesserung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben zum Ziel haben, sondern auch als soziale Räume an Bedeutung gewinnen sollen.

Christine Brinck: Ohne Rotstift

erschienen in:
Die Zeit,
17.06.2004 Nr. 26

Marbach. In der verwinkelten Altstadt ist das Geburtshaus Friedrich Schillers zu besichtigen. Nicht weit entfernt breitet sich ein riesiges modernes Schulzentrum für alle Schultypen aus. Das Gymnasium heißt nach dem Dichter, die Hauptschule heißt Tobias-Mayer-Schule und hat wenig Ähnlichkeit mit dem, was man sonst abschätzig Restschule nennt. Es sieht nach Aufbruch und Optimismus aus. Seit einem Jahr gibt es hier das erste Schreib- und Lesezentrum (SLZ) an einer Hauptschule. [...]

Vor einem Jahr begann das Lese- und Schreibzentrum seine Arbeit. Dieses Zentrum werkelt nicht in einer alten Besenkammer, sondern ist unübersehbar zentral in der Pausenhalle rundum verglast aufgestellt worden. Jeder Schüler kann reinschauen und sehen, was dort passiert. Hinter den Glasfenstern gibt es Bücherregale, Tische, Stühle, Computer und eine gemütliche Lesecke mit Sofas und Sesseln, sogar ein von Schülern gebauter Springbrunnen plätschert dort stimmungsvoll vor sich hin.

An den Tischen sitzen Schüler und üben beispielsweise Nachschlagen. Ein Lexikon soll entstehen. Ihre Arbeiten zu den Stichworten „Opposition“ und „Gewaltenteilung“ haben sie zusammengestellt und legen nun ihre Endfassung vor. Die Gruppe ist mit ihrer letzten Fassung offenbar zufrieden. Erwartungsvoll zeigen sie die Papiere nun dem Schreibberater. Ist der auch zufrieden? Gemeinsam besprechen sie das Geschriebene, sprachlich und inhaltlich. Einen Rotstift gibt es hier nicht, auch kein „Setzen, falsch“, stattdessen eine Erarbeitung im Team. Zwei Neuntklässler ziehen nach der Besprechung los und schreiben den redigierten Text erneut ab. Nach einer Weile legen sie den Text noch einmal vor. Sie wollen es nun wirklich wissen. Wieder kommt es zu gemeinsamer Besprechung und einer sauberen Endfassung.

Das klingt alltäglich, ist es für Schüler aber nicht. In einer Klasse mit 25 Schülern kann der Deutschlehrer so normalerweise nicht arbeiten.

Schüler lernen das Schreiben, Pädagogikstudenten das Lehren. Das Schreibzentrum ist stundenweise mit Beratungslehrern besetzt. Schüler können sich aus dem Unterricht dorthin begeben, um in Lexika nachzuschlagen, Texte zu beraten, miteinander zu recherchieren, die Meinung und die Hilfe eines Lehrers bei der Gestaltung von Texten einzuholen. Das SLZ ist nicht der Ort, wo ein Schüler seinen wirren Text hinlegt und ein Lehrer ihn umschreibt. Stete Sensibilisierung für die Verbesserung von Texten, Reflexion und nachhaltiges Feedback bis zum letzten Entwurf sind die Ziele.

Schreiblabore sind ein amerikanischer Import. Dort haben sie sich vor vielen Jahren zuerst an Universitäten etabliert, weil die Studenten von der Schule oft nicht mehr das Rüstzeug für klar und flüssig geschriebene Papiere und Referate mitbrachten. Seit ein paar Jahren etablieren sich solche Schreiblabore auch an deutschen Universitäten, mittlerweile vereinzelt auch an Gymnasien – und nun an der ersten Hauptschule. Die Schüler in Marbach haben das SLZ angenommen. Die Lehrerin Ingrid Spitz mutmaßt, dass die Öffnungszeiten gern verdoppelt werden könnten. [...]

Die Experten sind sich einig, dass so ein Zentrum nur sinnvoll ist, wenn es in den Schulbetrieb integriert wird und kein Orchideendasein führt. Das Nachahmenswerte an dem Marbacher SLZ ist die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Studenten der PH lernen als Praktikanten im SLZ nicht nur die Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenz, sondern erhöhen gleichzeitig ihre eigene Kompetenz. [...]

Die Idee dahinter entstammt wie die des Portfolios der US-amerikanischen Schreibpädagogik und wurde Ende der 1990er Jahre nach Deutschland exportiert. Gerd Bräuer gründete dort in Kooperation mit dem Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine Plattform für schulische Schreib-Lesezentren. (<http://www.schreiblesezentrum.de> [21.12.2009])

Als äußere Merkmale eines Schreib- und Lesezentrums gelten:

- Ein gemütlicher Raum zum Lesen, Schreiben, Fragen, Austauschen, Zuhören, Aufführen, Vorlesen
- Eine SchülerInnen- und LehrerInnen-Bibliothek mit Nachschlagewerken und Internetanschluss
- Mitarbeit der Lehrer/innen aller Fächer, der Schüler/innen und von ExpertInnen von außen.

Bewährt haben sich Modelle, in denen Lehramtsstudierende oder SchülerInnen Aufgaben von TutorInnen übernehmen und ihr Wissen mit geeigneten Methoden und unter Supervision eines Schreibberaters oder einer Schreibberaterin an andere SchülerInnen weitergeben. „Peer-Tutoring“ erfordert allerdings hohe soziale Kompetenzen und ein Sich-Zurücknehmen in der behelenden Weitergabe von Wissen zugunsten der Förderung der in den MitschülerInnen vorhandenen Fähigkeiten.

Schreib- und Lesezentren müssen in die Schulorganisation eingebettet werden und beeinflussen die schulische Lernkultur. Sie bieten die Chance zur Verankerung einer reflexiven Praxis in allen Lernprozessen – in allen Unterrichtsfächern, aber ebenso in der „lernenden Organisation“ Schule (Krainz-Dürr, 2004: 247).

IMST-WIKI: METHODEN, UNTERRICHTSMATERIALIEN UND SCHÜLERINNENFEEDBACK

Diese Arbeit enthält viele Ideen, die es wert sind, weiterverwendet bzw. adaptiert zu werden: Um das Thema Rechtsformen in einer Tourismusschule mit Englisch als Arbeitssprache adäquat zu vermitteln, stellte Martina Marx einen innovativen Methoden-katalog mit kreativen Unterrichtsmaterialien zusammen. Die Aufgaben fördern die Schreibkompetenz der SchülerInnen (z.B. Dialog schreiben, Kreuzworträtsel).

Martina Marx | Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus und Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe

Schulstufe: 11. Schulstufe

Fach: Betriebswirtschaftslehre

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Unterrichtsmethodik_und_Schülerfeedback

Abstract

In meinem ersten EAA-Unterrichtsjahr gestaltete ich den Unterricht vorwiegend als Vortragsunterricht anhand von Handouts und mit Unterstützung von Overheadfolien. Bereits im zweiten Unterrichtsjahr erstellte ich Worksheets, die die SchülerInnen zur Verarbeitung der Lehrinhalte veranlassten, und setzte auch offene Lernformen ein. Meine Studie ist nun darauf ausgerichtet, zu erforschen, wie die SchülerInnen, die ich in meinem ersten EAA-Unterrichtsjahr mit Vortragsunterricht konfrontiert hatte, auf meinen veränderten Unterrichtsstil – Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden – reagierten. Um mein Ziel zu erreichen, hatte ich in dieser Klasse fünf Unterrichtseinheiten in Zusammenarbeit mit einer EAA-Kollegin gestaltet, wobei die Unterrichtsmethoden Brainstorming, Vortragsunterricht anhand von Handouts, Ausarbeitung und Präsentation von Dialogen, Matchinggame, Criss-Cross-Puzzle und Bearbeitung von Worksheets eingesetzt wurden. Um möglichst relevante, aussagekräftige Daten und aufschlussreiches Schülerfeedback zu erhalten, setzte ich die Forschungsmethoden Schülerbeobachtung, Beobachtung durch eine EAA-Kollegin, SchülerInnen- und Lehrermemos und Fragebögen ein. Wertvolle Informationen wie Gedanken, Einstellungen und Sichtweisen hätte ich mir auch durch Interviews und Gespräche mit den SchülerInnen nach dem jeweiligen Ende der Unterrichtsstunden erwartet. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen konnte ich diese Art der Datenerhebung nicht durchführen. Die Evaluation der erhobenen Daten brachte signifikant zum Ausdruck, dass das Brainstorming als Einstieg in die Thematik ideal war und die SchülerInnen zur aktiven Mitarbeit anregte. Der Vortragsunterricht anhand von Handouts wurde ebenfalls äußerst positiv bewertet und die SchülerInnen bestätigten, dass die Handouts gut strukturiert und eine sehr hilfreiche Lernunterlage waren. Das Abschreiben von Folien sowie die Ausarbeitung von Referaten lehnten die SchülerInnen entschieden ab. Ebenso verneinten sie die Ausarbeitung und Präsentation von Dialogen mit der Begründung, dass diese Unterrichtsmethode für ihr Alter nicht angebracht wäre. Abwechslungsreich und motivierend waren die Methoden des offenen Lernens - Matching game und Criss-Cross-Puzzle. Die in den Worksheets enthaltenen Aufgabenstellungen in Partnerarbeit zu lösen, war für die SchülerInnen in Ordnung. Jedoch sollten die LehrerInnen bei der Entwicklung der Problemstellungen bedenken, dass diese nicht zu umfangreich sind, und sie sollten auch immer ausreichend Zeit für das Vergleichen der Lösungen einplanen.

Marx (2002: 1)



2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

FEEDBACK-REGELN FÜR DIE GRUPPE

1. Feedback geben, wenn der/die andere dafür bereit ist. Die Aufnahme von Feedback ist dann am günstigsten, wenn der andere es sich wünscht.
2. Fragen Sie den Autor oder die Autorin einfach. Er oder sie hat sich vielleicht schon Gedanken gemacht und sich bewusst für eine bestimmte Darstellung entschieden. Wenn nicht, kann eine Frage anregend wirken und der Autor oder die Autorin können so eigenständig weiterdenken.
3. Feedback soll den/die andere/n nicht analysieren.
4. Teilen Sie Ihre Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Ihre Vermutungen als Vermutungen und Ihre Gefühle als Ihre Gefühle mit.
5. Feedback soll auch positive Aspekte und Wahrnehmungen umfassen.
6. Feedback soll sich auf begrenzte, konkrete Texte beziehen.
7. Feedback soll so ausführlich und konkret wie möglich sein, jedoch auch die Informationskapazität des Gegenübers berücksichtigen.
8. Feedback soll möglichst unmittelbar erfolgen.
9. Feedback-Geben bedeutet, Informationen zu geben, und nicht, den anderen zu verändern.
10. Wer Feedback gibt, sollte auch Feedback entgegennehmen können.

aus den Materialien
des SchreibCenters

TIPPS UND TRICKS ZUR ORGANISATION VON SCHREIBGRUPPEN

1. Bereiten Sie die Umgebung so vor, dass sich alle wohl fühlen können. Lassen Sie die Gruppe mithelfen. Z.B. kann jeder einen Gegenstand (Gegenstand vom eigenen Schreibtisch, Glücksbringer, Tücher) mitbringen und damit den Raum ausstatten.
2. Geben Sie stets ein Thema vor! Das erleichtert den TeilnehmerInnen einer Schreibwerkstatt die Arbeit, weil es, was für den Schreibprozess sehr wichtig ist, Struktur vorgibt.
3. Lassen Sie geschriebene Texte nach Möglichkeit laut vorlesen. Die TeilnehmerInnen sollten üben, „zum eigenen Text zu stehen“ (ev. sogar wörtlich), ihn zu präsentieren und ihn selbst akustisch zu überprüfen. Manche Menschen lesen ihren Text (noch) nicht gerne vor: Sie sind zu schüchtern oder der Text kann etwas Intimes beinhalten. Das soll respektiert werden. Wenn TeilnehmerInnen sich nicht getrauen, ihren Text vorzutragen, kann es helfen, nachzufragen, ob jemand anderer den Text vorlesen darf.
4. Arbeiten Sie in der Gruppe die Struktur eines Textes heraus. Schreiten Sie von der Makroebene (Textaufbau) über die Mesoebene (Kapitel, Absatz) zur Mikroebene (einzelner Satz, Wort, Laut) voran und untersuchen Sie gemeinsam mit der Gruppe den Text.
5. Klären Sie Fragen, die bei den LeserInnen auftauchen. Was ist unverständlich, mehrdeutig? Was gefällt? Was irritiert? Was erscheint besonders gelungen? Welche Varianten gibt es zu schwierigen Wörtern/Sätzen/Überschriften etc.? Wie verändert sich der Text? Worin liegt die Spannung?
6. Zeigen Sie, dass unterschiedliche VerfasserInnen unterschiedliche Texte schreiben. Jeder Text muss wertgeschätzt werden.
7. Schreiben Sie auch als LeiterIn einer Schreibgruppe mit. Sprechen Sie von eigenen Erfahrungen und zeigen Sie auch Ihre Texte vor. Das erzeugt Vertrauen und Sie bleiben authentisch.

aus den Materialien
des SchreibCenters

CHECKLISTE, UM GEMEINSAM TEXTE ZU ÜBERARBEITEN

Grundsätzlich sollten die Mitglieder einer Gruppe sich fragen: Worum geht es eigentlich? Ist der Inhalt verständlich? Was spricht mich an dem Text an, was nicht?

Nach dieser „Checkliste zur Textproduktion und Textoptimierung“ von Ivo Hajnal und Franco Item (2005: 38-42) können Mitglieder einer Gruppe ihre Texte besprechen in Hinblick auf:

FRAGEBOGEN**1. LeserInnenfreundlichkeit**

- bekannte/nicht erklärte Fachbegriffe und Namen
- maßvoller und korrekter Gebrauch von Fremdwörtern/überflüssige Fremdwörter, falsch verwendete Fremdwörter
- übersichtliche Wörter/Reihenbildungen, Augenblickskomposita
- konkrete Ausdrucksweise/abstrakte Begriffe
- übersichtliche Wortstellung/Satzklammern, missverständliche Wortstellung
- elegante Satzkonstruktion/Nominalgruppen, Klemmkonstruktionen, verschachtelte Haupt- und Nebensätze
- direkte Ausdrucksweise/passive statt aktive Verben
- einfaches Textverständnis/nur durch Zusatzvermutungen verständliche Textpassagen, unverständliche Textpassagen

2. Logik

- klare Satzanschlüsse/fehlende oder unlogische Satzanschlüsse durch Konjunktionen, missverständliche oder falsche Satzanschlüsse durch Pronomen
- richtige Wahl der verbalen Zeiten und Aussageweisen/falsche Wahl der Zeiten (vor allem Vergangenheitszeiten), falsche Wahl der Aussageweisen
- angemessene Informationsgestaltung/fehlende Informationen
- logische Gedankenreihung/Gedankensprünge

Hajnal & Item
(2005: 38-42)

3. Präzision

- aussagekräftige Begriffe/Modalverben und überflüssige Modalpartikeln
- gemäßigte Wortwahl/ungerechtfertigte Übertreibungen
- treffende Wortwahl/semantisch unzutreffende Begriffe
- straffe Ausdrucksweise/Pleonasmen, Tautologien
- schlanke Informationsaufteilung/überlange Sätze
- zielgerichtete Textgestaltung/unnötige Redundanz, keine klare Informationshierarchie

4. Anreiz

- abwechslungsreiche Wortwahl/Wortgleichklang
- abwechslungsreicher Satzbau/monotone Satzstruktur
- farbiger Satzinhalt/Floskeln
- angemessene Darstellung und Textlänge/„aufgeblasenes“ Thema

Hajnal & Item
(2005: 38-42)

VORLESEANLEITUNG

Lesen Sie einen Text, der Ihnen beim Verfassen Schwierigkeiten bereitet hat, der Gruppe vor. Lassen Sie ihn sich von den Gruppenmitgliedern nacherzählen. Entscheiden Sie erst am Schluss, ob Sie Ihren Text abändern wollen.

aus den Materialien
des SchreibCenters

TEXTFEEDBACK IN DER SCHREIBGRUPPE

Jede/r TeilnehmerIn stellt einen Text zur Verfügung. Die Texte werden im Kreis weitergereicht, der/die Nächste schreibt einen Kommentar darunter. Die Texte werden erneut weitergereicht, wobei der/die nächste Schreibende auch den Kommentar des/der vorigen KommentatorIn besprechen kann. Auf diese Weise wandern die Texte durch die Runde, bis sie wieder bei ihren VerfasserInnen angekommen sind. Die LeiterInnen achten darauf, dass kein Papierstau entsteht, Zeitvorgaben sind möglich.

vgl. Girgensohn &
Jakob (2001)

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT

Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Bräuer Gerd (1998: 153-165): Schreibend lernen. Workshop & Schreibgruppe.

Inhalt: produktorientierte Workshoparbeit, prozessorientierte Schreibgruppenarbeit, Vor- und Nachteile der beiden Ansätze, Voraussetzungen für Workshoparbeit, Grundregeln, Übungen zum Kennenlernen, Schreiben in der Gruppe, Schreiben mit der Gruppe, Textkritik und Textarbeit, Leitung von Workshops, Vorschläge für TeilnehmerInnen.

Vopel Klaus (1993: 11 & 15): Schreibwerkstatt Bd. 2.

Inhalte: Kreatives Schreiben/poetisches Schreiben: offene Sitzungen, Vorteile und Nachteile des kooperativen Schreibens;

Kruse Otto (1993: 38-43): Keine Angst vor dem leeren Blatt: Schreibgruppe organisieren.

Inhalt: Arten und Themen gemeinsamer Schreibprojekte, Regeln für die Schreibgruppe;

Girgensohn Katrin & Jakob Ramona (2001: 13-27 & 260-270.): 66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben.

Inhalt: Tolle Schreibaufgaben und Methoden für das literarisch-kreative Schreiben.

2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



TEXTANALYSE

Üben Sie sich als kritische/r LeserIn und fragen Sie sich: Welche Texte gefallen Ihnen und warum? Hilfreiche Fragen bei der Textanalyse können sein:

Was gefällt Ihnen? Warum langweilt Sie ein Text? Was würden Sie anders machen? Was wundert Sie? Was überrascht Sie? Was ist Ihnen fremd? Was ärgert Sie? Was regt Sie auf? Was fällt Ihnen immer wieder auf?

Versuchen Sie diese Fragen anhand Ihrer liebsten oder der diese Woche am meisten/am wenigsten gemochten Texte in Stichworten zu beantworten.

nach Frankl, Haacke & Lahm (2007: 131 & 179)

PERSPEKTIVENWECHSEL

Schreiben Sie über Ihr Thema aus zwei verschiedenen Blickwinkeln (z.B.: aus einer beruflichen Perspektive und als Privatperson). Wechseln Sie dabei bewusst die Rollen und lassen Sie Ihre Texte von anderen schriftlich kommentieren.

aus den Materialien des SchreibCenters

2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | **KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE** | ZITATE



Girgensohn Katrin & Jakob Ramona (2001): 66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Eggingen: Edition Isele.

Dieser Band richtet sich an LeiterInnen von Schreibwerkstätten bzw. an alle, die Lust haben in Gruppen zu schreiben. Diese Schreibgruppen lassen sich privat genauso einrichten wie bei Aus- und Weiterbildungen, in der Schule oder an der Uni. Von Raumgestaltung über Musik und Requisiten gehen die AutorInnen darauf ein, wie man eine gute Schreibatmosphäre schafft, und zeigen in 66 Abschnitten jeweils Übungen zum Kennenlernen, zum Aufwärmen, zu Themenbereichen, unter denen die Auswahl groß ist, und zum Ausklingen einer gelingenden Schreibgruppe. Tipps für die Leitung, ein Methodenglossar und Hinweise zur Textarbeit ergänzen dieses anregende Buch.

Liebnaul Ulrich (1999): EigenSinn. Kreatives Schreiben. Anregungen und Methoden. Frankfurt: Diesterweg.

Die vielen, vielen Übungen, speziell für Heranwachsende, sind für LehrerInnen und SchreibgruppenleiterInnen zusammengestellt und thematisch geordnet nach: Spiel mit Sprache, Spaß mit dem Schreiben in der Gruppe, Innenwelten, Außenwelten und Traumwelten.

Roth Christa (1999): Wissenschaftlich schreiben lernen in und mit der Gruppe. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann [Hrsg.] (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand. S. 135-146.

Die Autorin beschreibt den Ablauf, die Aufgabenstellungen und die Problemlösungsstrategien einer von ihr abgehaltenen Schreib-Lehrveranstaltung im Fachbereich der Pädagogik an der Hochschule. Sie geht dabei auf das Instrumentarium ein, das sie mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion in diese Schreibwerkstatt einbringt. Prägnant und inspirierend für LeiterInnen von Schreibwerkstätten.

Vopel Klaus (1991): Schreibwerkstatt. Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Lehrer, Schüler und Autoren. Teil 1 und 2. Hamburg: iskopress.

In diesen Anleitungen für die Schule werden weit mehr als hundert Übungen zum kreativen und poetischen Schreiben mit genauer Zielbeschreibung vorgestellt.

Lehnen Katrin (2000): *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen.* Dissertation, Universität Bielefeld.

Beim kooperativen Schreiben handelt es sich um Situationen, in denen mindestens zwei Personen gemeinsam einen Text planen,

schreiben bzw. überarbeiten. Das Besondere ist, dass Prozesse, die beim individuellen Schreiben stillschweigend vollzogen werden, beim gemeinsamen Schreiben verbalisiert und zwischen den SchreibpartnerInnen ausgehandelt werden müssen. Die Schreibinteraktionen wurden in dieser Forschungsarbeit auf Tonband oder Video aufgezeichnet, verschriftlicht und ausgewertet.



2.3 GEMEINSAM SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„[Denn] Schreiben sollten wir nicht nur, wenn wir Lust darauf haben. Sondern Lust stellt sich ein, wenn wir merken, dass wir es können. Hinterher. Nicht vorher.“ (C. W. Müller 2001: 9)

„Schreiben ist Alltag. Schreiben ist Kunst. Ist Leichtigkeit und Plackerei.“ (Werner Raith 1988: 9)

„Lernen in einer solchen Art und Weise sprengt Grenzen, Regeln und Kompetenzen, weicht Machtstrukturen auf und spült Orientierungspunkte hinweg. Das ist gefährlich und gleichzeitig eine Herausforderung – eine Chance, zumindest für mehr zwischenmenschliche Verständigung.“ (Gerd Bräuer, 1996: 318)

WIE SCHREIBE ICH STARKE TEXTE?

IN DIESEM KAPITEL

STARKE TEXTE – GUTER STIL

Kein Meister und keine Meisterin fällt vom Himmel. Das gilt auch für das Schreiben. Aber mit ein wenig Übung kann der eigene Schreibstil beachtlich verbessert werden. Die hier angeführten Orientierungshilfen und Tools werden Ihnen dabei helfen, sich bewusster mit Mängeln und Fehlern, aber auch mit den Stärken Ihres Sprachstils beim Schreiben auseinander zu setzen.

WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

Wissenschaftliches Schreiben stellt wie andere Textsorten auch ganz besondere Anforderungen an die Sprache. Wir gehen in diesem Abschnitt zunächst ausführlich auf die sprachlichen Merkmale dieser Textsorte ein und stellen dann Schritt für Schritt vor, wie Sie wissenschaftliche Texte effizient und qualitativ voll verfassen können.

GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

Sprache ist nichts Statisches, sondern reflektiert die gesellschaftliche Dynamik. Das gilt auch für die Verwendung der geschlechterspezifischen sprachlichen Formen. Die hier präsentierten Vorschläge und Beispiele für geschlechtergerechtes Formulieren sollen helfen, diesen Sprachwandel zu verstehen und sinnvoll anzuwenden.

3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Gibt es ein Rezept?

SchriftstellerInnen, SchreibpädagogInnen und SchreibforscherInnen sind sich einig: Kein MeisterIn ist vom Himmel gefallen, sondern Schreiben ist Übungssache.

Umberto Eco (1977: 186) stellte dazu fest: „Gäbe es dafür erschöpfende Regeln, wir wären alle große Schriftsteller.“ Er empfiehlt, das Schreiben ausreichend zu trainieren, dabei den Text immer wieder umzuschreiben. Nur durch Ausprobieren verschiedener möglicher Varianten des Formulierens entwickeln Schreibende ein Gefühl für angemessenen Stil, und durch regelmäßige Textrückmeldungen gewinnen sie Schritt für Schritt Stilsicherheit.

Wie wird „Stil“ aber überhaupt definiert? Was versteht man unter „gutem Stil“?

Als „Stil“ wird das „Wie des Textformulierens“ verstanden (von Polenz, 1985: 225), die „Art der

sprachlichen Ausgestaltung von Textstrukturen“ (Fleischer, Michel & Starke, 1993: 14). Stil hängt laut Barbara Sandig (1986) zusammen mit

- der Funktion eines Textes: Sind die Formulierungen angemessen gewählt und entsprechen sie den gegebenen Konventionen?
- und der Struktur des Textes: Weist der Text besondere Merkmale wie Reim oder Alliteration, rhythmische Gestaltung, Wortwahl und Stilfiguren (z.B. Metapher, Vergleich oder Parallelismus) auf? (Sandig, 1986: 19)

Ob nun ein Stil als „gut“ bezeichnet wird oder nicht, beurteilen die LeserInnen. Es gibt dafür keine einheitlichen, allumfassenden Regeln. Relativ leicht können Schreibende aber ihre Texte in Hinblick auf verschiedene Stiltypen prüfen, nämlich auf Angemessenheit in Hinsicht auf:

Was ist Stil?
Was ist guter Stil?

Textsortenstil: *mehr oder weniger Stiltypisches einer Textsorte, z.B. eines Briefs, eines Artikels, einer Diplomarbeit oder eines Kochrezepts*

fachsprachlichen Stil: *z.B. wissenschaftlichen Stil, journalistischen Stil, literarischen Stil, die jeweils durch Besonderheiten gekennzeichnet sind*

Gruppenstil: *Soziale, d.h. private, berufliche oder organisatorische Zugehörigkeiten zeigen eigenständige sprachliche Ausdrucksweisen wie z.B. Jugendgruppen, das „Corporate Writing“ einer Firma oder Fanclubs*

Individualstil: *den persönlichen Stil, den der/die Schreibende hat, seine/ihre persönliche Vorliebe für bestimmte Formulierungen*

Zeitstil: *zeitlich bedingte Ausdrucksweisen, die eingebettet sind in die Prozesse des Sprachwandels* (Fleischer, Michel & Starke, 1993: 30-50)

Ein starker Text kann hergestellt werden, wenn Folgendes beachtet wird:

- **Textorganisation:** die Berücksichtigung der Textsorte sowie damit zusammenhängend Umfang, Gliederung, Gewichtung und Proportionierung eines Textes
- **Sachliche Angemessenheit:** die sprachliche Umsetzung der in Worte zu fassenden Inhalte
- **Wissensstand und Erwartungshaltung der LeserInnenschaft:** die Wahl der Formierungsweise, die das Verständnis bei den AdressatInnen sichert
- **Beziehungsgestaltung zu den LeserInnen:** psychologische Aspekte des kommunikativen Verhaltens
- **Sprachkultur und Ästhetik:** die Auswahl aus alternativen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in Hinblick auf grammatische und kommunikative Normen, sprachlichen Reiz und Kreativität. (Vgl. Fleischer, Michel & Starke 1993: 18, in Anlehnung an Antos, 1982: 162f)

Textqualität überprüfen

Es gibt wenige umfassende Modelle, nach denen die Qualität eines Textes überprüfbar wäre. Ein Beispiel für ein gelungenes Textanalyseschema, das die verschiedenen Textgestaltungsebenen aufzeigt, ist das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber 1994), das aber

für den regelmäßigen Gebrauch außerhalb des Deutschunterrichts aufwändig erscheint. Für Schreibende können folgende drei Empfehlungen zur Verbesserung der Textqualität abgegeben werden:

1. Ein Text, der veröffentlicht wird, sollte zuvor **von mindestens drei bis fünf TestleserInnen der angesprochenen Zielgruppe gelesen und kommentiert** werden. Anmerkungen und Kommentare betreffen:
 - die sprachliche Korrektheit: Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung
 - die Kohärenz: Textaufbau und Textlogik
 - den Stil: Stilangemessenheit, Wortwahl, Satzbau, AdressatInnenbezug

Je mehr Menschen den fertigen Text vor der Veröffentlichung sichten, desto größer wird das Verständnis des/der Schreibenden für die Bedürfnisse der LeserInnen. Auch Tippfehler werden evident und der Text wird flüssig und präzise.
2. Es empfiehlt sich, **den Text eine Zeit lang liegen zu lassen**, bevor er nochmal überarbeitet wird, da der/die Schreibende aufgrund der Intensität der Schreibarbeit im Moment beeinträchtigt ist, Fehler oder Mängel aufzuspüren. Auch lautes Lesen kann helfen.
3. Auch das **„gemeinsame Schreiben“** (siehe Abschnitt 3.3), also die Zusammenarbeit mit TeamkollegInnen, mit Gleichgesinnten in einer Schreibgruppe oder in einer Schreibwerkstatt heben die Qualität eines Textes bedeutend an.



3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

BEST PRACTICE NACH UMBERTO ECO

Bisher haben sich nur wenige AutorInnen von Stil-Ratgebern daran getraut, positive Beispiele für gelungenen Stil abzugeben. Negative Beispiele finden sich häufig, jedoch sind in diesen Fällen die Kriterien, weil nicht allgemein gültig, oft umstritten.

Eine Ausnahme bildet der bekannte Semiotiker und Schriftsteller Umberto Eco. Er unterbreitet in seinem Buch „Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt“ (1977) Vorschläge für bessere Formulierungen. Die ursprünglichen Texte stammen wohl von seinen Studierenden. In den Verbesserungsvorschlägen wurden die Texte entwirrt und gekürzt. Jeder Gedanke wird in einem eigenen Satz ausformuliert. Wertungen wie „Hauptwerk“ oder „Glück“ werden weggelassen.

Schreibt nicht:

Der Pianist Wittgenstein, der Bruder des bekannten Philosophen, der den Tractatus Logico-Philosophicus schrieb, den viele für das Hauptwerk der zeitgenössischen Philosophie halten, hatte das Glück, dass Ravel für ihn das Konzert für die linke Hand schrieb, weil er seine rechte Hand im Krieg verloren hatte.

Schreibt lieber:

Der Pianist Wittgenstein war der Bruder des Philosophen Ludwig. Da er im Krieg die rechte Hand verloren hatte, schrieb Ravel für ihn das Konzert für die linke Hand.

Oder auch:

Der Pianist Wittgenstein war der Bruder des Philosophen und Verfassers des berühmten Tractatus. Der Pianist Wittgenstein hatte die rechte Hand verloren. Darum schrieb Ravel für ihn ein Konzert für die linke Hand.

Eco (1977: 186f)

Schreibt nicht:

Der irische Schriftsteller hatte auf eine Familie, auf das Vaterland und auf die Kirche verzichtet, und er blieb seinem Entschluss treu. Man kann von ihm nicht sagen, dass er ein sehr engagierter Autor war, auch wenn einige von seinen fabianischen oder „sozialistischen“ Neigungen gesprochen haben. Als der Zweite Weltkrieg ausbrach, neigte er dazu, das Drama, das Europa erschütterte, nicht zur Kenntnis zu nehmen und war einzig um die Niederschrift seines letzten Werkes besorgt.

Schreibt lieber:

Joyce hatte auf eine Familie, das Vaterland und die Kirche verzichtet. Und er blieb seinem Entschluss treu. Man kann gewiss nicht sagen, dass Joyce ein „engagierter“ Schriftsteller war, auch wenn einige von einem fabianischen und „sozialistischen“ Joyce sprechen. Als der Zweite Weltkrieg ausbrach, neigte Joyce dazu, das Drama, das Europa erschütterte, bewusst nicht zur Kenntnis zu nehmen. Joyce kümmerte sich nur um die Niederschrift von „Finnegans Wake“.

Eco (1977: 186f)

IMST-WIKI: SCHREIBEN UND KOMMENTIEREN – VERSUCH EINES BERATENDEN UMGANGS MIT TEXTEN

In ihrer Projektarbeit setzt sich Elisabeth Lercher mit der Korrektur von SchülerInnen-Texten auseinander. Sie versucht, einen völlig neuen Weg zu gehen und die SchülerInnen durch beschreibende, nicht wertende Kommentare zum Überarbeiten zu bewegen. Die einzelnen Texte werden in einer Themenmappe gesammelt, gemeinsam mit den Überarbeitungen. Beurteilt wird abschließend die gesamte Mappe. Das mehrmalige Überarbeiten der Texte wird von vielen SchülerInnen als anstrengend erlebt, der Lernprozess insgesamt aber positiv beurteilt.

Elisabeth Lercher | BHAK & BHAS Innsbruck

Schulstufe: 12. Schulstufe

Schultyp: HAK

Fach: Deutsch

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Schreiben_und_Kommentieren._Über_den_Versuch_eines_beratenden_Umgangs_mit_SchülerInnentexten

3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



TEXTBAUSTEINE

- Abschnitt:** wird durch eine Leerzeile angezeigt; er umfasst mehrere gedanklich bzw. inhaltlich zusammengehörige Absätze.
- Absatz:** In einem Absatz soll ein Gedankengang nachvollziehbar sein. Ein einzelner Satz bildet noch keinen Absatz.
- Satz:** Jeder Hauptgedanke erfordert einen Hauptsatz. Ein Hauptsatz sollte nicht als Aufhänger für einen tragenden Nebensatz dienen. Nicht: Es ist bekannt, dass das Texten schwer fällt. Sondern: Texten fällt schwer.
- Wort:** Wörter sollten mit Bedacht gewählt werden. Besonderes Augenmerk sollte dabei den Zeitwörtern zukommen, die aktives Handeln beschreiben und dem Text damit Dynamik verleihen.

aus den Materialien des SchreibCenters

ZÜRCHER TEXTANALYSE RASTER

Eine Online-Version des Züricher Textanalyserasters (Nussbaumer & Sieber 1994) zur Bewertung von Texten findet sich unter:
<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/text/textrasterzueri.html> [21.12.2009]

Nussbaumer & Sieber (1994)

FORMULIEREN

Bei Schwierigkeiten in der Formulierung gilt die Konzentration zuerst dem Verb: Was passiert? Was geschieht? Verben kennzeichnen das Geschehen bzw. den Prozess. Ein gut gewähltes, aussagekräftiges Verb zeigt an, was passiert. Zuerst wird das treffende Zeitwort gesucht, dann erst wird überlegt: Wer macht was? Unter welchen Umständen? Wozu? etc. Mit Hilfe der W-Fragen (wer, was, wann, wo, wie, warum?) wird der einfache Aussagesatz vervollständigt.

Verschiedene Variationen desselben Satzes sind möglich. Die Gewichtung der Aussageelemente in einer Satzkonstruktion richtet sich häufig nach folgendem Muster: Die Hauptinformation, meist eine bereits bekannte Information (das Thema), sollte gleich zu Anfang eines Satzes positioniert werden, eine zweite sehr wichtige Aussage, meist eine neue Information (das Rhema), gegen Ende des Satzes. Dazwischen werden die übrigen Satz-Elemente positioniert.

Werden die Positionen von Thema und Rhema vertauscht (Thema hinten, Rhema vorne), so erfährt der Satz eine besondere Betonung.

aus den Materialien
des SchreibCenters

METHODE „NACKTER SATZ“

Mit dieser Methode nach Maria Nicolini (2001 und 2008) lässt sich prüfen, ob ein Satz einen Sinn hat. Man streicht aus dem Satz alles heraus bis auf seinen Kern, der offen legt, ob der Satz sinnvoll ist. Meist bleiben auf diesem Weg Subjekt (wer, was?), Verb (was passiert?) und ein Objekt, das das Verb näher bestimmt, übrig. Am nackten Satz erkennt man, ob eine Passage im Sinn oder im Unsinn gelandet ist.

BEISPIEL 1

Originalsatz: Die Grenze für die gegenseitige Bindungsbereitschaft liegt dabei weit unter dem Umfang eines Forschungsprogramms.

Streichung: Die Grenze ~~für die gegenseitige Bindungsbereitschaft liegt dabei weit unter dem Umfang eines Forschungsprogramms.~~

Nackter Satz: Die Grenze liegt unter dem Umfang.

BEISPIEL 2

Originalsatz: Weiz ist der Ausdehnung nach eine kleine Gemeinde; Flächen für Betriebsansiedelungen sind knapp. Betriebe siedeln sich unter anderem südlich des Kreisverkehrs in der Nachbargemeinde Krottendorf an. Der Weizer Stadtkern wird ausgedünnt, westlich des Weizbachs stehen bereits einige Geschäftslokale leer.

Streichung: Weiz ist ~~der Ausdehnung nach eine kleine Gemeinde; Flächen für Betriebsansiedelungen sind knapp. Betriebe siedeln sich unter anderem südlich des Kreisverkehrs in der Nachbargemeinde Krottendorf an. Der Weizer Stadtkern wird ausgedünnt, westlich des Weizbachs stehen bereits einige Geschäftslokale leer.~~

Nackter Satz: Weiz ist eine kleine Gemeinde; Flächen sind knapp. Betriebe siedeln sich südlich des Kreisverkehrs an. Der Stadtkern wird ausgedünnt, westlich des Weizbachs stehen Geschäftslokale leer.

Nicolini
(2001: 123-127)

SPRACHLICHE INDIKATOREN VON ARGUMENTATIVITÄT

Diese Liste an sprachlichen Indikatoren für Zusammenhänge und Begründungen wurde am SchreibCenter als Formulierhilfe beim Verfassen argumentativer Texte zusammengestellt. Sie soll einerseits dazu dienen, die präzisen Funktionen der oft nachlässig verwendeten Wörter herauszustreichen, und andererseits sprachliche Varianten zur Argumentation anbieten.

Gründe, Ursachen: *aufgrund, wegen, da, weil, denn, darum, daher, durch, deshalb, weshalb, warum, wodurch, sodass, so dass, folglich, trotzdem, demzufolge, da, zumal, nun, somit;*

Gegensatz: *entweder ... oder, nur, aber, allein, doch statt, sondern, während, hingegen, jedoch, oder;*

Begleitumstände: *aber, also, trotzdem, und, zwar, aber, als, wenn, dadurch, dass, indem, insoweit, ohne zu, beziehungsweise, sowohl ... als auch, sowie, nicht nur ... sondern auch;*

Bedingungen/Einschränkungen: *wenn, wenn ... dann, falls, gegebenenfalls, soweit, anstatt, sofern, außer, je ... desto, wengleich, gleichwohl, ehe, so, ob, bevor, dennoch, wenn auch;*

Schlussfolgerungen: *daher, damit, so dass, aus, wegen, um ... zu, zwecks, also, infolgedessen, dadurch, Vorteil, Nachteil, Problem, argumentativ, überzeugend, ersichtlich, verursachen, bewirken, Zweck, Ziel, Absicht, Intention, wegen, aufgrund, durch, mittels, verantwortlich, wirksam;*

Bewertung: *kaum, möglicherweise, sicherlich, natürlich, freilich, ja, vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich, gern, wohl, zweifellos;*

Zeit: *immer, vor, nach, als, bevor, ehe, nachdem, sobald, wenn, während, da, dann, jetzt, bald, damals, dann, lange, zeitlebens, in, von ... an, seit, anschließend;*

Ort/Richtung: *hier, da, dort, dorthin, oben, unten, vor, entlang, außerhalb, neben, über, unter, unten, in.*

nach Reisigl (2004: 3) & (2007: 269-271) sowie nach Bünning, Bitterlich & Pospiech (1996: 140)

ÜBER DEN GEBRAUCH DER ZEITEN

In einem deutschen Satz wird die Zeitform des *Präsens* eher mit dem *Perfekt* kombiniert „Ich weiß, er hat mir die Wahrheit gesagt.“ und das *Präteritum* mit dem *Plusquamperfekt* „Ich wusste, er hatte mir die Wahrheit gesagt.“ *Präsens* und *Präteritum* lassen sich schwer in einem Satz kombinieren, was mit der Bedeutung der Zeiten zusammenhängt:

Das *Perfekt* weist als Vergangenheitsform darauf hin, dass das Geschehen für die Gegenwart bedeutsam ist. Ein wissenschaftlicher Text wird, weil er für die Gegenwart bedeutsam ist, meist in *Präsens* und *Perfekt* geschrieben. Das gilt auch, wenn über die Theorien bereits verstorbener Wissenschaftler geschrieben wird, sofern sie noch Gültigkeit haben.

Das *Präteritum* signalisiert eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit und wird in einem längeren Fließtext eingesetzt, der Vergangenes schildert („Erzählzeit“). Bei längeren historischen Passagen oder bei der Rekonstruktion des Fortgangs einer empirischen Untersuchung kommt das Präteritum zum Einsatz.

Probleme treten vor allem dort auf, wo in einem längeren Fließtext verschiedene Zeitebenen vorkommen. Wechselt in einem Text der Erzählgang von der Gegenwart in die Vergangenheit, so kann ohne weiters eine längere abgeschlossene Erzählung im *Präteritum* fortgesetzt werden. Ein Übergangssatz im *Perfekt* kann dann das *Präteritum* ankündigen.

aus den Materialien des SchreibCenters

WEBSITE FÜR RECHTSCHREIBUNG UND GRAMMATIK

Auf der Internetseite von Udo Klinger findet sich – leicht zu navigieren – ein Abriss zur Geschichte der deutschen Sprache sowie eine aktuelle Zusammenfassung zu Rechtschreibung und Grammatik:

<http://www.udoklinger.de/Deutsch> [21.12.2009]

Checkliste zum
wissenschaftlichen
Stil: Siehe Seite 80

CHECKLISTE: WISSENSCHAFTLICHER TEXT

- ✓ Übersichtliche und aufschlussreiche äußere **Gliederung**
- ✓ **Textlogik:** Sätze sollen inhaltlich nachvollziehbar aneinander gereiht sein, klare und präzise Satzanschlüsse erleichtern das Lesen.
- ✓ **Satzbau:** Satzteile korrekt miteinander verknüpfen und übersichtliche Wortstellung finden bzw. gegebenenfalls zur Erleichterung der Lesbarkeit Wörter (z.B. Verben) nach vorne ziehen.
- ✓ prägnante und leserInnenfreundliche **Wortwahl und Formulierungen**
- ✓ **Aussagekräftige Zeitwörter**, die den Text lebendig werden lassen
- ✓ **Klarheit:** Überflüssiges streichen

ARBEITEN MIT DEM (ONLINE-)WÖRTERBUCH

Offiziell werden Texte in Österreich seit 1996 und nach einer Übergangsfrist bis 2006 verbindlich in der neuen Rechtschreibung verfasst. In sprachlichen Zweifelsfällen aller Art wird der Duden, das österreichische Wörterbuch oder, wenn es schnell gehen soll, auch ein Online-Wörterbuch zu Rate gezogen.

Die Grammatik beschreibt die Strukturen eines Sprachsystems. Indem sie die aktuelle Sprachverwendung beschreibt, fixiert sie sie auch. In deutscher Grammatik und Rechtschreibung gilt der Duden richtunggebend, was die Sprachnorm betrifft.

Besonders bewährt hat sich als Nachschlagewerk der Universal-Duden: Hier finden sich die neue/alte Rechtschreibung (je nach Ausgabe), Grammatik, Wortart, Silbentrennung, Flexionsformen, Herkunft des Wortes, Wortbedeutungen sowie anregende Beispiele.

Ein probates Online-Nachschlagewerk der Universität Leipzig findet sich unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de> [21.12.2009]

In Zweifelsfällen kann die Duden-Sprachberatung herangezogen werden: <http://www.duden.de> [21.12.2009]

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Esselborn-Krummbiegel Helga (2002: 151-176): Leserbezogen schreiben. In: Von der Idee zum Text.

Inhalt: Kognitive Strukturen, Sachlogik in Sprachlogik übersetzen, Ergebnisse wirkungsvoll verankern, Sprachliche Prägnanz, Tipps und Tricks für die Praxis, Übungen.

Nicolini Maria (2001: 60-97): Sprachspiel Sprachernst Sprachdunkel. In: Sprache Wissenschaft Wirklichkeit. Abrufbar unter: http://www.provision-research.at/cms/documents/files/Projekte/Text_Sprache/KLF12_Nicolini_Sprache.pdf [21.12.2009]

Inhalt: Kleines Alphabet der Sprache von A wie Abkürzungen, Adjektiv, Adressatenbezug, Anglizismen ... bis Z wie Zahlen, Zeiten und Zitate

Nicolini Maria (2001: 131-133): Kleine Feile-Liste zum Mitnehmen. In: Sprache Wissenschaft Wirklichkeit. Abrufbar unter: http://www.provision-research.at/cms/documents/files/Projekte/Text_Sprache/KLF12_Nicolini_Sprache.pdf [21.12.2009]

Inhalt: Checkliste zur sprachlichen Textüberarbeitung

Pirsig Robert M. (1976: 210-214): Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten.

Inhalt: Eine kleine Geschichte zur Frage: Ist Textqualität feststellbar?

3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



STILÜBUNGEN

Probieren Sie verschiedene Stile aus! Formulieren Sie einen beliebigen Satz in Alltagssprache. Z.B.: Immer wenn sie ihre Blumen gießt, spricht sie auch mit ihnen. Oder suchen Sie ein Sprichwort. Z.B.: Ewig währt am längsten. Oder finden Sie einen ansprechenden Satz in der Zeitung. Und nun formulieren Sie um! Machen Sie daraus:

- einen poetischen Satz,
z.B. ein Gedicht
Als sie die Gießkanne in die Hand nahm, begann sie zart und dann immer kräftiger vor sich hin zu singen; man konnte meinen, sie würde den Blumen herrliche Geschichten über den Lauf der Sonne erzählen.
- einen Satz in Wissenschaftssprache
Das Blumengießen löste bei der tätigen Frau den wiederholten Drang aus, ein Lied vorzutragen.
- eine reißerische Schlagzeile
Sing doch ein Lied für die Blumen!
- einen Satz in einem Geschäftsbrief
Bitte machen Sie im Zuge dessen Ihr Reinigungspersonal darauf aufmerksam, dass beim Gießen der Grünpflanzen in unserer Anstalt auch ein paar Töne dazu gesungen werden sollten.
- eine Ordnungsvorschrift
Wenn Sie die Blumen gießen, singen Sie!
- einen Werbeslogan
Besingen Sie die Blumen mit reinem Wasser.

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

ÜBUNG ZUM PRÄZISEN WORTGEBRAUCH

Umschreiben Sie einige der folgenden Ausdrücke in ganzen Sätzen und schlagen Sie dann im Wörterbuch nach, woher sich das Wort ableitet. Überlegen Sie, welche Grundbedeutung in den Wörtern steckt: Struktur, Konnivenz, erfolgen, bitumieren, Proteid, Perspektive, Aspekt, Ebene, durchführen, Umhalsung, Hinterfeld, gezielt, Underflow, Viskosimetrie, realisieren, Relevanz usw.

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

VERSCHIEBEN VON SATZELEMENTEN

Suchen Sie sich einen Aussagesatz aus einem (Ihrem?) Text und verschieben Sie die darin vorkommenden Elemente: Versuchen Sie möglichst verschiedene Variationen desselben Satzes zu schreiben. Welche Satzkonstruktion hebt welchen Inhalt schwerpunktmäßig heraus? Entscheiden Sie sich für die treffendste Konstruktion und untersuchen Sie auch den Anschlusssatz. Wie passt diese Aussage zum vorherigen Satz? Passt der Anschluss? Welches Wort oder welche Wörter zeigen eine inhaltliche Verbindung zum vorherigen Satz an? Darf/kann/soll oder muss etwas verändert werden?

*aus den Materialien
des SchreibCenters*



3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

Macheiner Judith (1998): Das grammatische Varieté oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden. Frankfurt am Main: Eichborn.

Grammatik ist trocken und langweilig? Weit gefehlt! Die Sprache ist etwas sehr Lebendiges, Abwechslungsreiches und manchmal Raffiniertes – das zeigt die Linguistin Judith Makeiner in ihrem vergnüglichen grammatischen Varieté. Sie ergründet das Geheimnis, was eigentlich einen grammatisch korrekten von einem »schönen« Satz unterscheidet, und erklärt unter anderem stilistische Feinheiten, den Gebrauch des Konjunktivs und die Bedeutung der Satzstellung.

Nicolini Maria (2001): Sprache. Wissenschaft. Wirklichkeit. Zum Sprachgebrauch in inter- und transdisziplinärer Forschung. [Hrsg:] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

Das im Rahmen der Kulturlandschaftsforschung, einem inter- und transdisziplinären Forschungsprogramm, erstellte Buch gibt hervorragende theoretische und praktische Einblicke in die Sprach- und Schreib-Thematik in den Wissenschaften. Es bietet darüber hinaus gute Überlegungen und hilfreiche Techniken für gelungenes Formulieren.

Pörksen Uwe (1992): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ein Buch zum Nachdenken über den Gebrauch der Wörter ist diese kritische Auseinandersetzung des Freiburger Sprachwissenschaftlers mit scheinwissenschaftlicher Trendsprache. Plastikwörtern – z.B. Kommunikation, Jargon, Routine, Klischee, Entwicklung, Grundbedürfnis, Beziehung – kommt nach Pörksen durch ihren inflationären Gebrauch ihre begriffliche Präzision abhandeln.

Rechenberg Peter (2006): Technisches Schreiben. (Nicht nur) für Informatiker. München u.a.: Hanser, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage.

Als Informatiker und bekennter Freund künstlerischer Literatur war es dem Autor ein Anliegen, schreibende Techniker/innen vor sprach-

lichen Missgriffen wie Modewörtern, falschen Übersetzungen aus dem Englischen, unangemessener Wortwahl, aber auch vor Strukturproblemen und Formfehlern zu warnen. Sein Rat: die drei „Ks“: Klarheit, Kürze, Klang. Dieser Schreibratgeber ist zwar etwas unübersichtlich gestaltet, enthält aber sehr gute Beispiele und Übungsaufgaben aus dem Bereich der Technik.

Reiners Ludwig (1970): Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München: dtv.

Der Autor zeigt an Beispielen von deutschen Klassikern aus Philosophie und Literatur, wie stilvoller eigene Texte verfasst werden können. Das Buch ist für das Selbststudium konzipiert und wirkt z.T. etwas verstaubt. Es gefällt nicht jedem/r, hat aber schon manchen Lesern in Begeisterung versetzt.

Sanders Willy (1996): Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 4. Auflage: 2005.

Diese wissenschaftlich fundierte Stillehre der deutschen Sprache arbeitet nicht mit Vorschriften zum Auswendiglernen, sondern leitet zur eigenständigen Stilverbesserung auf dem Wege des Verstehens an. So werden im ersten Teil stiltheoretische Voraussetzungen formuliert, im zweiten deren Umsetzung in praktische Stillehre. Die theoretischen Kapitel am Anfang sind zwar schwierig, aber kurz, die folgenden praktischen Kapitel weitaus länger, jedoch leichter lesbar. Gegenstand der Stillehre ist die deutsche Gegenwartssprache, unser heutiges Deutsch.

Schneider Wolf (2005): Deutsch. Das Handbuch für attraktive Texte. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Dieses Buch ist sehr plakativ und rezeptartig geschrieben. Zielgruppe sind vor allem Menschen aus PR und (Boulevard-)Journalismus. Seit Jahrzehnten lehrt Wolf Schneider PR-Fachleute und junge JournalistInnen, wie man Texte schreibt, die den Leser bis zur letzten Zeile nicht loslassen sollen. Jetzt hat er Konsequenzen aus seiner Erfahrung gezogen: Dieses Buch präsentiert 44 Rezepte für bessere Texte.

3.1 STARKE TEXTE – GUTER STIL

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



„Ihr seid nicht Proust. Schreibt keine langen, ineinander geschachtelten Sätze, und wenn sie euch unterlaufen, schreibt sie zunächst, aber teilt sie dann auf. Habt keine Angst, zweimal das gleiche Subjekt zu verwenden, vermeidet zu viele Pronomina und zu viele Nebensätze.“ (Umberto Eco, 1977: 186)

„Wer argumentiert, appelliert an Verstand und Einsichtsfähigkeit des/der Beteiligten.“ (Gabriele Graefen, 2002: 49)

„Wissenschaft wird erfolgreich durch gute Sprache.“ (Maria Nicolini, 2001: 3)

„Unterricht wird erfolgreich durch selbstständiges Argumentieren und Handeln aller Beteiligten.“ (Konrad Krainer, 6.10.2009)

„Die Wortsprache ist kein Fertigprodukt; sie ist Element und Substanz geistiger Auseinandersetzung.“ (Maria Nicolini, 2001: 20)

„Sprachkürze gibt Denkweite“ (Jean Paul, zit. nach Esselborn-Krummbiegel, 2002: 166)

„Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt: Ein Gewinkel von Gäßchen und Plätzen, alten und neuen Häusern, und Häusern mit Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern.“ (Ludwig Wittgenstein, PU §18)

„Deshalb ist im Grunde jedes ‚Rezept‘ und jeder ‚unfehlbare‘ Ratschlag für richtiges Schreiben unmöglich.“ (Werner Raith, 1988:11)

„Wenige schreiben, wie ein Architekt baut, der zuvor seinen Plan entworfen und bis ins Einzelne durchdacht hat; vielmehr die meisten nur so, wie man Domino spielt ... Kaum, dass sie ungefähr wissen, welche Gestalt im Ganzen herauskommen wird, und wo das alles hinaus soll.“ (Arthur Schopenhauer, zit. nach Willy Sanders, 2002: 57)

„Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe wie zwischen einem Blitz und einem Glühwürmchen.“ (Mark Twain, zitiert nach Helmut Ludwig, 1983: 177)

3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Die Säulen des wissenschaftlichen Schreibens

„Wissenschaftliches Schreiben ist nicht allein eine Form, Erkenntnisse darzustellen, sondern auch ein Weg, Erkenntnisse zu gewinnen, zu sichten, zu vergleichen, zu ordnen, zu strukturieren, zu diskutieren und zu kommunizieren“, meint Otto Kruse (1993: 16). Aber was bedeutet in diesem Zusammenhang „wissenschaftlich“? Der italienische Schriftsteller und Semiotiker Umberto Eco (1993: 40-45) nennt vier Kriterien für Wissenschaftlichkeit:

- Die Untersuchung behandelt einen erkennbaren Gegenstand, der so genau umrissen ist, dass er auch für Dritte erkennbar ist.
- Die Untersuchung muss über diesen Gegenstand Dinge sagen, die noch nicht gesagt worden sind, oder sie muss Dinge, die schon gesagt worden sind, aus einem anderen Blickwinkel sehen.
- Die Untersuchung muss für andere von Nutzen sein.
- Die Untersuchung muss jene Angaben enthalten, die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit fortzusetzen.

Daraus folgern Bünting, Bitterlich & Pospiech (2000: 13): „Wissenschaftlich zu schreiben bedeutet auch, ein wissenschaftliches Thema auf wissenschaftliche Weise zu behandeln. Dies betrifft zuerst und vor allem die Art der sprachlichen Darstellung, aber auch die grundsätzliche Arbeits- und Vorgehensweise: Eine wissenschaftliche Arbeit ist mehr als eine Erörterung oder eine Inhaltsangabe. Sie soll zeigen, dass und wie sich der Verfasser (sein) Wissen verschafft hat, dass er die Forschungslage kennt und verarbeitet hat.“

Der/Die AutorIn eines wissenschaftlichen Beitrags gibt dementsprechend an, auf welcher Grundlage die eigene Forschung basiert, also welche anderen Forschungsarbeiten dazu bekannt sind. Er/Sie setzt diese Forschungsliteraturen in Beziehung zueinander, kommentiert sie bzw. macht sie zur Grundlage eigener Erkenntnis.

Widersprüche sollten in einem wissenschaftlichen Text offen gelegt werden, denn Widersprüche sind Teil der Wirklichkeit. Müller (2001) schreibt dazu: „Die Wirklichkeit selber, diese Dialektik haben wir verstanden, ist in sich widersprüchlich. Widersprüche sind also nicht notwendig Ausdruck unsauberer Denkens und Schließens, sondern sie spiegeln

häufig die Spannungen und Gespanntheiten wider, die im Sachverhalt selbst liegen. Diese Spannungen enthalten Ambivalenzen (Mehrdeutigkeiten und Mehrwertigkeiten) und erzeugen bei den Handelnden, Denkenden und Schreibenden ‚gemischte Gefühle‘. Wer wissenschaftlich arbeitet, wird damit umgehen lernen (müssen).“ (Müller, 2001: 53f)

Besonders für MaturantInnen, Studierende, aber auch für Nachwuchswissenschaft-

Ohne gründliche Vorüberlegungen fällt wissenschaftliches Schreiben schwer

lerInnen und in der Forschung tätige LehrerInnen stellt das (vor-)wissenschaftliche Schreiben eine Aufgabe dar, die Schritt für Schritt bewältigt werden kann.

(Vor-)Wissenschaftliches Schreiben – vom vorwissenschaftlichen Schreiben sprechen wir bis zur Dissertation – entscheidet wesentlich über Erfolg in Schule, Studium, Beruf und über wissenschaftliche Karrieren. Dennoch wird es an wenigen Schulen, Hochschulen und Universitäten systematisch gelehrt. Es herrscht fälschlicherweise die Meinung vor, dass in der Oberstufe genügend Schreibfertigkeiten erworben worden sind, um (vor-)wissenschaftliche Texte bewältigen zu können. So fehlen SchülerInnen, die eine Fachbereichsarbeit schreiben, Studierenden bei der Seminararbeit, aber auch jungen Forschenden und LehrerInnen in Weiterbildungslehrgängen oft klare Vorstellungen davon, was sie tun sollen, wenn sie einen solchen Text schreiben sollen. In praxisorientierten Lernumgebungen verfestigen sich Anfangsprobleme mit dem Schreiben schnell zu „Störungen“ wie Schreibängsten oder Schreibhemmungen. Teilweise sind sich die Schreibenden ihrer Defizite im wissenschaftlichen Schreiben auch gar nicht bewusst und liefern im guten Glauben chaotisch

tische Texte ab. Und für Lehrende gilt: Ohne klar gestellte Aufgabe und ohne Orientierungshilfen ist das Erreichen internationaler Standards kaum möglich.

Wissenschaftliches Schreiben:

- bedeutet, in Kommunikation mit anderen AutorInnen zu treten
- betrifft das eigene Forschungs- und Erkenntnisinteresse
- bedeutet kritisches Denken, Infragestellung und bedarf des Urteilsvermögens
- ist Teil eines Verstehensprozesses und meint, einem Gedanken wissenschaftliche Form zu geben. (Perko, 2002: 14)

Zur Sprache in wissenschaftlichen Texten

Die Sprache in wissenschaftlichen Texten ist funktional, auf Ausschmückungen wird größtenteils zugunsten von **Sachlichkeit** und **Klarheit** verzichtet. Auch **Korrektheit**, **Verständlichkeit** und **Eindeutigkeit** sind Kennzeichen dieser Textklasse:

- Nur eindeutige, exakte und korrekte Begriffe finden Platz in der wissenschaftlichen Sprache. Unklare Begriffe, Metaphern und komplizierte, unverständliche, schwammige Formulierungen erregen den Verdacht, dass der/die Schreibende sich inhaltlich nicht im Klaren ist.
- Allgemeine Fachbegriffe sollten verwendet, spezielle Fachbegriffe definiert werden bzw. durch Zuordnung zu Theorien kenntlich gemacht werden.
- Auch die Argumentation soll klar und logisch, d.h. nachvollziehbar sein. Die Argumentationskette soll bereits im Inhaltsverzeichnis und in der Gliederung des Textes ersichtlich sein. Das gelingt nur dann, wenn eine gute Textplanung vorliegt. (Vgl. u.a. Mayerhöfer, 1997: 156f, Bunting, Bitterlich & Pospiech, 2000: 91f)

Was ist ein Plagiat?

Wissenschaftliche Texte beruhen auch auf bestimmten wissenschaftlichen Erkenntnissen anderer. Beim wissenschaftlichen Schreiben werden deren Vorgehensweisen und Ergebnisse transparent gemacht. Jede direkt oder indirekt zitierte Quelle muss angegeben werden, andernfalls handelt es sich um ein **Plagiat**. Wissenschaftliche Plagiate häufen sich im Internetzeitalter, denn die Versuchung ist groß, sich durch Copy-and-Paste-Verfahren

Texte anzueignen. Das Internet ist aber auch zu einem wichtigen Mittel für die Plagiatsaufindung geworden. Die häufigsten Plagiate sind die wörtliche Übernahme von Textpassagen ohne entsprechende Quellenangabe (Textplagiat) sowie die Wiedergabe eines Gedankengangs, wobei Wörter und der Satzbau des Originals so verändert werden, dass der Ursprung des Gedankens verwischt wird (Ideenplagiat). (Vgl. Beilage 1 unter: <http://www.uniklu.ac.at/main/inhalt/843.htm> [21.12.2009])

Geistiges Eigentum muss kenntlich gemacht werden und zwar genau nach dem Wort, Satz oder Abschnitt, in dem es verwendet wird. Wird in einem ganzen Kapitel anhand eines fremden Textes vorgegangen, so ist das bereits am Anfang des Kapitels zu erwähnen. Bedeutsam für einen qualitativ hochwertigen wissenschaftlichen Text ist aber nicht nur der Quellenbeleg, sondern vielmehr die Art und Weise, wie diese Gedanken sprachlich miteinander verknüpft werden. Klar gemacht werden sollte, warum ein fremder Gedankengang in den eigenen Argumentationsverlauf eingefügt wird und was das für die eigene Argumentation bedeutet. Mit dem Zitat wird im Text sprachlich Bezug auf bedeutsame vorangegangene Ereignisse oder Ideen genommen.

Ein Hauptproblem des wissenschaftlichen Schreibens liegt darin, die eigenen Gedanken mit fremden Gedanken zu verbinden:

„Was ich sagen könnte, das weiß ich, aber das zu schreiben wäre nicht wissenschaftlich. Was in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen steht, könnte ich auch sagen, aber das zu schreiben wäre einfach eine Verdoppelung, denn es ist schon geschrieben“, schildern Studierende. In allen wissenschaftlichen Arbeiten besteht eine Spannung zwischen dem eigenen Beitrag, den man leisten möchte, und den vorhandenen Erkenntnissen, die bereits veröffentlicht sind. Beide müssen gut aufeinander bezogen sein. Sie zu integrieren ist ein Vorgang, der einige Übung erfordert. Man muss sowohl dem Stand der Forschung gerecht werden als auch den eigenen Überzeugungen und Intentionen. (Kruse, 1993: 101f) Klar gemacht werden sollte den LeserInnen sowohl im Abstract als auch in der Einleitung, worin nun die Eigenständigkeit dieser wissenschaftlichen Arbeit liegt und mit welchen neuen Ergebnissen sie rechnen können.

Wissenschaftlicher Ausgangspunkt sind Erkenntnisse anderer. Diese müssen sichtbar gemacht werden und dürfen nicht als eigene ausgegeben werden.

Auch fremde Gedanken sollten vorrangig in eigenen Worten wiedergegeben werden, denn was Sie nicht in Ihren Worten wiedergeben können, ist Ihnen noch fremd. Was Sie nicht verständlich formulieren können, haben Sie noch nicht verstanden.

Platz für die Darstellung des eigenen Zugangs, von Stellungnahmen oder Resümees bieten:

- die Einleitung
- paraphrasierte Wiedergaben fremder Texte
- reflexive Passagen im Text, die als solche gekennzeichnet sind
- zusammenfassende Stellungnahmen am Ende größerer Textabschnitte
- der Schlussteil

Fremdes Gedankengut sollte nicht bloß dastehen oder gar unkritisch mit Superlativen bedacht werden (z.B.: „die Innovation“, „der hervorragende Text von“, „die einzigartige Forschungsleistung von“, „das beste Resultat“), sondern in eine logisch nachvollziehbare Argumentation gebracht werden, die klar macht, dass Sie etwas zu sagen haben.

So gelingt wissenschaftliches Schreiben Schritt für Schritt:

1. Sich orientieren und planen

Bräuer (2000: 79-93) gibt einen Überblick über das „Workshopen“ in der Orientierungs- und Planungsphase:

- Sich Überblick verschaffen: *Wie kann man sich mit Hilfe einer Mind-Map, durch Recherche in der Bibliothek oder im Internet Überblick verschaffen?*
- Ein Thema finden und grob eingrenzen: *Wie lässt sich das Thema begrenzen, sodass es nicht zu groß, zugänglich, interessant, nicht zu persönlich ist?*
- Zentrale Fragestellung: *Was möchte ich über mein Thema erfahren?*
- Zielsetzung: *Was schreibe ich für wen?*
- Erkenntnisinteresse: *Was will ich lernen?*
- Motivation: *Warum will ich diese Arbeit schreiben?*
- Fremde Positionen zum Thema: *Wer hat was zu meinem Thema zu sagen?*
- Eigene Position zu Thema und Fremdpositionen
- Methodisches Vorgehen: *Wie werde ich die Fragestellungen beantworten?*
- Zeitplan: *Was mache ich wann?*

Diese Fragen können vorab in einem Exposé beantwortet werden.

Bräuer (2000: 79-93)

2. Thema eingrenzen

Aus dem Materialienkatalog des SchreibCenters stammen folgende Fragen:

- Was ist das genaue Thema der Arbeit?
- Worauf will die Arbeit nicht mehr eingehen? *Auch Inhalte außerhalb der selbst gesteckten Grenzen sollte man ausdrücklich benennen, um nicht zu weit zu gehen und sich zu verzetteln.*
- Worauf soll der Schwerpunkt der Arbeit liegen? *(z.B. auf spezieller Perspektive, begrenztem Zeitraum, ausgewähltem Aspekt oder Überblick, konkretem Fall, begrenzter Anzahl an Theorien)*
- Welche ist die wichtigste Literatur, die der Arbeit zugrunde liegen soll?
- Welche Quellen/Materialien stehen zur Verfügung?
- Wie bezieht sich die Arbeit auf das Gesamtprojekt? Was ist das Textziel und die Aussageabsicht in Bezug auf das Gesamtprojekt?

3. Material beschaffen

- Unter Materialbeschaffung fallen die Quellenrecherche in Bibliotheken, Verbundkatalogen und Datenbanken sowie die Erhebung von empirischem Material: Forschungsdokumentationen, Datenerhebungen, Interviews. Empirisches Material muss nach der Erhebungsphase entsprechend aufbereitet werden: Transkriptionen von Interviews, Aufbereitung von Zahlen etc. Die Materialbeschaffung und -aufbereitung ist mit Entscheidungen verbunden, die oft schwierig zu treffen sind. Oft nützt der Rat erfahrener Menschen, ein Gespräch mit dem Betreuer oder der Betreuerin bzw. mit einem/r KollegIn.
- Sich bereits in dieser Phase mit dem Schreibprozess als solchem auseinanderzusetzen erweist sich als hilfreich, damit zeitraubende Umwege, verbunden mit Gefühlen sinkender Motivation, zunehmender Isolierung, vermieden werden (vgl. auch Bräuer, 2000: 67).
- Das Material sollte geordnet und eine Arbeitsbibliographie angelegt werden, die später als Auswahlbibliographie benutzt wird.
- Bräuer (2000: 67) beschreibt das Umsetzen (Materialisieren) von Mitteilungsbedürfnissen in konkrete Kommunikation als arbeitsextensiv. Es umfasst viele verschiedene Aspekte, die jedoch nicht in jedem Schreibprozess im gleichen Umfang anfallen: Fragen an das Thema, Lektürelisten, Exzerpte, Exposés, Eindrücke von Gelesenem, Gehörtem und Gesehenem, das Knüpfen persönlicher Kontakte bzw. das Bilden von Arbeitsgemeinschaften – all dies zielt insgesamt auf zunehmende Klarheit über die eigenen Mitteilungsbedürfnisse, über Gegenstand und Thema des jeweiligen Schreibprojektes. [...] Selbst wenn Schreibende gut beraten sind, grundsätzlich für thematische Veränderungen offen zu bleiben, sollte in dieser Phase auch geübt werden, das Einrichten des Schreibprojektes zielstrebig zu einem klar markierten Endpunkt zu führen.

4. Lesen und exzerpieren

Bräuer (2000: 75-78) schlägt folgende Vorgehensweise vor:

- **Lektüre auswählen:** *Was wollen Sie zu Ihrem Thema lesen? Was nicht mehr? Wie aktuell sollte die Literatur sein?*
- **Hauptgedanken zitieren:** *Lesen Sie den Text abschnittsweise. Unterstreichen Sie in jedem Abschnitt einen Satz, der Ihrer Meinung nach den Hauptgedanken in Bezug auf Ihr Arbeitsthema darstellt. Schreiben Sie diese Schlüsselstellen unter Angabe der Quellen heraus.*
- **Zusammenfassen:** *Fassen Sie die Hauptgedanken mit Blick auf das gewählte Thema mit eigenen Worten zusammen. Das Ziel besteht in der sprachlichen Verknappung der Ausgangsinformation.*
- **Paraphrasieren:** *Stellen Sie die Zusammenfassung im weiteren Kontext Ihres Themas dar. Das Ziel besteht in der inhaltlichen Interpretation der Ausgangsinformation. Markieren Sie dabei genau eigene und fremde Gedanken.*
- **Vernetzen:** *Stellen Sie die Fremd- und Eigeninformationen mit Hilfe von Cluster und Mind-Map noch einmal graphisch dar. Markieren oder nummerieren Sie Schwerpunkte, die sich möglicherweise vom restlichen Material abheben. Schreiben Sie diese Schwerpunkte für eine mögliche Gliederung Ihres Schreibprojektes heraus.*
- **Bibliographieren:** *Erfassen Sie die Quelle, mit der Sie gearbeitet haben, in einer Überblicksliste, welche Sie am Ende Ihrer Arbeit als Bibliographie verwenden.*
- **Reflektieren:** *Beschreiben Sie den Veränderungsprozess Ihres Materials vom Zitat über die Zusammenfassung zur Paraphrase: Wie vernetzt sich der fremde Gedanke mit den eigenen Erkenntnissen? Wo beginnt die eigene Stimme zu erklingen?*

Bräuer (2000: 75-78)

5. Begriffe klären

Bereits beim Lesen tauchen wiederholt zentrale Begriffe auf: Bunting, Bitterlich & Pospiech (2000: 66) raten an:

Versuchen Sie, Fachwörter im Kontext zu entschlüsseln – schlagen Sie nicht sofort alles nach, was Sie nicht auf Anhieb verstehen. Achten Sie darauf, ob Termini so verwendet werden, wie Sie es gewohnt sind. Wenn nicht, machen Sie sich die Bedeutung der Begriffe und die Abweichungen von Ihrem Verständnis klar. Dass in einigen Wissenschaften der terminologische Apparat Ihre eigene Sprache verändert, darf Sie nicht davon abhalten, ihn zu verwenden. Wissenschaftlichkeit und wissenschaftliche Präzision erfordern, dass Sie ökonomisch formulieren – und dabei Fachsprache gebrauchen.

Die Schlüsselbegriffe, mit denen operiert wird, müssen allerdings im Text definiert und erläutert werden, d.h. in den vom/von der Schreibenden gesetzten Rahmen gebracht werden: Was genau wird unter diesem Begriff verstanden? Aus welcher wissenschaftlichen Tradition stammt der Begriff? Welche Vorannahmen bringt der Begriff mit sich?

6. Strukturen finden: Konzept erstellen und gliedern

Ein Konzept oder Exposé kann zur Klärung des Forschungsweges, zur Vorstellung eines Forschungsvorhabens und als Vorbereitung für die Einleitung dienen. Darin sollte enthalten sein:

- der Titel der Arbeit,
- eine Beschreibung der Relevanz des Themas,
- das Forschungsinteresse daran in Zusammenhang mit bisherigen Forschungsstudien und deren Ergebnissen,
- mögliche Forschungsfragen, die sich daraus ergeben,
- die Zielsetzung,
- die Methoden mitsamt Begründung,
- ein vorläufiges Inhaltsverzeichnis oder eine Mind-Map,
- eine Literaturliste
- sowie ein Zeitplan.

Nachdem die Literatur gelesen und ausgewertet, das Material zusammengestellt ist, muss dieses geordnet werden. Geeignete Verfahren dazu sind Mind-Map und Cluster.

Zur Bildung der **Textstruktur** sind diese Fragen hilfreich:

- Aus welchen Teilen setzt sich das Thema zusammen? Welche Teile des Textinhalts gehören wie zusammen?
- Welcher Teil des Textinhaltes ist ein geeigneter Zielpunkt? Der Argumentationsaufbau richtet sich auf ein Ziel hin, der Textverlauf ist also abhängig von der Bestimmung des Textzieles.
- Welcher Teil des Textinhaltes ist ein geeigneter Anfangspunkt? Es gibt häufig mehrere mögliche Anfangspunkte und die Stationen zum Ziel hin können austauschbar sein, wobei verschiedene Schwerpunktsetzungen bzw. Fokussierungen entstehen.

Die **innere Ordnung der Teilthemen oder der Argumente** wird bestimmt durch die Sachlogik und die Perspektive, unter der ein Thema behandelt wird. Gegliedert werden kann nach: Überordnungen/Unterordnungen, Nebenordnungen, Gegensatzbeziehungen, Ursache/Folgebeziehungen, Teil/Ganzes-Verhältnissen, Vorher/Nachher-Verhältnissen (vgl. Bunting, Bitterlich & Pospiech, 2000: 113f.).

7. Erstellen der Rohfassung

Eine Rohfassung sollte zügig erstellt werden, darf vorerst auch sprachliche Fehler oder Brüche beinhalten, muss später aber genau überprüft werden. Die bisher erarbeitete Textstruktur sollte zuerst in Stichworten, dann in ganzen Sätzen ausformuliert werden. Orientierung bei der Erstellung gibt die Frage: Was müssen (meine) KollegInnen wissen, damit sie das Thema verstehen können?

Während des Schreibens der Erst- oder Rohfassung müssen noch nicht alle Dos and Don'ts berücksichtigt werden, das kann die Schreibenden hemmen. Auf die Überarbeitungen kommt es dann an: Schritt für Schritt werden in diesem Arbeitsschritt die Schwächen des Textes behoben.

Der **Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit** umfasst:

- **Deckblatt, Abstract; ehrenwörtliche Erklärung; Inhaltsverzeichnis, Abbildungsverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis;**
- **Vorwort:** *beinhaltet den persönlichen Zugang und Danksagung;*
- **Einleitung:** *Einführung in das Thema, Aktualität des Themas, Forschungsinteresse in Zusammenhang mit bisherigem Forschungsstand, Forschungsfrage, Methode und Begründung der Methodenwahl, eventuell Leseleitfaden (z.B. Kapitelübersicht);*
- **Hauptteil:** *variiert je nach Fach; z.B. theoretischer Teil mit Zusammenfassung, empirischer Teil mit Darstellung der Methode, des Vorgehens, der Analyse und einer Zusammenfassung; eine Kurzzusammenfassung nach jedem Hauptkapitel empfiehlt sich, sie gibt wertvolle Lesehilfe, aber auch dem/der Schreibenden Orientierung bei der Schlusszusammenfassung;*
- **Schluss:** *Zusammenfassung der gesamten Arbeit, Ergebnisse, offen Gebliebenes, Fazit, Ausblick;*
- **Bibliographie.**
- **Anhang:** *längere Texte, die als Grundlage der Arbeit dienen, ab und zu auch in Form einer beigelegten Compact-Disk gewünscht.*

Die Einleitung und der Schluss bilden einen Rahmen, ihre Inhalte sollten aufeinander abgestimmt sein. Einleitung und Schluss stehen aber nicht vom Hauptteil isoliert, sondern sollten ihn kurz widerspiegeln. Keinesfalls ist der Schluss eine fast wörtliche Wiedergabe der Einleitung. Am besten werden in wenigen Sätzen die Ergebnisse – nicht die Themen – der einzelnen Hauptkapitel zusammengefasst. Sinnvoll ist die Beantwortung der Frage, welche neuen Informationen nach der Einleitung die LeserInnen erfahren haben.

8. Überarbeiten der Rohfassung

Der häufigste Fehler, der in Hausarbeiten gemacht wird, ist der, die Rohfassung nicht oder nicht gründlich genug zu überarbeiten (Kruse, 1993: 111). Das Überarbeiten der Rohfassung soll sich in mehreren Schritten vollziehen. Der Text wird in eigenen Durchgängen geprüft auf:

- **Verständlichkeit, roten Faden, Stimmigkeit, Sinneinheiten;**
- **Argumentationslinien:** *Schlüssigkeit, Übergänge, Leitbegriffe, Stereotypen;*
- **Orthographie, Grammatik, Syntax, Zeitenfolge;**
- **Stilistik und LeserInnenfreundlichkeit;**
- **Überflüssiges:** *Gedanken, Wörter, Sätze oder sogar Absätze.*

Lauter Lesen hilft. Das Feilen sollte nicht nur auf dem Bildschirm erfolgen, sondern auch am ausgedruckten Text. Als Ausdruck bildet der Text ein Ganzes, schon ähnlich der Form, die später den Lesern und Leserinnen vorliegen wird. Vorteilhaft ist zunächst ein mindestens eineinhalbzelliger Ausdruck, der genug Platz für Korrekturen bietet. (Nicolini, 2001: 131)

Schreiben muss man wissenschaftliche Texte alleine, beim Überarbeiten kann man auf die Hilfe anderer zurückgreifen: Der Text sollte vor der Veröffentlichung von mehreren Personen gelesen und kommentiert werden. Häufig wird der Fehler gemacht, dass bis zur Abgabe einer Schreib-

arbeit nicht genügend Zeit für die Überarbeitung eingeplant wird. Eine Grundregel lautet: Ein gründliches Überarbeiten macht etwa ein Drittel der Schreibzeit der Rohfassung aus. (Kruse, 1993: 11)

Selbstzensur beim wissenschaftlichen Schreiben

Gerade das wissenschaftliche Schreiben ist für Ungeübte mit Ängsten und unangenehmen Gefühlen verbunden (Kruse, 1993:

21-28), die den Schreibprozess erheblich beeinträchtigen können:

- **„Das klingt blöd“**, lautet die Selbstkritik beim Schreiben. Man misst die eigenen Texte an Texten von erfahrenen WissenschaftlerInnen und LiteratInnen oder an einer Vorstellung davon, was man gerne geschrieben hätte. Dabei stellt man fest, dass man den eigenen Erwartungen nicht entspricht.
 - **Die Angst vor dem leeren Blatt:** Die stille Aufforderung des leeren Blattes „Fülle mich!“ wirkt einschüchternd. Gedanken und Gefühle können so mächtig und konfus werden, dass man den Anfang nicht finden kann. Fast immer steckt mangelnde Erfahrung dahinter, wie man das Schreiben vorbereitet und den Text strukturiert.
 - **„Ich bin faul und undiszipliniert“:** Viele Menschen finden alle möglichen Auswege, um nicht schreiben zu müssen: dringende Arbeiten, Erledigungen, putzen usw. Oder sie sitzen stundenlang vor einem leeren Blatt, ohne ein Wort auf das Papier zu bringen. Es ist schwer, ihnen den Glauben an die eigene Faulheit auszureden, obwohl sie enorm viel Zeit und Anstrengung damit verbringen, nicht zu schreiben. Es bedarf oft nur eines kräftigen Anstoßes von außen, damit sie in Fahrt kommen.
 - **Die Angst etwas Falsches zu schreiben:** In der Schule hat „falsch“ eine enorme Bedeutung. An der Universität und in den Wissenschaften gibt es viele Diskussionen, in denen es keine „richtige“ Antwort gibt, aber durch die Autorität, die die Wissenschaft oder Universitäts-
- angehörige ausstrahlen, wird die Einschüchterung noch verstärkt. Neugier und Freude am Entdecken und Erkennen wird bald hinter einem „klugen Gesicht“ versteckt, das Unwissenheit oder Versagensangst verbergen soll.
 - **Die Angst, sich nicht klar ausdrücken zu können:** Das Geschriebene steht „unwiderruflich“ auf dem Papier. Deshalb ist der PC, bei dem man alles wieder ändern kann, eine wirkliche Hilfe. Schreiben ist immer ein Annäherungsprozess an das, was man sagen wollte. Je geübter, desto treffender. Aber nur sehr erfahrene SchreiberInnen können ihre Gedanken exakt umsetzen. Es bleibt also die Grundangst des Schreibens, wenn man es erneut angeht: „Werde ich es diesmal schaffen?“ Dabei hilft nur Mut.
 - **„Was werden die anderen denken?“:** Die Meinung anderer kann sehr verletzend sein. Daher ist es schwer, sich den Urteilen anderer auszusetzen. Einfacher ist es, Urteile von Personen anzunehmen, die uns vertraut und gewogen sind. Rückmeldungen in einer Schreibgruppe oder von einem/r SchreibberaterIn können helfen.
 - **„Wird sich an meinen Texten zeigen, dass ich nicht intelligent bin?“** Dahinter steht die Angst sich bloßzustellen. Diffuse Schamgefühle können die notwendige Kommunikation über die eigenen Texte beeinflussen. Man darf sich ruhig erlauben, unintelligent zu sein, es passiert nichts.

Eine Besprechung dieser Ängste in einer Schreibgruppe oder bei der Schreibberatung ist erfahrungsgemäß hilfreich, denn viele Schreibende finden sich in den Aussagen wieder. Die Betroffenen können durch die

Thematisierung endlich auch ihre Gefühle benennen und atmen erleichtert darüber auf, dass diese durchaus normal sind. So lassen sich Versagensängste bereits im Vorfeld bekämpfen.



3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

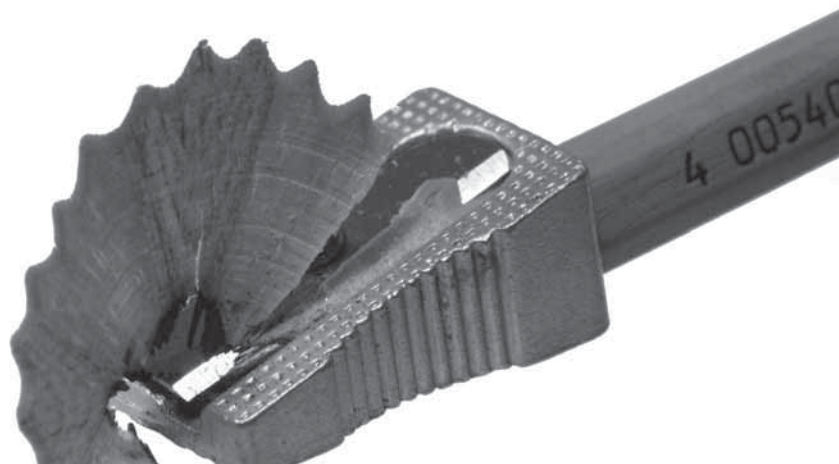
GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

RECHERCHIEREN-EXZERPIEREN-PARAPHRASIEREN-REFLEKTIEREN

Gerd Bräuer (2000: 75-77) recherchierte zum Thema „Das Internet im Unterricht: Gewinn oder Verlust?“

- **Ausgewählte Lektüre:** Zeitschriftenartikel von Klaus Peters „Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht“
- **Hauptgedanken:** „[...] stellt sich das World Wide Web leider vielfach als Welt-Weites-Warten dar.“ (32) „[...] dass die Fülle an Informationen im Internet immer größer und undurchschaubarer wird.“ (32) „Vielfach erschöpft sich im Moment der Gebrauch des Internets im Informationstransfer. Wissenstransfer wird vielfach erst gar nicht angestrebt, scheint nicht möglich [...]“ (33)
- **Zusammenfassung:** Der effektive Einsatz des Internets im Unterricht kann durch massive technische, inhaltliche und didaktische Probleme in Frage gestellt werden.
- **Paraphrase:** Unter FachdidaktikerInnen besteht vielfach die Erwartungshaltung, Lernprozesse im Unterricht könnten durch den Einsatz von Computer und Internet beschleunigt werden. Auseinandersetzungen mit dem Thema weisen jedoch vermehrt darauf hin, dass die neuen Medien bisher nicht für Wissenstransfer, sondern lediglich für Informationstransfer (vgl. Peters, 1999, S. 33) zum Einsatz kommen. Der Schritt der von Computer und Internet gewonnenen Information zur vollzogenen Erkenntnis scheint momentan vielfach nicht möglich (ebd.) und braucht u.U. spezielle Unterrichtsstrukturen.
- **Schwerpunkte und Gliederung:**
 - Erwartungshaltung
 - Zielvorstellung
 - Erhoffter Bildungsschub durch Computer und Internet
 - Untersuchungen verweisen auf Illusionen
 - Informations- vs. Wissenstransfer
 - Didaktisch-methodische Konsequenzen
- **Zur Bibliographie:**
Peters Klaus (1999): Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 23, 02/1999. S. 32-53.
- **Reflexion:**
Das Gelesene hat meine Befürchtungen bestätigt. Auch ich unterliege immer wieder dieser Illusion, Computer und Internet als Wundermittel für meinen Unterricht zu sehen. Die Überschätzung des Mediums lässt einen das methodisch-didaktische Handwerkszeug vergessen. Ich sollte genau davon im Artikel sprechen: Anhand meiner eigenen Wunschkonstellationen und Enttäuschungen die eigene Unterrichtserfahrung mit reinbringen, die dann durch die Aussagen Peters erhärtet und theoretisiert werden. Verknüpfungen mit anderen Untersuchungen und Positionen, die ich kenne, und diese diskutieren. Überprüfung meiner momentanen Konsequenz für den Unterricht: erst SchülerIn, dann Inhalte und Didaktik und ganz am Schluss die Technik (Computer).

Bräuer (2000: 75-77)



3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



LITERATURRECHERCHE IM NETZ

Legen Sie sich ein Logbuch an, am besten in einem Textverarbeitungsprogramm. Erstellen Sie z.B. ein Worddokument, das Ihren Navigationspfad im Internet dokumentiert. Dazu kopieren Sie die Adresszeile jeder bedeutenden Seite in Ihr Logbuch und drücken die Leertaste. Damit wird die Adresse zu einem Link, den Sie jederzeit wieder benutzen können, wenn Sie online sind. Unterhalb des Links kopieren Sie Ihre Suchergebnisse hinein, so wird Ihnen selbst Ihr Rechercheverlauf stets nachvollziehbar bleiben. Später können Sie die Ergebnisse sortieren.

Gehen Sie bei der Literaturrecherche im Netz planvoll vor. Suchen Sie „vom Kleinen ins Große“ und „von der Nähe in die Ferne“, d.h. suchen Sie zuerst die nächstgelegene (wissenschaftliche) Bibliothek auf und erweitern Sie regional. Suchen Sie zuerst in akademischen Bibliotheksbeständen, dann in Datenbanken und auch im Buchhandel. Ganz zuletzt erst sollen Internet-Suchmaschinen zum Einsatz kommen. Dabei empfiehlt sich mit den Zusätzen „Uni“, „Fachhochschule“ oder „Fachzeitschrift“ zu suchen oder Suchmaschinen wie „google scholar“ zu benutzen.

Einige Vorschläge zur Literatursuche im Netz [alle Internetseiten abgerufen am 21.12.2009]:

- **<http://www.uni-klu.ac.at/ub>**
als regionale Universitätsbibliothek der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: zuerst im lokalen Bestand suchen, dann den Verbundkatalog zur Fernleihe und vor Ort die vorhandenen Zeitschriften-Datenbanken durchforsten;
- **<http://www.portal.ac.at>**
die Einstiegsseite zu österreichischen Organisationen aus Wissenschaft, Forschung, Bildung, Kunst und Kultur mit einem Link zu österreichischen und internationalen Bibliotheksdatenbanken;
- **<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html>**
großer deutschsprachiger Verbundkatalog; ist auch mit ausgewählten Bibliotheken in Europa und Übersee sowie mit Internet-Buchhändlern verbunden;
- **<http://www.buchhandel.de>**
Verzeichnis aller im deutschen Buchhandel derzeit erhältlichen Bücher;
- **<http://www.vzab.com>**
Verzeichnis antiquarischer Bücher: Hier finden Sie vielleicht Bücher, die derzeit im Buchhandel nicht erhältlich sind.

VARIANTEN DES EINBAUS VON INDIREKTEN ZITATEN IN DEN TEXT

Man unterscheidet wörtliche Zitate, die den genauen Wortlaut des Textes übernehmen, von sinngemäßen Zitaten, die sich gedanklich anlehnen. Wörtliche Zitate werden sparsam verwendet, besser für den Fließtext passen die sinngemäßen Zitaten, die auch „Paraphrasen“ genannt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch die unterschiedlichen Funktionen von Zitaten deutlich werden. Zitate dienen als

- Ausgangspunkt oder Endpunkt der Argumentation: zentrale These, die gut auf den Punkt gebracht ist;
- Kontrast: um sich von Argumentationen oder Positionen abzugrenzen;
- Absicherung: eigene Überlegungen werden wissenschaftlich abgesichert.

Zitieren Sie, wann immer möglich, das Original, z.B. Sigmund Freud aus den gesammelten Werken, nicht nach dem Text einer anderen Autorin/eines anderen Autors. Selbst dann,

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

aus den Materialien
des SchreibCenters

wenn Sie in dem Buch dieser Autorin/dieses Autors auf das Freud-Zitat gestoßen sind, das Sie in Ihrem Text verwenden wollen. Sollte es Ihnen nicht möglich sein, das Original zu beschaffen, so verweisen Sie darauf und geben als Textstelle an: „Freud 1901: 32, zitiert nach Maier 2001: 123“.

ZUR QUELLENANGABE

Zu direkten oder indirekten Zitaten aus einem Werk scheint das Originalwerk in einem Text zumindest einmal in Form einer vollständigen Literaturangabe auf: jedenfalls in einem (nach Nachnamen alphabetisch geordneten) Literaturverzeichnis, aber meist auch beim erstmaligen Zitieren aus dem Werk. Dazu sind folgende Angaben zum Werk erforderlich (die vorgeschlagene Reihenfolge muss nicht streng eingehalten, im eigenen Text aber einheitlich gehalten werden).

Nachname, Vorname	Sommer, Roy
(Jahreszahl):	(2006):
Titel.	Schreibkompetenzen.
Untertitel.	Erfolgreich wissenschaftlich schreiben.
Erscheinungsort:	Stuttgart:
Verlag	Klett Lernen und Wissen.
Auflage, Diss. (wenn vorhanden)	
Sommer, Roy (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Stuttgart: Klett.	

aus den Materialien
des SchreibCenters

In allen anderen Fällen reicht ein so genannter „Kurzbeleg“, nämlich Autor, Jahreszahl und gegebenenfalls die Seitenangabe, z.B: (Sommer, 2006: 26).

ZITIEREN NACH DEN RICHTLINIEN DER AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA)

Die APA, die American Psychological Association, hat Richtlinien für das Zitieren aufgestellt, nach denen mittlerweile weltweit psychologische Fachliteratur publiziert wird. Diese Zitierrichtlinien der APA geben eine einheitliche Form vor und bieten Orientierung für die Schreibenden. Sie sind nicht die einzigen Richtlinien, es wurden in Zitier-Software-Programmen (z.B. Endnote, Reference-Manager) über tausend „Styles“ gesammelt. Fast jeder Verlag hat eigene Vorgaben. Der sogenannte „APA-Style“ hat sich aber mittlerweile in den Sozialwissenschaften weit verbreitet. So zitieren u.a. MitarbeiterInnen von IMST nach diesen Vorgaben. Offizielles rund um den genannten APA-Style ist im Internet – auf Englisch – nachzulesen unter:

<http://www.apastyle.org/pubmanual.html> [21.12.2009]

Beispiele auf gegenüberliegender Seite: Freie Universität Bozen, Handout, abgerufen unter:
http://www.unibz.it/web4archiv/objects/pdf/standard/ul_apastyle.pdf [21.12.2009]

Buch mit einer Autorin/einem Autor	
Kurzbeleg	(Nachname, Jahr)
Beispiel	(Vobruba, 2001)
Vollständige Literaturangabe	Vobruba, G. (2001). <i>Integration und Erweiterung: Europa im Globalisierungsdilemma</i> . Wien: Passagen Verlag.
Zwei oder mehr Bücher derselben Autorin /desselben Autors	
Kurzbeleg	(Nachname, Jahr 1, Jahr 2)
Beispiel	(Böhnisch, 1999, 2002)
Vollständige Literaturangabe	Böhnisch, L. (1999). <i>Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung</i> . 2., überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl. Böhnisch, L. (2002). <i>Soziale Arbeit und Geschlecht: theoretische und praktische Orientierungen</i> . Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
Buch von zwei bis sechs AutorInnen	
Kurzbeleg	(Nachname 1 & Nachname 2, Jahr)
Beispiel	(Eyferth, Otto, & Thiersch, 1987)
Vollständige Literaturangabe	Eyferth, H., Otto, H.-U. & Thiersch, H., (Hrsg.). (1987). <i>Handbuch zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik</i> . Studienausg. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
Buch von mehr als sechs AutorInnen	
Kurzbeleg	(Nachname 1 et al., Jahr)
Beispiel	(Lompscher et al., 1997)
Vollständige Literaturangabe	Lompscher, J., et al. (1997). <i>Leben Lernen und Lehren in der Grundschule</i> . Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
Buch von einem/r gemeinschaftlichen AutorIn	
Kurzbeleg	(Körperschaft, Jahr)
Beispiel	(UNESCO, 1998)
Vollständige Literaturangabe	UNESCO. (1998). <i>Teachers and teaching in a changing world</i> . Paris: UNESCO Publ.
Anthologie oder Sammelwerk	
Kurzbeleg	(Nachname 1 & Nachname 2, Jahr)
Beispiel	(Kreft & Mielenz, 1996)
Vollständige Literaturangabe	Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.). (1996). <i>Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik</i> (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
Artikel in einer Anthologie oder einem Sammelwerk	
Kurzbeleg	(Nachname, Jahr, Seitenangabe)
Beispiel	(Roth, 1999, S. 146)
Vollständige Literaturangabe	Roth, E. (1999). <i>Inszenierung von Spezial Events im Städtetourismus</i> . In T. Heinze (Hrsg.), <i>Kulturtourismus: Grundlagen, Trend und Fallstudien</i> (S. 146-180). München [u.a.]: Oldenbourg.
Unsignierter Artikel in einem Nachschlagewerk	
Kurzbeleg	(„Kurztitel“, Jahr, Seitenangabe)
Beispiel	(„Bildungsroman“, 1996, S. 123)
Vollständige Literaturangabe	<i>Bildungsroman</i> . (1996). In Brockhaus: <i>die Enzyklopädie in 24 Bänden</i> (Band 3, S. 334). Leipzig (u.a.): F.A. Brockhaus.

VARIANTEN DES EINBAUS VON INDIREKTEN ZITATEN IN DEN TEXT

Oft besteht die Schwierigkeit des Zitierens nicht darin, die geeignete Textstelle auszuwählen und im eigenen Text kenntlich zu machen, sondern darin, das Zitat sprachlich mit dem Text zu verweben. Ursula Doleschal (unveröffentlichtes Handout, 2007) hat zur Hilfestellung diese Formuliarsammlung zusammengestellt.

Doleschal (2007)

NEUTRALE WIEDERGABE

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

ZUSTIMMUNG/ WIDERSPRUCH/ KRITIK

- Ganz zu Recht weist Keipert darauf hin ...
- Die Beobachtung des Autors beweist ...
- Der Autor stellt ohne Begründung die These auf ...
- Die Autorin behauptet pauschalierend, dass ...
- In der Darstellung der Autorin findet die Tatsache keine Berücksichtigung ...
- Die Schlussfolgerung der Autorin ist aufgrund der vorgelegten Evidenz 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.

ZUR FORM DES ZEITWORTS IM INDIREKTEN ZITAT

Beachtet werden sollte, in welcher Verbform ein indirektes Zitat steht, dem:

- **Indikativ oder Wirklichkeitsform:** *Ein Sachverhalt gilt als zweifelsfrei festgestellt.*
- **Konjunktiv I oder Normalmodus der indirekten Rede bzw. Möglichkeitsform:** *Neutralität gegenüber dem Gesagten wird zum Ausdruck gebracht.*
- **Konjunktiv II oder Irrealis bzw. Nicht-Wirklichkeitsform:** *Dient als Mittel zur Distanzierung und kann Skepsis oder Ablehnung andeuten.*

aus den Materialien
des SchreibCenters

CHECKLISTE: WISSENSCHAFTLICHER STIL

Checkliste zum
wissenschaftlichen
Text: Siehe S. 64

- ✓ **Sinnwiederholungen** vermeiden – ausgenommen, wenn ein Sinnzusammenhang besonders im Gedächtnis der LeserInnen verankert werden sollte und daran anknüpfend ein weiterer Untersuchungsschritt vorgenommen wird.
- ✓ **Wortwiederholungen** gelten im Allgemeinen als unschön. Störend ist vor allem die Wiederholung von nebensächlichen Ausdrücken. Verwenden Sie Synonymlexika.
- ✓ Bei **sinntragenden Wörtern** bzw. bei **Fachtermini** lässt sich die Wortwiederholung allerdings nicht vermeiden. In diesem Fall wird sie in den Wissenschaften sogar als notwendig erachtet in Hinblick auf Einheitlichkeit und Klarheit. Diese bewusst gleich bleibende Wiederholung lässt sich als Stilmittel nutzen.
- ✓ Zu viele und zu lange **Schachtelsätze** beeinträchtigen die Lesbarkeit und erhöhen die Fehlerwahrscheinlichkeit

- sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen. Oft versuchen Schreibende, möglichst präzise zu sein und packen dabei zu viele Informationen in einen Satz.
- ✓ Wissenschaftlicher Stil bedeutet nicht unbedingt Nominalstil, der durch eine Häufung von Substantiven gekennzeichnet ist (z.B. „Die Durchführung der SchülerInnenbefragung hinsichtlich einer Bewertung der allgemeinen Zufriedenheit erfolgte nach Anweisung der Direktorin.“). Ein guter Text wird von **aussagekräftigen Verben** getragen (z.B. „Die Direktorin hat veranlasst, die SchülerInnen zu befragen, ob und inwieweit sie allgemein zufrieden sind.“). Wenn möglich sollten folgende inhaltsleere Verben vermieden werden: sein, haben, durchführen, erfolgen, aufweisen u.ä., Sie ziehen oft den Nominalstil mit sich und bewusstes Suchen nach treffsicheren Zeitwörtern bricht den Nominalstil auf.
 - ✓ **Adjektive** sollten nur funktional verwendet werden, d.h. sie sollten den Text um einen Bedeutungsaspekt bereichern. Und Achtung: Ist das Adjektiv überhaupt steigerbar? Gibt es „konkretere“ Fälle? Oder „in keinsten Weise“? Was ist mit „neu renoviert“?
 - ✓ keinen **Komparativ** oder **Superlativ** ohne Vergleichsstandard, Referenz oder Begründung (nicht „der längere Beitrag“, sondern „der im Verhältnis zu dem vorigen zeitlich erheblich längere Beitrag“; nicht „der beste Beitrag“, sondern „der Beitrag, der von der Autorin als bester eingestuft wurde“ oder „der Beitrag ist m.E. besonders hervorzuheben, weil ...“);
 - ✓ **Abkürzungen** signalisieren Insiderwissen und sind daher möglichst zu vermeiden. Beim ersten Gebrauch ist der vollständige Ausdruck auszuschreiben und die Abkürzung in Klammer nachzusetzen: die Arbeiterkammer (AK). Falls dennoch viele Abkürzungen in einem Text vorkommen, ist nach dem Inhaltsverzeichnis ein Abkürzungsverzeichnis zu erstellen. Abkürzungen, die im Duden angegeben sind (z.T., z.B., u.a.) sind im Abkürzungsverzeichnis nicht erwähnenswert.
 - ✓ Die Einheitlichkeit in der **Verwendung von Fachtermini**, Abkürzungen, Zitat- und Quellenangaben sowie in der äußeren Form (Abstände, Überschriften, Grafiken) ist zu beachten.
 - ✓ keine unkommentierten ethischen bzw. moralischen **Wertungen** (gut/böse, schlecht, unartig etc.)
 - ✓ keine unbegründeten **Verallgemeinerungen**, Pauschalierungen, Stereotypen (den Juden geht es ...; früher war alles ...)
 - ✓ keine **Alltagssprache** (egal, sowieso, auf der Leitung stehen etc.)
 - ✓ keine Modewörter (hip, ultimativ, cool etc.)
 - ✓ keine **Füllwörter**, d.h. Wörter, die keine inhaltliche bzw. argumentative Funktion aufweisen. Es gilt die Satzprobe: Wenn der Satz ohne das (Füll-) Wort denselben Sinn ergibt, so ist dieses wegzulassen.
 - ✓ **Klammern**: Wichtige Aussagen werden nicht in Klammern gesetzt, sondern in den Text eingearbeitet.
 - ✓ **Anführungszeichen** sind an und für sich wörtlichen Zitaten vorbehalten (Wörtern, Sätzen, Textpassagen). Umgangssprachliche Ausdrücke werden nicht unter Anführungszeichen gesetzt, sondern gänzlich vermieden. Das ironische Anführungszeichen setzt das Geschriebene in Zweifel. Wenn ein Fachterminus wie „Intertextualität“ das erste Mal in einem Text auftaucht, so kann er unter Anführungszeichen gesetzt werden, aber auch das Kursivsetzen von *Intertextualität* ist eine mögliche Lösung.
 - ✓ Bei beispielhaften **Aufzählungen** reicht eines der folgenden Wörter: z.B., wie, etwa, beispielsweise, usw., etc., u.ä., oder. Entweder bleibt man den ganzen Text über einheitlich bei einem dieser Wörter oder gebraucht alle Varianten. Keinesfalls sollte man bei einer Aufzählung mehrere Beispiel anzeigende Wörter miteinander kombinieren (nicht: „wie z.B. Sonne, Haus, Auto, Urlaub usw.“).
 - ✓ keine vagen **Vermutungen** bzw. Ausdrücke des Glaubens (Es könnte eventuell sein, ...; Vielleicht wäre es falsch zu sagen, dass ...; man nimmt an, dass ...; Ich glaube, dass ...; Wahrscheinlich könnte man sagen ...; Viele nehmen an, dass ...).

TIPPS UND TRICKS BEIM VERFASSEN WISSENSCHAFTLICHER ARBEITEN

- Lassen Sie sich von Ihrem Betreuer oder Ihrer Betreuerin methodisch ausführlich beraten und greifen Sie auf die von ihm/ihr empfohlene Literatur zurück! Empfehlenswert sind fünf Betreuungstermine:
 - zur Themenwahl und zur Vereinbarung eines (meist mündlichen) Betreuungsvertrages zur Klärung realistischer Erwartungen
 - zur Themeneingrenzung, nach Erstellung einer Leseliste bzw. Vorstellung Ihres Konzeptes
 - zur Besprechung Ihres vorläufigen Inhaltsverzeichnisses und zur Durchsicht einer Textprobe (erstes Kapitel; wird von BetreuerIn überprüft auf inhaltliches Vorgehen, Stil, Zitieren usw.)
 - zur Besprechung nach Übermittlung eines größeren Textteiles
 - zur Schlussbesprechung
- Recherchieren Sie mit System.
- Versuchen Sie es mit den Techniken des Freewriting, Clustering, Mind-Mapping, Arbeitsjournal-Schreibens oder anderen kreativen Techniken, um ins Schreiben zu kommen. Am besten, Sie erproben das in einer Schreibgruppe.
- Suchen Sie sich SchreibpartnerInnen, mit denen Sie Zeitpläne machen, zum Thema diskutieren und mit denen Sie Ihre Zwischenergebnisse austauschen.
- Stellen Sie sich liebe Bekannte vor, denen Sie ihr Thema vorstellen können, die jedoch selbst nicht vom Fach sind. Schreiben Sie zuerst so, als ob Sie ihnen davon erzählen würden. Sie können den Text später noch immer in Form bringen, Zitate einbauen u.ä. Wichtig ist der Anfang!
- Überprüfen Sie das Inhaltsverzeichnis extra und nehmen Sie sich dazu Zeit: Passen die Überschriften der einzelnen Ebenen zusammen?
- Machen sie den Typotest (Perrin, 2005: 111-117): Ändern Sie Schriftart, Schriftgröße, Zeilenabstand. Drucken Sie den Text dann aus und wechseln Sie den Ort zum Nachlesen. Fremder könnte Ihnen Ihre Sprache nach dem Schreiben nicht sein. Lesen Sie den Text nochmals (laut) und Ihnen werden verstärkt Sprachrhythmus, Sinnlücken, Ausdrucksängel, Tippfehler etc. auffallen.
- Lassen Sie neben den eigenen Textüberarbeitungen die Arbeit von mindestens zwei bis drei Personen durchlesen, korrigieren und kommentieren, bevor Sie sie abgeben.

aus den Materialien
des SchreibCenters

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Ruhmann Gabriela (1997: 130-131): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann.

Inhalt: Was man beim wissenschaftlichen Schreiben lernen muss. Warum es schwer ist, wissenschaftlich schreiben zu lernen.

Kruse Otto (1997: 141-158): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik.

Inhalt: Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst.

Püschel Ulrich (1997: 198-199): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten.

Inhalt: Schreibenanleitungen sind, was konkrete Probleme der Textherstellung angeht, noch immer lückenhaft und zu wenig handfest. Ziel der Schreibenanleitung kann nicht die bloße Vermittlung von Texten sein, sondern die Förderung eines sprachlich-reflexiven Bewusstseins.

Kruse Otto (1993: 82-85, 200f & 237-245): Keine Angst vor dem leeren Blatt.

Inhalt: Wissenschaftssprache, Kriterien für das Eingrenzen des Themas, Hinweise zur Überarbeitung der Rohfassung

Esselborn-Krummbiegel Helga (2002: 48-51): Von der Idee zum Text: Fragen als Denkipulse.

Inhalt: Zur Faszination und Irritation eines Themas, Hypothesenbildung: pro und contra, Perspektivenwechsel, Übungen

Mayerhöfer Claudia (1997: 25-27): Königsweg zur wissenschaftlichen Arbeit.

Inhalt: Checkliste der Engpassfaktoren, Liste der einzelnen Arbeitsgänge: zur Selbstüberprüfung

3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



ARBEITSSCHRITTE PLANEN

Erstellen Sie eine Mind-Map über die einzelnen Arbeitsschritte und die dazugehörigen Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben!



*aus den Materialien
des SchreibCenters*

3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | **KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE** | ZITATE



Becker Howard Saul (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.

Als Soziologe (!) macht Howard Becker seinen LeserInnen auf unterhaltsame und bereichernde Art und Weise klar, dass wissenschaftliche Texte nicht notwendig umständlich und langatmig sein müssen. In diesem Standardwerk im universitären Seminarbetrieb werden Wege zu verständlichen Texten auf vielseitige Weise diskutiert.

Bünting Karl-Dieter, Bitterlich Axel & Pospiech Ulrike (2000): Schreiben im Studium mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin: Skriptor.

Dieser Leitfaden mit CD-Rom legt großen Wert auf Textsortensicherheit, Zitieren, Argumentieren sowie Sprache und Stil in wissenschaftlichen Arbeiten. Auch wenn in einigen Punkten die Normen diskutiert werden müssen (z.B. „der Text wird überwiegend passivisch formuliert“), so gibt das Buch dennoch, gerade was das Argumentieren, die Wort- und die Satzebene betrifft, einen guten Einblick in die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens.

Eco Umberto (1977): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Heidelberg: C.F.Müller, 12. Auflage: 2007.

Diese Hilfestellung für die Planung, Gliederung und Niederschrift wissenschaftlicher Arbeiten des bekannten italienischen Literaten und Linguisten ist zwar schon recht alt – was man etwa am Karteikastensystem zum Bibliographieren merkt, das Eco empfiehlt – aber über weite Strecken amüsant geschrieben und noch immer brauchbar: zum Beispiel, wenn Eco darauf eingeht, ab wann ein indirektes Zitat vielleicht doch wörtlichen Charakter hat und warum das den Schreibenden wirklich unangenehm sein sollte.

Esselborn-Krummbiegel Helga (2002): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn, Wien: Schöningh, 4. Auflage: 2004.

Mit vielen Übungsbeispielen und Zitaten zum Thema schafft es Esselborn-Krummbiegel, ein Werk vorzulegen, das leicht lesbar bleibt und dennoch profund auf die Schwierigkeiten und das Lösen derselben in wissenschaftlichen Schreibprozessen eingeht. Das Buch ist didak-

tisch sehr gut aufbereitet, nicht normativ, sondern als Anregung für Schreibende gedacht.

Jakobs Eva-Maria & Knorr Dagmar [Hrsg.] (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Die Beiträge dieses Sammelbandes aus dem Fachgebiet der Angewandten Linguistik bzw. der Schreibdidaktik untersuchen Textproduktionsprozesse in den Wissenschaften: eine kritisch-wissenschaftliche Aufsatzsammlung namhafter AutorInnen wie Sandig, Wrobel, Kruse, Ruhmann, Keseling u.a.

Karmasin Matthias & Ribing Rainer (2006): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. Wien: WUV, 4. komplett überarbeitete Auflage.

Die Autoren versuchen auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen und gehen dabei auch auf Fragen nach Form und Formatierung, die sich für ungeübte Schreibende in Textverarbeitungsprogrammen ergeben, oder auf Fragen der Beurteilung von wissenschaftlichen Arbeiten sehr ausführlich ein. Auch Tipps und Tricks für das Präsentieren und Vortragen werden nicht ausgespart.

Kissling Walter, Perko Gudrun [Hrsg.] (2006): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Dieser Band will durch Analysen und Vorschläge zu einer systematischen Diskussion des Themas an Hochschulen, Universitäten und in der Bildungspolitik beitragen, nicht zuletzt auch zur Diskussion an der Sekundarstufe II. Über wissenschaftliches Schreiben als Gegenstand der Hochschullehre schreiben

AutorInnen aus unterschiedlicher fachlicher Perspektive, aus universitätsinterner oder –externer Sicht an Standorten in Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Nicolini Maria [Hrsg.] (2008): Wissenschaft, helldunkler Ort. Sprache im Dienst des Verstehens. Wien: Wilhelm Braumüller.

Ausgehend von Erfahrungen mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte, Fragen und Hinterfragungen in ihren berühmten Schreibseminaren hat die Autorin einen Sammelband mit Beiträgen bekannter WissenschaftlerInnen, vor allem Germanisten (z.B. Willy Sanders, Wendelin Schmidt-Dengler, Hans-Peter Ortner) sowie österreichischer WortkünstlerInnen (z.B. Julian Schutting, Marlene Streeruwitz) zusammengestellt. Darin werden nicht nur der öffentliche und speziell der wissenschaftliche Sprachgebrauch sowie Englisch als Lingua franca diskutiert, sondern es wird auch ein kritischer Blick auf die akademische Lehre geworfen. Besonders empfehlenswert: der abschließende Beitrag der Herausgeberin über Sprache im Dienst des Verstehens mit Übungen und Beispielen.

Sommer Roy (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Stuttgart: Klett.

Schreibkompetenz wird bei Studierenden kaum systematisch gefördert: Dabei verliert die Kompetenz zum Schreiben nach dem Verlassen der Universität keineswegs ihre Relevanz. Im Gegenteil: Sie zählt zu den wesentlichen Bestandteilen kommunikativer Kompetenz. Dieser Band begreift Schreiben als Prozess, in dem sich kreative und analytische Phasen abwechseln. Zahlreiche Praxistipps und Beispiele helfen dabei, Schreibblockaden zu überwinden, Texte zu strukturieren, zu produzieren und nachzubereiten.



3.2 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Beim wissenschaftlichen Schreiben muss man vor allem lernen, dass man beim wissenschaftlichen Schreiben nie auslernt.“ (Gabriela Ruhmann, 1997: 130)

„Zitate fügen sich am besten in die Argumentation ein, wenn sie logisch und sprachlich in

den Text integriert sind. Überprüfen Sie daher den ‚Sitz‘ Ihrer Zitate im Text. Achten Sie zugleich darauf, ob die Zitate vollständig und korrekt sind und ob die genaue Fundstelle angegeben ist.“ (Helga Esselborn-Krummbiegel, 2002: 183)

3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Sprache reflektiert gesellschaftliche Strukturen. Aus diesem Grund gibt es das soziale und politische Bestreben, die sprachliche Konvention des so genannten „generischen Maskulinums“, nämlich der Nennung der rein männlichen Formen auch für den Fall, dass Frauen (mit)betroffen sind, zu durchbrechen. Ein Sprachwandel hin zum geschlechtergerechten Formulieren wird seit den 1980er Jahren insbesondere von feministischen Sprachwissenschaftlerinnen forciert.

Dieser Sprachwandel wird immer wieder kritisiert. Vorgeworfen werden ein Verkomplizieren der Sätze, schwere Lesbarkeit sowie „Unnatürlichkeit“. Auch wären Frauen ja in der männlichen Form (mit)angesprochen. Ob es einen „natürlichen“, d.h. einen ungesteuerten Sprachwandel gibt, bezweifeln aber feministische Linguistinnen, hängt der Sprachgebrauch und dessen Veränderung doch stark von den Interessen der Mächtigen ab.

Geschlechtergerechte Sprache soll einerseits nun ein Signal sein, andererseits auch das Denken in Stereotypen verändern: Sprachwandel, so die Grundannahme, wirke auf das Bewusstsein und trage damit unmittelbar zur Veränderung der sozialen Welt bei. Umgekehrt bewirke eine Veränderung der sozialen Gegebenheiten auch eine Veränderung der Sprache.

Häufig findet sich zu Beginn eines Textes eine so genannte „Generalklausel“ als Feststellung, dass mit der gewählten Sprachform beide Geschlechter gemeint seien. Das wurde einst von einigen als Fortschritt gesehen. Heute wird auch diese Generalklausel als rückschrittlich gesehen, zumal die „gewählte“ Sprachform mit wenigen Ausnahmen (z.B. wenn in einem Inserat eine „Sekretärin“ gesucht wird) die männliche ist. Viele öffentliche Stellen formulieren bereits gendergerecht, so gibt es einen Regierungsbeschluss vom 2. Mai 2001, der besagt, dass die Mitglieder der Bundesregierung in ihren Ressorts insbesondere auf den geschlechtergerechten Sprachgebrauch achten werden. (Wetschanow o.J.)

Manchmal wird gendergerechtes Formulieren auch mit der Begründung abgelehnt, nicht die Art, wie über Frauen gesprochen wird, sondern die rechtliche und soziale

Gleichstellung der Geschlechter sei entscheidend. „Anders gesagt: die Forderung nach Sichtbarmachung der Frau sei so etwas wie ein privates Steckenpferd einiger ‚wildgewordener Feministinnen‘, im Allgemeinen aber unwichtig und belanglos.“ (Kargl, Wetschanow & Wodak, 1997: 17)

Hinter solchen Argumenten verbirgt sich eine ideologisch motivierte, emotional gefärbte Abwehr. Gerade jene, die sprachliche Richtlinien zu nicht-sexistischer Sprache ablehnen, lehnen häufig auch Verbesserungen der sozialen Realität von Frauen ab.

Kognitiv entstehen andere Bilder, wenn von „Lehrern“ gesprochen wird oder aber von „Lehrerinnen und Lehrern“. Dasselbe gilt auch für „Richterinnen und Richter“, „Friseurinnen und Friseure“, oder auch für „Rektorinnen und Rektoren“ und für „Präsidentinnen und Präsidenten“. Elternbriefe sollen sich an „Mütter, Väter oder andere Erziehungspersonen“ richten, damit sich alle angesprochen fühlen können.

Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren

Grundsätzlich sind starre Regeln für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch nicht sinnvoll: Die strikte Einhaltung vorgegebener Regeln kann zu Sprachungetümen und Monotonie führen. Kommunikationssituationen sind vielfältig, und dem muss auch eine geschlechtergerechte Sprache nachkommen. Daher ist es notwendig, Sensibilität für die Erfordernisse und Probleme eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs zu schaffen und damit einen korrekten Umgang zu gewährleisten. (Kargl, Wetschanow & Wodak, 1997: 13)

In der Broschüre „kurz & bündig: Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren“ (2000) und im „Leitfaden des Bundesministeriums“ (Wetschanow: o.J.) werden drei Strategien vorgeschlagen:

- Sichtbarmachen des Geschlechts
- Geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen
- Kreatives Formulieren

Sprache bildet die Bilder im Kopf. Für die geschlechtliche Gleichstellung sind viele Veränderungen der Sprache nötig.

Geschlechtergerechte Sprache ist flexibel

Und es gibt auch nicht für alle Gelegenheiten eine „fertige“ Lösung: „Wenn Sie aber das Prinzip und die Idee geschlechtergerechter Sprache gutheißen und in Ihrem Sprachgebrauch umsetzen wollen, dann stellt dies kein Problem dar: Kombinieren Sie die Strategien [...], ändern Sie sie ab und erfinden Sie neue. Sprache ist veränderbar.“, raten die Autorinnen

der Schriftenreihe des Frauenministeriums. (Kargl, Wetschanow & Wodak, 1997). Auch in diesem Booklet finden Sie verschiedene Lösungen für das geschlechtergerechte Formulieren: Doppelnennungen, neutrale Formen, Formen mit dem sogenannten Binnen-I sowie kreative Lösungen (z.B. als SchreibendeR, einE AutorIn), die Sie ansprechen sollen.



3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

GENERISCHES MASKULINUM

Wetschanow (o.J.)

Bereits um 1840 schrieben Mathematiker die ersten „Computerprogramme“.

Formulierungen wie diese lassen zuallererst an Männer denken. Dass Frauen einen wesentlichen Beitrag geleistet haben, wird aufgrund der männlichen Personenbezeichnung „Mathematiker“, die Frauen nicht sichtbar macht, häufig vergessen. So bleibt in diesem Beispiel unerwähnt, dass um 1840 das allererste Computerprogramm von der Mathematikerin Lady Ada Lovelace geschrieben wurde.

SICHTBARMACHEN DES GESCHLECHTS

Aus einem Text soll klar ersichtlich sein, ob die handelnden Personen oder das Zielpublikum Frauen oder Männer sind bzw. ob sich der Text an beide Geschlechter richtet. Sichtbar gemacht werden situationsabhängig also

- entweder Frauen oder Männer
- sowohl Frauen als auch Männer

Ziel des sprachlichen Sichtbarmachens ist es, in den verschiedenen Textsorten Männer und Frauen eindeutig zu benennen. Frauen werden ausdrücklich als Frauen angesprochen:

- die Lehrerin – der Lehrer
- die weiblichen Lehrenden – die männlichen Lehrenden
- die Lehrende – der Lehrende
- die Fachfrau – der Fachmann
- Liebe Kolleginnen und Kollegen!
- Ehrengäste waren Frau Direktorin Dr.ⁱⁿ Meier und Herr Oberstudienrat Müller.
- ein/e Schüler/in, der/die SchülerIn, Kolleg/inn/en

GESCHLECHTSNEUTRALE PERSONENBEZEICHNUNGEN

Geschlechtsneutrale Formulierungen beziehen sich auf beide Geschlechter und machen weder Frauen noch Männer sprachlich sichtbar. Dadurch lassen sich auch keine Rückschlüsse auf konkrete handelnde Personen ziehen, was zu Unklarheiten und Missverständnissen führen kann. In den meisten Fällen wollen Schreibende mit dieser Form beide Geschlechter ansprechen.

Grundsätzlich wird empfohlen, geschlechtsneutrale Formulierungen nur gemeinsam mit jenen Schreibweisen zu verwenden, die eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht, zu beiden Geschlechtern oder zu einer konkreten Person erlauben. Für allgemein gehaltene Schriftstücke (Merkblätter, Formulare usw.) und für wissenschaftliche Texte sind neutrale Formulierungen aus grammatikalischen und stilistischen Gründen sowie zur Verbesserung der Lesbarkeit durchaus geeignet, z.B. durch geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen (die Person, das Individuum, das Mitglied, die Bürokräft, das Elternteil usw.), die Verwendung des Plural mit dem Binnen-I (SchriftstellerInnen, ArbeiterInnen usw.) oder durch Passiv-Konstruktionen.

KREATIVES FORMULIEREN

Sprache ist etwas Lebendiges. Seien Sie daher kreativ und zeigen Sie auch Mut zu selten benutzten Formen oder Wortbildungen! Je öfter bisher Ungewohntes angewandt wird, umso eher wird es akzeptiert: einE LehrerIn, StudierendeR

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (2000)

3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



ONLINE-LEITFADEN

- kurz & bündig. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Hrsg: Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (2000). Text zum Herunterladen unter: <http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/inhalt/251.htm> [21.12.2009]
- Geschlechtergerechtes Formulieren. Ein Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Hrsg: Wetschanow Karin (Wien, o.J.). Abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPublD403.pdf> [21.12.2009]

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Kargl Maria, Wetschanow Karin & Wodak Ruth [Hrsg.] (1997: 12-32): Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd.13.

Inhalt: Ist Sprache wichtig für die Gleichbehandlung?/Geschlechtergerechte Sprache/Wider das „generische“ Maskulinum.

Hofmeister Lilian (2001): Sprache in Veränderung. Abrufbar unter: http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/downloads/hofmeister_lilian_agi_1_01_17_19.pdf [21.12.2009]

Inhalt: Wenn Sprache entsteht, dann entstehen auch die Objekte sprachlicher Unterscheidungen.

3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



ONLINE-ÜBUNGEN

Formulier-Übungen mit Lösung finden sich auf der Homepage des Magistrats Wien: <http://www.wien.gv.at/ma57/sprache> [21.12.2009]



3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen [Hrsg.] (2000): **kurz & bündig. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Text zum Herunterladen unter: <http://www.uniklu.ac.at/akgleich/downloads/kurzundbuedig.pdf>** [21.12.2009]

Diese übersichtliche Broschüre enthält die wesentlichen Strategien des geschlechtergerechten Formulierens.

Kargl Maria, Wetschanow Karin & Wodak Ruth [Hrsg.] (1997): **Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd.13. Wien.**

Dieses Büchlein, zusammengestellt von feministischen LinguistInnen, reißt systematisch

das Thema auf, stellt unterschiedliche Perspektiven darauf und Positionen dazu dar. Die sprachlichen Varianten des geschlechtergerechten Formulierens werden anschließend systematisch abgehandelt.

Wetschanow Karin (o.J.): **Geschlechtergerechtes Formulieren. Ein Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [Hrsg:] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst: Wien.**

Der aufklappbare Leitfaden kann leicht hinter dem Schreibtisch an die Pinwand geheftet werden und bietet damit in jeder Situation eine kurze Übersicht über das geschlechtergerechte Formulieren.



3.3 GESCHLECHTERGERECHTES FORMULIEREN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Die Mitglieder der Bundesregierung mögen in ihren Ressorts darauf achten, dass dem geschlechtergerechten Sprachgebrauch besonderes Augenmerk geschenkt wird.“ (Ministeratsvortrag des Bundesministers für Soziale Sicherheit und Generationen zum Thema „Geschlechtergerechter Sprachgebrauch“, von der Bundesregierung bei ihrer Sitzung am 2. Mai 2001 im Sinne des Antrags beschlossen. (zitiert nach Karin Wetschanow, o.J.)

WIE KANN ICH SCHREIBEN(D) LERNEN?

IN DIESEM KAPITEL

SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSTRUMENT: DEN ARBEITS- UND LERNPROZESS FESTHALTEN

Schreiben und Lernen bilden eine Einheit: „Schreibend Lernen“ ist ein jahrhundertealtes erprobtes Konzept, das das didaktische Potenzial des Schreibens nutzt. Und auch in der Zukunft sollen die schriftliche Darstellung von Lerninhalten und die dazu notwendigen Kompetenzen gefördert werden. Wir geben einen Einblick in die Erfahrungen aus der Schreibforschung in Schule und Studium und stellen verschiedene praktische Methoden wie das Arbeitsjournal und das Forschungstagebuch vor. In den anschließenden Beispielen bekommen Sie viele hilfreiche Links und Informationen zu den praktischen Schreibübungen aus dem IMST-Wiki.

SCHREIBEN ALS REFLEXIONSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN

Schreiben bietet reichhaltige Möglichkeiten sich mit einem Thema tiefgehend auseinanderzusetzen. Es kann zu Analyse und Reflexion des eigenen wie des anderen Blickwinkels genutzt werden und ist somit ein ideales Medium in der Arbeit von Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern. Die Bedeutung und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten reflexiven Schreibens in der Schulpraxis werden in diesem Abschnitt erklärt und durch praktische Beispiele und Übungen erläutert.

SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSTRUMENT: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

Die Präsentation von Leistungen spielt nicht nur im Wirtschaftsleben eine wichtige Rolle, sondern auch im Schulbereich. Die schriftliche Dokumentation der geleisteten Arbeit von Schüler/innen und Lehrer/innen wirkt nach innen und außen bestärkend und ist ein unverzichtbares Mittel auf dem Weg der Professionalisierung insbesondere von Lehrenden. Auch hier gibt es wieder verschiedene Methoden, sei es in Form von Fallberichten oder von Portfolios, um Gedanken und Erfahrungen zu verschriftlichen.

Eine einfache Form des didaktischen Ansatzes von „Schreibend Lernen“ findet sich bereits im Mittelalter, als Geistliche große philosophische Werke abgeschrieben und vervielfältigt haben. Dass das Abschreiben ein Verinnerlichen des Stoffs bedeuten kann (aber nicht bedeuten muss), ist selbst in Zeiten von Speed-Reading und Multiple-Choice nicht in Vergessenheit geraten. Verstärkt sollen nun in Zukunft in Ausbildung und Studium die schriftliche Darstellung von Inhalten gefördert und die entsprechenden Kompetenzen trainiert werden. Die Fachbereichsarbeit etwa oder das Portfolio können in diesem Zusammenhang als Beispiele dienen, wie durch Schreiben das erworbene Wissen festgehalten, vertieft und für eine bestimmte Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird.

Abschnitt 4.1 ist dem Schreiben als Dokumentationsinstrument gewidmet. Er handelt davon, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln der Arbeits- und Lernprozess festgehalten werden kann.

Durch das Ausformulieren und das Auf-den-Punkt-Bringen werden das Dokumentieren und das (im Idealfall) damit verbundene Reflektieren zu Instrumenten, welche eine intensive und gründliche Auseinandersetzung mit einem komplexen Gegenstand erlauben: Der Arbeitsalltag wird unterbrochen, der/die Schreibende zieht sich zurück und setzt sich allein oder gemeinsam mit einer Gruppe zum Niederschreiben hin, was eine Fokussierung auf den Gegenstand bedeutet. Er oder sie dokumentiert und reflektiert dabei das Erlebte und bringt es in eine für Außenstehende nachvollziehbare Form. Das Aufzeichnen von Abläufen und Wissensinhalten fördert auf persönlicher Ebene unmittelbar das Begreifen und Verstehen von Phänomenen und trägt auf organisatorischer Ebene zur Wissenssicherung und damit zur Qualitätssicherung bei. So bleibt das Schreiben das wichtigste Instrument unserer Wissens- und Informationsgesellschaft (siehe Abschnitt 4.1: Schreiben als Dokumentationsprozess: den Arbeits- und Lernprozess festhalten).

Mit den Techniken des Reflektierens im Arbeitsfeld Schule macht der nächste Abschnitt vertraut. Ob in der LehrerInnenausbildung oder in der Schulforschung – Beschreiben und Reflektieren bleiben wichtige Instrumente der schulischen Qualitätsentwicklung. Der oder die Schreibende nimmt sich bewusst Zeit

zum Nachdenken und Formulieren, während andere Aktivitäten zurückgestellt werden müssen. Schreiben zwischen Tür und Angel, Schreiben und nebenbei über anderes Sprechen, Schreiben durchbrochen von Telefonieren, Organisieren oder Jonglieren funktioniert nicht. Schreiben erfordert Konzentration und volle Aufmerksamkeit. Andere Aktivitäten müssen zurückgestellt und störende Einflüsse ausgeschaltet werden. Das bringt auch einen Mehrwert in Hinblick auf die Schulentwicklung, nämlich die Konzentration auf den Ausgangspunkt, um komplexe Phänomene zu verstehen sowie neue Strategien für einen zeitgemäßen, den heutigen Bedürfnissen angepassten Unterricht zu entwickeln. (siehe Abschnitt 4.2: Schreiben als Reflexionsinstrument: sich schreibend in Gedanken vertiefen) Durch die Entwicklung der Schrift wurde die exakte Weitergabe von Wissen in menschlichen Gesellschaften orts- und zeitunabhängig möglich. Das Schreiben bleibt aber auch in Zeiten der Medienvielfalt ein probates Mittel, um Ergebnisse sichtbar zu machen – handelt es sich nun um Koalitionsabkommen, Auftragsbestätigungen, Verlaufsdokumentationen, um Einladungen oder um Lehrbücher. Wenn wir Ergebnisse lesen, d.h. wie sich eins aus dem anderen ergibt, dann können wir dieses neu erworbene Wissen überdenken, verarbeiten, integrieren und weitergeben, unter entsprechenden Bedingungen sogar weiterentwickeln. Die Verbreitung von Ergebnissen ermöglicht Diskussion, Kritik, Verbesserung, neuerliche Generierung und Diffusion von Wissen und damit auch den Ausgleich von Know-How-Defiziten im Bildungsbereich (siehe Abschnitt 4.3: Schreiben als Kommunikationsinstrument: Ergebnisse sichtbar machen).

Wir wollen beistimmen, dass der Schreibvorgang ein ganzheitliches Geschehen ist, das nicht ohne weiteres in drei partielle Funktionen auftrennbar ist. In diesem Kapitel haben wir die Funktionen Dokumentation, Reflexion und Kommunikation bewusst ausgewählt, um diese Funktionen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung hervorzuheben. Wir folgen damit einem Ansatz, der auch von Katrin Girgensohn in „Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben“ (2007: 174-196) vertreten wird. Sie untersuchte die verschiedenen Funktionen des Schreibens an der Hochschule und hat folgende Merkmale herausgeh-

ben: Schreiben ist, so Girgensohn,

1. **persönlichkeitsfördernd:** Schreiben ermöglicht z.B. ein Verarbeiten und Loswerden von Neuem oder Unangenehmem, Schreiben bringt ein Sich-selbst-besser-Kennenlernen mit sich oder Schreiben in der Gruppe fördert soziale Kompetenzen;
2. **kommunikativ:** Es dient der Verständigung und dem Informationsaustausch;
3. **heuristisch:** Schreiben selbst bringt Erkenntnis, hat erfinderische Wirkung;
4. **hedonistisch:** Schreiben wird als belebend, bereichernd, genussvoll oder entspannend erlebt;
5. **rhetorisch:** Schreiben erfüllt den Zweck, Wissen oder Ideen einem Publikum darzustellen.

Angela Schuster (2008a) befragte Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Anreize zum Schreiben über ihre Praxis und führt als Ergebnis ihrer Studie folgende Reihung der Antworten an:

1. „Ich schreibe, weil ich durch das Verschriftlichen von Erfahrungen dazulerne und mich weiter entwickle.“
2. „Ich schreibe, weil es mir hilft Klarheit zu gewinnen. Nach dem Schreiben sehe ich die Dinge für mich deutlich fassbarer.“

3. „Ich schreibe, weil ich anderen meine Ideen und Erfahrungen zugänglich machen oder Rückmeldungen bekommen möchte.“ (Schuster 2008a: 149)

In den folgenden drei Abschnitten werden nun die Funktionen „Dokumentation, Reflexion und Kommunikation“ näher beleuchtet und damit verbunden auch besondere Textsorten wie Forschungstagebuch, Arbeitsjournal, Reflexionsarbeit und Bericht vorgestellt. Wir sind uns bewusst, dass einige Entscheidungen, die damit verbunden waren, willkürlich waren – so könnte z.B. die Textsorte „Portfolio“ in allen drei Abschnitten vorkommen, weil bei der Erarbeitung sowohl dokumentiert als auch der Arbeitsprozess reflektiert wird und das fertige Portfolio wiederum zur Präsentation der Arbeits- und Lernergebnisse dient. Wir haben uns in Hinblick auf das Portfolio darauf geeinigt, es als Kommunikationsinstrument einzuordnen. Damit wollen wir einerseits den praktisch-kommunikativen Wert des Portfolios herausstreichen, andererseits darauf aufmerksam machen, wie wichtig Plattformen zur Präsentation schriftlicher Arbeiten (vgl. Bräuer 2004: 25) im schulischen Kontext sind.



4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSTRUMENT: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

Schreiben(d) lernen

Schreiben als wesentlichen Teil des Lernprozesses zu sehen, hat in den USA eine lange Tradition (vgl. Bräuer, 1996; Kruse, 1993; Girgensohn, 2007). Schreiben wird dort als kreativer Prozess verstanden, der die persönliche Entwicklung des/der Schreibenden anregt und fördert. So wird sowohl dem „Creative Writing“ als auch dem fachspezifischen Schreiben in Schule und Universität große Bedeutung beigemessen. Unter dem Schlagwort „Writing-to-learn“ wird Schreiben gezielt als Lerninstrument eingesetzt. Dazu Gerd Bräuer (2004: 9): „Schreiben hilft auf beiden Seiten – Lehrenden und Lernenden – Aufgabenstellungen zu entwickeln, Arbeitspläne aufzustellen und zu diskutieren, Materialien zu sammeln und auszuwerten, Texte zu verfassen und zu

überarbeiten, Arbeitsergebnisse zu präsentieren, kommentieren, reflektieren, evaluieren. Schreiben erfüllt also nicht nur die Funktion, Wissen zu präsentieren – zu diesem Zweck müssen wir schreiben lernen –, sondern ebenso die Funktion, im Prozess des Schreibens – schreibend lernen – Wissen zu entwickeln.“

Schreiben in der Schul(praxis)forschung

Auch in der Schulpraxisforschung und damit in der Schulentwicklung kommt dem Schreiben eine essentielle Aufgabe zu: dem Dokumentieren von Entwicklungen und Abläufen als Grundlage jedes weiterführenden Reflexions- und Entwicklungsansatzes. Herbert Altrichter und Peter Posch (1990: 26f) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass gerade die Textsorten Tagebuch und Ar-

Wissen wird durch das Schreiben präsentiert und entwickelt

beitsjournal bei der Durchführung von Schulforschung eine in ihrer Bedeutung bislang oft unterschätzte Rolle spielen:

1. Das Tagebuchschreiben knüpft an alltägliche Fertigkeiten an. Insofern ist das Tagebuch eine sehr authentische Form der Materialerhebung der Schulforschung (z.B. weniger künstlich als ein Interview), die zudem geringen organisatorischen Aufwand verlangt.
2. Daten können beim Arbeitsjournal auch mit nicht strukturierten Forschungsmethoden gewonnen werden, z.B. durch eine „unstrukturierte Beobachtung“.
3. Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. können u.U. täglich festgehalten werden. Durch diese Kontinuität kann ein Tagebuch zur Qualität einer Datensammlung beitragen.

Arbeitsjournal und Forschungstagebuch

Arbeitsjournale und Forschungstagebücher bieten sich zur Dokumentation von Prozessverläufen an. Dabei werden individuell, d.h. ohne formale Einschränkungen, Zahlen und Fakten, Situationen und Abläufe, Zwischen- und Endergebnisse, Aussagen und Meinungen, Literaturverweise, Zitate, Hinweise und Skizzen notiert. Neben diesen Notaten, die meist eindeutig nachvollziehbar und in ihrem Aussagewert überprüfbar sind, finden sich darin aber auch – und das macht den Mehrwert dieser Instrumente aus – eigene Gedanken und Schlussfolgerungen, kritische und selbstkritische Reflexionen über das Geschehen, den Prozessverlauf und den Wert der bisherigen Ergebnisse (Altrichter & Posch 1990). Motivierende Sprüche, Anmerkungen und Fragen sind ebenso erlaubt und dienen der ehrlichen Auseinandersetzung mit dem Arbeitsgebiet wie Kritik und Zweifel. All das fördert kritisches und differenziertes Denken und bringt den/die ForschendeN weiter in der Bewältigung seiner/ihrer Aufgabenstellung. Arbeitsjournal und Forschungstagebuch dienen schließlich auch dazu, mögliche Vorgehensweisen und Szenarien durchzuspielen oder Kommentare der anderen am Geschehen Beteiligten festzuhalten und abzuwägen. Die Aufzeichnungen sind für die Schulpraxisforschung aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zum Geschehen und ihrer Authentizität in besonderem Maße wertvoll.

Praktisch unterscheidet Gerd Bräuer (2000: 20-23) das Tagebuch, in dem Gedanken und Gefühle den Schutz des Privaten finden, d.h. das nur als persönliche Werkstatt und Gedankenschmiede dient, vom Arbeitsjournal, einer Art halböffentlicher „Gedankenwerkstatt“ zu einem Thema, das für andere vertraute Personen offen bleibt und anhand dessen gemeinsam Ideen besprochen, weiterentwickelt oder verworfen werden können.

Forschungsdokumentation

Ein Arbeitsjournal liefert nicht nur die Grundlage für einen späteren Projektbericht, sondern es informiert auch mittendrin und später über die Entwicklungen beim Lernen/Forschen, Denken und Reflektieren. Durch die hohe Authentizität des Geschriebenen ist ein Arbeitsjournal ein in der qualitativen Sozialforschung anerkanntes Instrument und als solches speziell auch in der Schulpraxisforschung von Bedeutung.

Nach Herbert Altrichter (1990: 36-45) können sich unterschiedliche Grundformen des wissenschaftlichen Schreibens im Arbeitsjournal finden:

- Beschreibungen von Abläufen (Gedächtnisprotokolle, Berichte, Memos usw.)
- Interpretationen (Gefühle, Problemüberlegungen, Spekulationen, Erklärungen von Beobachtungen, Bewusstmachen eigener Vorannahmen, Entwicklung von Theorien usw.)
- Theoretische Notizen (Begriffsklärungen, Vernetzung von bekannten Theorien mit eigenen Erfahrungen, Diskussion verschiedener Daten oder Begriffe, Formulierung von Hypothesen usw.)
- Methodische Notizen (Umstände, unter denen ein Forschungsinstrument eingesetzt wird, Reflexion der eigenen Rolle, Erfahrungen mit Forschungsmethoden und -strategien, Entscheidungsbegründungen usw.)
- Pläne (wie man es anders machen könnte, wie man es nächstes Mal machen möchte, was nachgeholt werden soll, wozu man weitere Informationen benötigt usw.)
- Schriftliches Nachdenken (Beschreibungen von Situationen, die noch unklar

Arbeitsjournale helfen, die eigenen Fähigkeiten besser kennenzulernen

sind, in denen immer wieder Schwierigkeiten oder Konflikte auftreten, die als belastend erlebt werden usw.)

Vom Arbeitsjournal zur Publikation

Nicht nur SchulpraxisforscherInnen wie Herbert Altrichter, sondern auch SchreibpädagogInnen wie Helga Esselborn-Krummbiegel (2002) oder Otto Kruse (1993) wissen um den Wert eines Arbeitsjournals in einem komplexen Lern- und Arbeitsprozess. Letztere empfehlen ihren StudentInnen und LeserInnen das Arbeitsjournal als Grundlage zum Schreiben von akademischen Texten. Das regelmäßige Schreiben fördere das Erkennen des eigenen wissenschaftlichen Interesses, Denkgenauigkeit und Ausdrucksfähigkeit. Zitate aus dem Arbeitsjournal dürfen (und sollen auch bei einigen Untersuchungsmethoden) in die Enddokumentation einfließen. Sie vermitteln den LeserInnen ein möglichst wirklichkeitsgetreues Bild des Geschehens, spiegeln die Prozesshaftigkeit des Forschungsgeschehens und die Vorläufigkeit der Ergebnisse, und damit auch von Wissenschaft, die selbst nur als ständiger (d.h. an einem bestimmten Forschungsstand anknüpfend), organisierter (d.h. geplanter) und nachvollziehbarer (d.h. folgerichtiger) Prozess begriffen werden kann.

Schreiben als Lerninstrument

Schreiben ist nicht nur ein Instrument um das methodische Vorgehen in der Schulentwicklung zu verbessern. In der selben Weise, wie das Schreiben dem Erkenntnisweg der forschenden LehrerInnenschaft dient, kann es den SchülerInnen von Nutzen sein. Auch in der Schule fördert das selbstständige Verfassen von Texten das Denken und das Darüber-Nachdenken der SchülerInnen auf mannigfaltige Weise:

1. Die SchülerInnen müssen sich über längere Zeit konzentrieren und setzen sich intensiv mit ihrem Thema auseinander.
2. Das im Unterricht erarbeitete Wissen wird in eigenen Worten festgehalten und authentisch vermittelt.
3. Die Inhalte werden in eine nachvollziehbare Ordnung gebracht, das logische Denken wird dabei trainiert.
4. Zusammenhänge können klar ersichtlich gemacht werden, vernetztes Den-

ken und Praxisorientierung werden explizit gefördert.

5. Eigene Ideen und Gedanken können schriftlich entwickelt, dargestellt und präsentiert werden.
6. Das professionelle Schreiben im Berufsleben wird vorbereitet.
7. Der eigene Standpunkt zum Thema wird beim Formulieren reflektiert und ausgewiesen.
8. Wissen und Gedankengänge können beim Lesen der eigenen Texte wiederholt und in Hinblick auf Logik, Stringenz und Verständlichkeit überprüft werden.
9. Die selbst verfassten Texte zeigen die geleistete Arbeit sowie das Ausmaß der Eigenständigkeit und erzeugen Freude über die eigene Produktivität.
10. Kreativität wird als persönlichkeitsbildender und persönlichkeitsstärkender Faktor angeregt und gefördert.

Die US-amerikanische Schreibpädagogik als Vorbild

Die Anfänge der US-amerikanischen Schreibpädagogik (Bräuer, 1996; Girgensohn, 2007) finden sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als nach den Einwanderungswellen Bildungsprobleme in den Colleges damit gelöst wurden, dass das Fach „composition“ eingeführt wurde. Erstes Ziel war es, die allgemeinen Schreibfertigkeiten auf ein gehobenes Niveau zu bringen und die verstärkt auftretenden Ausbildungsunterschiede unter den StudienanfängerInnen auszugleichen. Composition wurde im Verlauf des 20. Jahrhunderts auch als Fach in der Grund- und Sekundarschule etabliert, darin werden neben kreativen Schreibmethoden vor allem Ausdrucksfähigkeit, aber auch linguistische Grundkenntnisse vermittelt.

Die sogenannte „Writing-across-the-Curriculum-Bewegung (WAC)“ wurde nach der Kürzung der „composition“-Programme an den Universitäten in den 1970er Jahren ins Leben gerufen. Ziel war und ist es, Schreiben als Querschnittsaspekt in die Curricula zu integrieren und damit als wesentlichen Bestandteil in alle Fächer aufzunehmen. Den Studierenden wird das Handwerk des Schreibens systematisch für Lern- und Dokumentationszwecke vermittelt. Damit konnte auch die Qualität von fachlichen Ausbildungsinhalten erhöht und schließlich auch die Qualität und

Wirksamkeit von Forschungspublikationen verbessert werden.

Als ein das WAC-Programm ergänzendes Modell wurden an den Universitäten auch **Schreibzentren als spezielle Lernorte** eingerichtet. Heute können 90% der Universitäten in den USA auf ein Schreibzentrum verweisen (Girgensohn, 2007). Die systematische Förderung des Schreibens kommt nicht nur den Lernenden – also den SchülerInnen und Studierenden – zugute, sondern ermöglicht auch ein sprachlich hohes Niveau und insgesamt verbesserte Leistungen an den Schulen und Universitäten. Die Rolle der SchreiblehrerInnen hat sich in den USA im Laufe der Zeit geändert von *instructors*, die SchülerInnen erklären, was richtig oder falsch ist bzw. wie man es besser macht, hin zu *facilitators*, Menschen, die andere, weniger erfahrene Schreibende kollegial unterstützen (Bräuer 1996). Gerd Bräuer fasst seine langjährigen Erfahrungen als Schreibpädagoge (u.a. als Professor an der Emory University) in den USA zusammen: „Wie und wo auch immer, Schreiben in den USA hat jedoch und in erster Linie etwas zu tun mit Lernen. Es wird als Katalysator für Lernprozesse betrachtet, aber auch als Medium, in dem sich alltägliches Lernen vollzieht. Writing across the curriculum – Schreiben quer durch alle Bildungsinhalte – heißt die Zauberformel für viele Lehrende und Studierende, mit der Schreiben der ausschließlichen Fixierung auf Literatur entzogen und seiner Genie-Mystifizierung beraubt wird.“ (Bräuer, 1996: 21)

Schreibkompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollen

Kruse (2007: 135f) diskutiert für den deutschsprachigen Raum, mit welchen Schreibkompetenzen die Schulen ihre AbsolventInnen ins Studium entlassen sollten. Kruse schlägt vor, dass künftige Studierende nach der Matura u.a. mit folgenden Fähigkeiten ausgestattet sein sollten:

- einen Text auf sprachliche Richtigkeit zu prüfen
- einen Text für die Veröffentlichung in einem bestimmten Medium vorzubereiten
- zu prüfen, ob ein Text für seine AdressatInnen geeignet ist

- zu wissen, wodurch man die Verständlichkeit von Texten erhöht
- Nachschlagewerke und Verzeichnisse zu kennen
- ein Schreibprogramm am PC zu beherrschen
- einen persönlich bedeutsamen Text und einen formellen Text schreiben und unterscheiden zu können
- schriftlich reflektieren, dokumentieren, zusammenfassen, diskutieren und argumentieren sowie diese Formen voneinander unterscheiden zu können
- die wichtigsten Schritte zur Textproduktion zu kennen und mit Techniken zum Brainstorming, Ordnen von Ideen, Strukturieren, Überarbeiten, Feedback-Geben vertraut zu sein
- Lesetechniken für Sachtexte zu kennen
- Wissensbereiche selbstständig zu erarbeiten und konsistent darzustellen, z.B. auch in einem Referat
- Texte zu gliedern
- Regeln des Zitierens zu kennen
- die wichtigsten journalistischen Textsorten zu kennen

Diese Kompetenzen können nicht nur im Deutschunterricht gelernt werden, sondern sollten in allen Unterrichtsfächern geübt und praktiziert werden. Mit Hilfe dieser Techniken können SchülerInnen dann auch – in Anlehnung an Kruse (2007: 138):

- Texte schreiben, die ihnen selbst sinnvoll vorkommen
- das Empfinden haben zu gestalten und sprachlich kreativ zu sein
- sehen, wie das Schreiben mit gesellschaftlich relevanten Bereichen zusammenhängt
- den Prozesscharakter von Lernen und Schreiben erfahren
- Erfahrungen machen, dass andere ihre Texte lesen und darauf reagieren
- sich mit Lern- und Wissensgemeinschaften vernetzen
- generalisierbare Erkenntnisse über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Domänen finden
- den Mut und das Interesse finden, sich neue Domänen und Genres selbstständig anzueignen.



4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSMITTEL: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

FORSCHUNGSTAGEBUCH ZUR DOKUMENTATION VON PROZESSGESCHEHEN

In ihrem Beitrag „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ geben Herbert Altrichter und Peter Posch gute Einsicht in das Forschungstagebuch. Konkrete Beispiele für Tagebücher und Unterrichtsprotokolle dienen der Nachbereitung des Unterrichts. Altrichter etwa schrieb ein Tagebuch zu einer Lehrveranstaltung, die von nebenberuflich studierenden LehrerInnen besucht wurde. Er dokumentierte und kommentierte darin das Prozessgeschehen:

1. Am Beginn haben die Teilnehmer über ihre jeweiligen Forschungsfragestellungen berichtet:
 - für Astrid ist das Problem schon (nach eineinhalb Monaten) „gelöst“? Soll ich da enttäuscht sein?? Ich bin es!!
 - Beate hat die Schülerin, mit der sie sich eingehender beschäftigen wollte, „mehr oder weniger aufgegeben. Ich weiß nicht, was ich machen soll“.

Waren das ungeeignete Probleme (bei Astrid „leicht“, bei Beate zu „schwer“) oder nehmen es die Teilnehmerinnen nicht so ernst, dass durch längerfristige Arbeit an einem Problem auch ein „Produkt“ erstellt werden soll?

Ich muss nachfragen, ob sie ihre bisherigen Überlegungen und ihre bisherige Arbeit dokumentiert haben; sonst sollten sie aus der Erinnerung ein Protokoll der Schritte machen, die sie bisher durchgeführt haben: Welche vorangehenden Überlegungen haben später welche beeinflusst?

2. Die Darstellung der Ergebnisse ihrer ersten Untersuchungsschritte durch Clara war so interessant, dass allein die „Situationsdarstellung“ eine dreiviertel Stunde dauerte. Dabei ergab sich unter anderem eine interessante Diskussion zu dem Fragebogenergebnis [...]

*Altrichter & Posch
(1990: 32f)*

FORSCHUNGSTAGEBUCH ALS TEXTBAUSTEIN IN DER WISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT

Ein Auszug aus einer Dissertation zum Thema Familienintensivbetreuung zeigt, wie theoretische und selbstreflexive Passagen aus dem Forschungstagebuch im Text gelungen miteinander verbunden werden können. Die Dissertation wurde von einem Betreuer verfasst, der sowohl bei der Auseinandersetzung mit der Theorie zu dieser Betreuungsform, als auch bei der Auswertung der Untersuchung Reflexionsnotizen aus dem Forschungstagebuch hat einfließen lassen. Viele dieser Notizen betreffen den Rollenkonflikt des Verfassers zwischen Forschendem und Betreuer. Die folgende Passage bezieht sich auf die Identifizierung tabuisierten Verhaltens auf Seiten der Betreuerinnen und auf die Übertragung des Phänomens auf die eigene Forscherrolle.

Es ist davon auszugehen, dass die Beobachtung tabuisierten Verhaltens sog. „soziale Schuldgefühle“ (Devereux 1988: 68) erzeugt:

„Für das Unbewusste ist die unparteiische Beobachtung eines Mitmenschen eine ‚Sünde‘ – Voyeurismus und Aufkündigung der Solidarität – die den Beobachter, zumindest zeitweise, aus dem Kreis der Menschheit exiliert.“ (ebda.: 186f.)

Ein entsprechendes Phänomen habe ich in meinem Forschungstagebuch festgehalten:

Reflexionsnotiz (19.12.07): Ich habe das Gefühl, dass ich mit jedem Aspekt, den ich analysiere, mich von der „Gemeinschaft“ der BetreuerInnen bzw. der Organisation entferne. Durch meine Forschung hebe ich mich ab, gehöre nicht mehr dazu. So meine Gedanken und Gefühle. Was ich mich frage, ist, ob dieses Gefühl, das man auch mit „Ausgeschlossen-Sein“ benennen könnte, etwas ist, das ich bloß phantasie? Es könnte ja auch sein, dass ich aus Sicht der KollegInnen gar nicht so weit weg bin, eben nur für eine Weile beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ... Bin ich an diesem Punkt besonders

*Semmler
(2008, 240f)*

sensibel? Was bedeutet „Ausschluss“ für mich persönlich? Ich glaube schon, dass ich einen ausgeprägten Sinn für Systemzugehörigkeiten besitze, und es ist wohl kein Zufall, dass ich mich zum systemisch-integrativen (!) Familientherapeuten weitergebildet habe. Und dennoch: mein Gefühl sagt mir, dass die „Kultur“ von FIB ein Element beinhaltet, das auf Gleichheit Wert legt ...

Um das Gesagte zusammenzufassen: „Die Konfrontation mit einer verpönten Realität [...] ist immer schwierig und belastend“ (Brück 1986: 13). Dies gilt auf der Ebene der ForscherIn als Individuum genauso wie für die sozialen Zusammenhänge, in welche sie eingebunden ist. Was bereits im Forschungsprozess beeinträchtigend wirken kann, äußert sich spätestens beim Verschriftlichen – sofern ein bewusster Umgang damit erfolgt – als eine „Angst des Autors vor seinem Thema“ (ebda.: 14).

Semmler
(2008, 240f)

KOMMENTIERTES ARBEITSJOURNAL

Gerd Bräuer (2000: 22) zeigt in seinem Buch „Schreiben als reflexive Praxis“ Beispiele für das Arbeiten an Tagebüchern und Arbeitsjournalen. Zur Diskussion im Arbeitsjournal steht ein Geschäftsbrief. Das Journal wird vom Schreibenden als Reflexionsinstrument genutzt, ein Schreibberater kommentiert das Journal und gibt dem Schreibenden Ratschläge.

Eigenkommentar:

Irgendwie klingt das Ganze so, als würde ich an meinen Onkel schreiben. Aber ich kenne B. ja auch. Das macht die Sache wirklich schwer. Vielleicht sollte ich doch „Sie“ schreiben. (Roberto)

Fremdkommentar:

Auf alle Fälle „Sie“! Und die Anrede geht so auch nicht, finde ich: Da braucht's „Sehr geehrter Herr ...“ oder so was. Dasselbe gilt für den Schluss.

Bräuer (2000: 22)

IMST-WIKI: FORSCHUNGSTAGEBUCH IM SCHULPRAKTIKUM

LehrerInnen können ihren Unterricht verbessern, indem sie gezielt Praxisforschung betreiben. Beobachtung ist eine der wichtigsten Methoden der Praxisforschung. In diesem Bericht werden die Studierenden einer pädagogischen Akademie mit Aufgaben

betrault, deren Durchführung und Ergebnisse in einem Forschungstagebuch dokumentiert werden müssen. Dafür wurde ein spezieller Raster entwickelt, der zwischen Wahrnehmung und Interpretation unterscheidet. Die Studierenden fassen diese Hilfestellung zur Unterrichtsbeobachtung als positiv auf und erkennen den Sinn einer genauen, schriftlichen Unterrichtsbeobachtung.

Für die Studierenden sind Forschungstagebücher einerseits eine Möglichkeit, Subjektivität in die Forschungsarbeit zu integrieren, andererseits werden sie dadurch selbst zu Forschungsobjekten. Das Konzept eines Forschungstagebuches liegt zwischen persönlichem und wissenschaftlichem, also öffentlichem Schreiben. Der Autor beschreibt im Projektbericht, wie ihm und seinen Studierenden dieser Spagat gelungen ist.

Alfred Reumüller

Schultyp: PH

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Forschungstagebucharbeit_an_der_paedagogischen_Akademie

Abstract

Studierende der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten (Klagenfurt), deren AusbildungslehrerInnen (PraxislehrerInnen), PraxisberaterInnen und PlanungswerkstattbetreuerInnen stehen mitunter vor der kniffligen Frage, wie denn im Zuge der Schulpraktischen Studien die Arbeit mit dem Forschungstagebuch gestaltet werden kann. Dieser Beitrag berichtet von ersten Erfahrungen und Bemühungen dazu und zeigt, wie im Schulpraktikum – in der Verbindung von Lehrpraxis und Beratung – ein möglicher Weg gangbar gemacht wird, um privates und öffent-

Reumüller (2002: 2)

Reumüller (2002: 2)

liches Schreiben in einer Ausbildungsstätte so zu verknüpfen, dass die Privatheit des Schreibens unangetastet bleibt, gleichzeitig aber Texte produziert werden, die in Gruppen, Reflexionssitzungen und Besprechungen einer internen Öffentlichkeit nicht vorenthalten werden und Anlass zum gemeinsamen Lernen geben.

IMST-WIKI: LEBEN IM WINTER – EIN (SCHREIB-)PROJEKT FÜR DEN PHYSIKUNTERRICHT

Das Projekt zeigt, wie man trotz schwieriger Rahmenbedingungen einen interessanten und nachhaltigen Physikunterricht gestalten kann. Die SchülerInnen führten viele Aufgaben am Computer durch, mussten ihre Ergebnisse aber schriftlich in einem Arbeitsheft festhalten. Der gelungene Einsatz verschiedener Aufgaben und Medien sowie der fächerübergreifende Unterricht machen dieses Projekt wertvoll.

Theresia Oudin | BG & BRG 10 Wien

Schulstufe: 7. Schulstufe

Fach: Physik

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Leben_im_Winter

Abstract

Im Projekt „Leben im Winter“ wurde die Wärmelehre anknüpfend an Überlebensstrategien der Tiere behandelt. Dazu stand ein Lehrgang der Fachhochschule Ludwigsburg zur Verfügung, der allerdings adaptiert werden musste. Im Zentrum des Projekts stand die selbstständige Arbeit der Schüler/innen am Computer, wobei jede Schülerin/jeder Schüler einen eigenen Computearbeitsplatz hatte. Angeleitet durch Arbeitsblätter konnten die Schüler/innen kurze Filmsequenzen und Simulationen verfolgen und Zuordnungsaufgaben lösen. Den Höhepunkt bildete die Simulation „Nigno“, bei der ein virtuelles Säugetier entsprechend ausgestattet werden muss, damit es den Winter überlebt. Die Schüler/innen konnten so trotz geringer Zahl von Physikstunden wesentliche Lerninhalte erarbeiten. Die Arbeit mit dem virtuellen Tier gefiel der Mehrheit von ihnen. Eine Verbindung zwischen Alltag und physikalischen Inhalten war offensichtlich.

Oudin (2008: 4)

IMST-WIKI: REVITALISIERUNG DES SCHULTEICHES: PROTOKOLLIEREN, DOKUMENTIEREN UND PRÄSENTIEREN

Die Wiederbelebung eines verschlammten Schulteiches machte Angelika Rodler zum Anlass eines umfangreichen Projektes. Durch den hohen Grad an professioneller Vorbereitung konnten die SchülerInnen ein Projektteam simulieren und die unterschiedlichsten Fähigkeiten erwerben, darunter auch viele, die mit Schreiben zu tun haben: Planen, Protokollieren, Dokumentieren, Präsentieren und Öffentlichkeitsarbeit. Besonderer Wert wurde bei diesem Projekt auf die Verbindung von Theorie und Praxis gelegt.

Angelika Rodler | Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Peter-Rosegger-Bundesheim

Schulstufe: 12. Schulstufe

Fächer: Biologie, Chemie

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Revitalisierung_des_Schulteiches

Abstract

Das Projekt „Revitalisierung des Schulteichs“ der HLW Krieglach erstreckte sich zunächst über ein Schuljahr und wurde im Ausbildungsschwerpunkt EGO (Ernährung - Gesundheit - Ökologie) abgewickelt. Den Schüler/innen der 4.a Klasse war es ein wichtiges Anliegen den brachliegenden Schulteich wiederzubeleben. Die gesamte Projektarbeit wurde in Schüler/innenteams mit bestimmten Aufgabenbereichen erarbeitet. Das Lehrer/innenteam hatte in erster Linie „Coachingfunktion“. In Zusammenarbeit mit Experten wurde der Teichbau in Angriff genommen, die Bepflanzung geplant und durchgeführt, um die Anlage als Forschungs- und Beobachtungsort bzw. auch als „Entspannungsoase“ nutzen zu können. Als „Freiluftklassenzimmer“ können die ökologischen Zusammenhänge und die Artenvielfalt besser verstanden werden. Die nachhaltige Nutzung der Teichanlage soll für zukünftige Klassen durch ein Folgeprojekt gesichert werden.

Rodler (2008: 3)

IMST-WIKI: DER MENSCH IM WEBQUEST

Silvia Thonhauser hat mit diesem Projekt ihre SchülerInnen zu LehrerInnen gemacht. In der Gruppe mussten sie sich Wissen aneignen, um dieses im Anschluss schriftlich zu reproduzieren und als Web-Quest für andere zu verarbeiten. Der Bericht dokumentiert sehr genau die Entstehung und Durchführung des Web-Quests, das man im Internet unter <http://schulen.eduhi.at/menschquest/> abrufen und selbst durchführen kann.

Silvia Thonhauser | HS 3 Wolfsberg in St.Marein

Schulstufe: 8. Schulstufe

Schultyp: Hauptschule

Fach: Biologie, Chemie

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Der_Mensch_im_WebQuest

Abstract

Hauptziel dieses Projektes war es, die 17 Schülerinnen und Schüler der Projektgruppe dazu anzuregen, sich aktiv und selbstständig Wissen anzueignen. Erreicht sollte dieses Ziel damit werden, dass sie zum weiten Thema „Mensch“ ein WebQuest erstellen. Aus einem Themenkatalog konnten sich die Schülerinnen und Schüler in Zweierteams einem Thema widmen und dazu im Internet recherchieren. Selbstständig erforschten sie diese Seiten auf „Brauchbarkeit“ und erstellten einen Fragenkatalog, wobei die Antworten darauf auf den zuvor entdeckten Seiten gefunden werden konnten. Ein weiteres Ziel des Projektes war es, den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 die Software „Dreamweaver“ näher zu bringen. Sie sollten befähigt werden, einen einfachen Webauftritt zu kreieren. Die Schülerinnen und Schüler setzten dieses Können um, indem sie mit ihrem Fragenkatalog ein WebQuest erstellten und es Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 zur Verfügung stellten. WebQuest bedeutet frei übersetzt „abenteuerliche Spurensuche im Internet“. Auch die Durchführung des Projektes hatte mitunter abenteuerliche Züge.

Thonhauser (2007: 3)

4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSMITTEL: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

**FORSCHUNGSTAGEBÜCHER**

Anregungen für das Schreiben von Forschungstagebüchern mit ausführlichen Tipps und Tricks (vor allem für das Anfangen) finden sich bei Herbert Altrichter & Peter Posch (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. 4. erw. Auflage: 2007.

SCHREIBEN LERNEN IN EINEM ARBEITSJOURNAL

Gerd Bräuer (2000: 22) empfiehlt ein Arbeitsjournal, bei dem die linke Seite des Journals für Kommentare freigehalten wird:

„Ein großformatiges Notizbuch und/oder ein Ordner dienen als Ort, an dem Ideen gesammelt und Texte bzw. Textteile entworfen und überarbeitet werden. Quantitativ gesehen, geschieht hier die Hauptarbeit. Für die regelmäßige Eigen- oder Fremdkommentierung wird die gesamte linke Seite des Journals freigehalten. Dieser breite Raum lädt zur erweiterten Textkritik ein, bei der im Idealfall Gegenvorschläge oder -entwürfe entstehen.“

Bräuer (2000: 22)

WORKSHOP „SCHREIBEN VOR ORT“

Unter dem Titel „Schreiben vor Ort“ findet sich im Internet die Beschreibung eines Workshops, der direkt im Unterricht oder im Rahmen einer LehrerInnen-Weiterbildung umgesetzt werden kann.

In der Gruppe wird ein thematisch interessanter Ort besucht (z.B. ein Museum, ein Café, ein Stadtgang, eine Waldwanderung). Damit wird ein bewusster Schritt gesetzt hinaus in die konkrete Welt außerhalb der Schule. Vor Ort werden zu sechs Schreibimpulsen Notizen verfasst. In einer zweiten Schreibphase wird in der Klasse in Kleingruppen weiter geschrieben. Die Texte werden später in „Schreibkonferenzen“ redaktionell überarbeitet und anschließend in einem Plenum vorgestellt. Dieses „Schreiben vor Ort“ lässt sich ohne weiteres für naturwissenschaftliche und technische Fächer modifizieren. Eine genaue Anleitung mit Materialien, speziell für das literarisch-kreative Schreiben, hat D. Biederbick zusammengestellt, sie findet sich unter:

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/litweb_schreiben/ort.htm [21.12.2009]

LERNTAGEBÜCHER IN TECHNISCHEN UND NATURWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHERN

Lerntagebücher, in denen SchülerInnen ihre Lernfortschritte dokumentieren, eignen sich besonders, um einerseits das Schreiben als Instrument des selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens einzusetzen und um andererseits die individuellen Entwicklungen der SchülerInnen nachzuvollziehen und zu überprüfen. Einblick in solche Lerntagebücher sowie in LehrerInnenkommentare gibt die Homepage <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/seite1.html> [21.12.2009]

SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSMITTEL: DAS GENERATIONENPROJEKT

Ein gelungenes Beispiel dafür, dass Schreiben ein wichtiges Dokumentationsmittel ist, ist das Internetprojekt „Generationenprojekt – Geschichtsschreibung von unten“. Dieses Projekt kann auch SchülerInnen im Unterricht einen lebensnahen Zugang zur Geschichtsschreibung einräumen. Auf der betreuten Website werden Lebenserinnerungen, Tagebuchnotizen und literarische Texte veröffentlicht, die um historische Ereignisse kreisen, die unser heutiges Leben beeinflusst haben. Neben der „großen“ Geschichte, die in den Geschichtsbüchern nachzulesen ist, sollen auch die Geschichten der einzelnen Menschen einen Platz finden, in denen es schmerzliche und schöne Momente gegeben hat. Zuerst registrieren, dann mitmachen unter: <http://www.generationenprojekt.de> [21.12.2009]



4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSMITTEL: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



ARBEITSJOURNAL ALS METHODISCH-DIDAKTISCHES EXPERIMENTIERFELD

Wie wollte ich als junger Mensch unterrichten? Was ist gelungen, was nicht? Warum (nicht)? Was mache ich derzeit? Welche Methoden verwende ich? Bin ich damit zufrieden? Was sind meine Visionen heute? Was möchte ich noch erreichen? Wie gehe ich vor? Was könnten die Konsequenzen sein? Was müsste ich verändern, um meine Visionen von damals umzusetzen?

Führen Sie über eine Woche lang täglich ein Arbeitsjournal und trainieren Sie darin Ihr operatives Denken.

aus den Materialien
des SchreibCenters

EIN SCHREIBPROJEKT ENTWICKELN

Schreiben Sie einen Brief an die Redaktion Ihrer lokalen Zeitung und beschreiben Sie darin Ihr eigenes innovatives Schreibprojekt im schulischen Kontext. Skizzieren Sie auf einer Seite Ihren Projektentwurf und überlegen Sie, was für andere Beteiligte daran interessant und spannend sein kann. Fragen Sie an, ob die Redaktion an einem Beitrag interessiert sein könnte.

Versetzen Sie sich dann einige Zeit später in die Rolle des/der Redakteurin und lesen Sie ihren Brief durch. Machen Sie sich Notizen dazu und schreiben eine E-Mail zurück.

*in Anlehnung
an Bräuer
(2000: 88-91 & 131)*

4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSMITTEL: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Altrichter Herbert & Posch Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 4., erw. Auflage: 2007.

Wie wird das eigene Tun reflektiert? Wie kann professionelle Kommunikation im und über den Unterricht gefördert werden? Wie kann man die Qualität von Unterricht und Schule ständig weiterentwickeln? Auf diese Fragen finden die beiden Autoren klare Antworten in diesem Klassiker der Schulpädagogik. Sie gehen dabei besonders ausführlich darauf ein, wie forschende LehrerInnen mit Hilfe eines Forschungstagebuchs als wichtigstem Instrument die Geschehnisse im Unterricht dokumentieren.

Berger Katja, Kruse Otto & Ulmi Marianne [Hrsg.] (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Der dreiteilig aufgebaute Sammelband bringt Beiträge von namhaften ExpertInnen aus der Schweiz und aus Deutschland zu den Bereichen 1. Schreiben in der Schule, 2. Schreiben an der Hochschule und 3. Schreiben im Beruf. Zur Diskussion stehen die Ergebnisse der bisherigen Schreib(didaktik)forschung, verschiedene, in der Praxis schon bewährte Modelle zur Unterstützung von SchülerInnen und StudentInnen (z.B. Elaborationsmodelle, wissenschaftspropädeutisches Schreiben, Peer-Feedback) sowie eine Menge konkreter Übungen, Tipps und Beispiele, die das Schreiben und Lernen im Unterricht erleichtern können (Typen von Facharbeiten, Rückmeldebogen zur Fachbereichsarbeit, Textproduktionstechniken, Lesetagebuch und Lesetechniken).

Berning Johannes (2002): Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster u.a.: Waxmann.

Die Verknüpfung von Schreiben mit Wahrnehmung, Gefühlen, Motivation, Lesen sowie Lernen sind Themen dieses Beitrags, der sich in besonderem Maße auf die Erfahrung von Lehramtsstudierenden und Grundschulkindern bezieht. Berning plädiert für einen Lern- und Schreibunterricht, der ganzheitlich angelegt ist und damit Zeiträume schafft für ein Sprechen über Texte, für ein intensives Arbeiten an Texten und für Zulassen, Zuhören und Präsentieren des Erarbeiteten. Schreiben sollte auch mit anderen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen verknüpft werden.

Bräuer Gerd [Hrsg.] (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

„Wer schreibt, formuliert und denkt nach. Wer schreibend lernt, eignet sich Wissen schneller, intensiver und nachhaltiger an.“ Ausgehend von dieser These und ihren eigenen praktischen Erfahrungen im Lernfeld Schule regen Gerd Bräuer und seine KollegInnen dazu an, dem Schreiben in der Schule endlich den Stellenwert einzuräumen, der ihm gebührt. Dieser Sammelband ist nicht nur ein Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten, sondern zeigt darüber hinaus, dass mit den richtigen Methoden den Kindern das Schreiben und Lernen auch großen Spaß machen kann und dieses gemeinsame Tun zugleich neue Chancen verheißt.



Gallin Peter & Ruf Urs (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. (dritte, überarbeitete Auflage).* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Die beiden Schweizer Fachdidaktiker aus den Bereichen Mathematik und Deutsch wenden sich in diesen anregenden Bänden an alle, die nach neuen Unterrichtsideen suchen: an Lehrkräfte an den Schulen aller Schulstufen und aller Unterrichtsfächer sowie an HochschullehrerInnen und ihre Studierenden. In den Mittelpunkt stellen sie die Beziehung zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Unterrichtsstoff. Lerninhalte sollen Schüler weder langweilen noch erschlagen, wie sie dies vielerorts noch tun, sie sollen vielmehr zur Reflexion und Produktion anregen. In selbstständig geführten „Reisetagebüchern“, ähnlich dem Forschungstagebuch an den Universitäten, sollen die Lernenden ihren Weg dokumentieren und reflektieren. Diese Lerntagebücher sind wiederum Grundlage für den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Autoren führen auch praktische Beispiele an, wie das Tagebuchschreiben im Mathematikunterricht funktioniert.

Girgensohn Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: autonome Schreibgruppen an der Hochschule.* Wiesbaden: VS Research.

Autonome Schreibgruppenarbeit ist für Girgensohn das Modell, mit dem sich Lernende in Zukunft mit ihren Texten auseinandersetzen sollen. Schreiben wird vorgestellt als persönlichkeitsförderndes Instrument, als Wahrnehmungshilfe und Mittel der Reflexion. Es dient an Universitäten und Hochschulen zur Weiterverarbeitung des eigenen Wissens. Konkret befasst sich die Autorin mit dem Wert von autonomen, selbstgesteuerten Schreibgruppen und stellt dem einen kompakten und sehr gelungenen historischen Abriss über die amerikanische und deutschsprachige Schreibforschung und Schreibdidaktik voraus.

Ortner Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken.* Tübingen: Max-Neimayer-Verlag.

In dieser Abhandlung werden die Strategien von Schreibenden analysiert, die umfangreiche Texte verfassen: wie denken Schreibende, wie erarbeiten/verarbeiten sie Wissen? Diesen Fragen geht Ortner empirisch auf den Grund. Er wertet an die 6000 Aussagen von prominenten und weniger prominenten Schreibenden aus und präsentiert schließlich 10 Schreibtypen.



4.1 SCHREIBEN ALS DOKUMENTATIONSTRUMENT: DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS FESTHALTEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Man muss Vertrauen haben, dass es LehrerInnenwissen gibt, das von keinem/r Theoretiker/in generiert werden kann.“ (Marlies Krainz-Dürr & Christa Piber in: Altrichter, Krainer & Thonhauser, 1998, S: 334)

„LehrerInnen haben das Gefühl, der Forschungsprozess habe bereits so viel an Klärung und Veränderung gebracht, dass es nun müßig sei, dies auch noch niederzuschreiben oder gar zu veröffentlichen. Aber erst die Veröffentlichung hebt die Erfahrung und Erkenntnisse aus dem bloß Privaten, macht sie öffentlich diskutierbar, bestärkt oder relativiert sie.“ (Marlies Krainz-Dürr & Christa Piber in: Altrichter, Krainer & Thonhauser, 1998, S: 336)

4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN



GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Schreiben selbst bringt Erkenntnis, es hat erfinderische Wirkung. Es geht bei dieser Funktion nicht darum, zuvor gefasste Gedanken oder ‚reproduktionsfertiges Wissen‘ aufzuschreiben, sondern Gedanken durch das Schreiben zu erzeugen, zu neuen Erkenntnissen zu ordnen und Ideen zu entwickeln“, bringt Kathrin Girgensohn (2007: 185) die heuristische (oder auch epistemisch genannte) Funktion des Schreibens auf den Punkt: Schreiben erlaubt eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Der Arbeitsalltag wird durch das Schreiben unterbrochen, denn der/die Schreibende zieht sich zurück, sucht für sich einen Ort der inneren Ruhe. Dort reflektiert er/sie das Erlebte für sich. Oder aber er/sie setzt sich mit einer Gruppe von Gleichgesinnten zusammen; gemeinsam wird dann diskutiert und an einem Text gearbeitet. Dabei spielt es nicht nur eine Rolle, welche Ausdrücke zur Verschriftlichung der Gedanken verwendet werden und welche Stimmungen, Ideen, Gedanken oder sogar Weltanschauungen diese Ausdrücke transportieren. Auch das „Wie“ ist bedeutsam: die Form der Textgestaltung, die Wahl der Textsorte, der persönliche oder unpersönliche Zugang, die sprachlichen und formalen Mittel – all das kann anzeigen, welche Position der/die Schreibende zum Gegenstand einnimmt. Darum sind Schreibende angehalten, beim Akt des Schreibens die Darstellungsform bewusst zu wählen und dabei ihren Standpunkt zu reflektieren. Und bei jeder „Fein Formulierung“ haben sie Gelegenheit ihren Gedankengang zu überprüfen, nämlich zu kontrollieren, wie viel sie zum Thema Bescheid wissen und welche Bedeutung dieses Wissen hat – für sie und für andere. All diese Gedanken wirken unmittelbar auf den Text.

Nicht nur Studierende und SchülerInnen können das Schreiben in der Ausbildung als Mittel zur Informationsverarbeitung und zur Vorbereitung neu durchdachter Handlungsstrategien nutzen. Das gilt selbstverständlich auch für LehrerInnen, Führungskräfte oder für das Schreiben zu privaten Zwecken (vgl. u.a. Perrin, 2002).

Den Standort bestimmen

In der Schulforschung findet das Schreiben als Reflexionsinstrument seit den 1990er Jahren

verstärkt methodisch Anwendung. So fördern die Beiträge aus der Schulpraxis zur Unterrichtsforschung nicht nur den Austausch von LehrerInnenwissen in Hinblick auf Praxisforschung. Beim Verfassen dieser Schriften nehmen sich LehrerInnen bewusst Zeit, um Wissen aus der Erfahrung folgerichtig abzuleiten, es nachvollziehbar zu machen, zu argumentieren, zu strukturieren und – für sich und andere – systematisch aufzubereiten. Damit trägt das Schreiben wesentlich zur Reflexion und Analyse von Schulpraxis bei – in einer Tiefe, in der dieser Prozess mündlich schwer möglich wäre. Ein Text macht nämlich deutlich, wo Gedanken unzureichend zu Ende gebracht worden sind. Schreiben zwingt in diesem Fall zur Genauigkeit.

Nach Gabriele Fenkart & Marlies Krainz-Dürr (1996: 173-201) dienen diese – von engagierten LehrerInnen verfassten – Berichte aus der schulischen Praxis (z.B. Fallarbeiten, schriftliche Reflexionen) der Professionalisierung des Berufsstandes. Das Nachdenken über eigene und fremde Fallgeschichten dient ihrer Ansicht nach der Standortbestimmung der am schulischen Prozess Beteiligten, insbesondere der LehrerInnen. Schreiben von Fallgeschichten und Unterrichtsberichten fördert ein eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln, das

- mehr Sicherheit gewährleistet: Die Auseinandersetzung mit Fragestellungen zu Fachdidaktik und Unterrichtsrolle wirkt klärend auf die Sicht der eigenen Lehrtätigkeit;
- auf erhöhter Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein beruht;
- neue Perspektiven eröffnet und den Handlungsspielraum erweitert;
- handlungsorientiert und experimentierfreudig ist;
- die Veränderung von starren Strukturen begünstigt (Fenkart & Krainz-Dürr, 1996: 173-201).

Innehalten und verbessern

Unter „Reflexion über eine Handlung“ versteht Altrichter (1990: 214f) ein Nachdenken über eine Handlung, wobei zwei Bedingungen zum Tragen kommen:

- Der primäre Handlungsfluss wird unterbro-

chen, die Handlungsdynamik ist nun im sekundären Handlungsfluss.

- Die primäre Handlung wird vergegenständlicht.

Der Mehrwert einer schriftlichen reflexiven Praxis von LehrerInnen – und damit auch der Gewinn für SchülerInnen, Eltern und andere Personen im schulischen Umkreis – liegt in der daraus resultierenden Chance zur Verbesserung der Handlungsstrategien.

Kennzeichen einer Reflexionsarbeit/eines Reflective Papers

Eine Reflexionsarbeit ist eine Textsorte, die das Über-eine-Sache/Situation-Nachdenken des/der Schreibenden zur Absicht hat und (wenn überhaupt) erst sekundär den LeserInnen dient. Sie macht den persönlichen Lernprozess bewusst und dokumentiert ihn, meist in Bezug auf ein konkretes Geschehen, z.B. bei einer Seminarteilnahme in der Ausbildung oder in einer typischen LehrerInnen/SchülerInnensituation während des Unterrichts. Die eigene Beteiligung am Prozessgeschehen sowie das Nachdenken darüber werden beim Schreiben explizit ausgewiesen. Die Kunst einer gelungenen Reflexionsarbeit liegt nun darin, in die chronologische Beschreibung des Geschehens (aus einem „damals“-Standpunkt) die eigenen Erfahrungen (aus einem „noch-früher“-Standpunkt oder aus dem „jetzt“-Standpunkt des Niederschreibens) einzubauen. Im Blickpunkt der Schilderung stehen neben der Situations-

beschreibung („Thema“) auch das Gruppengeschehen („Wir“), das alle am Prozess Beteiligten einschließt, sowie die eigenen Handlungsabsichten und -muster, Motivationen, Anteile und eventuelle Handlungsalternativen („Ich“). Hier bietet sich die „Themenzentrierte Interaktion“ nach Ruth Cohn (1975) als Reflexionsmodell an. Am Ende einer Reflexionsarbeit stehen dann neue Erkenntnisse, die sich im Prozess der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema und im Formulierprozess auftun. Eine Reflexionsarbeit kann auch als Teil eines Portfolios (siehe Abschnitt 4.3) in diesem enthalten sein.

Praktikumsbericht

Der Praktikumsbericht ist eine Mischform, die unterschiedliche Textarten (Bericht, Reflexionsarbeit, Seminararbeit, Evaluierung, Hospitationsprotokolle etc.) miteinander verbindet. Ziel des Praktikumsberichts ist, einen Einblick in die Arbeitsabläufe zu geben und diese mit den bisherigen, meist nur theoretischen Erfahrungen zu verbinden. Der Praktikumsbericht soll ähnlich wie die Reflexionsarbeit zur Sensibilisierung der Arbeitsabläufe und Muster sowie zum kritischen Überdenken der Handlungsstrategien beitragen. Form und Inhalt eines Praktikumsberichts hängen wesentlich von den Vorstellungen der AuftraggeberInnen ab und sind von diesen bekannt zu geben. Es lassen sich dafür keine allgemeingültigen Regeln aufstellen.



4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

REFLEXIVES SCHREIBEN IN DER LEHRERINNENAUSBILDUNG EIN BERICHT ÜBER DAS ZUSAMMENSPIEL VON THEORIE UND PRAXIS DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KÄRNTEN

Roswitha Langmeier arbeitet und lehrt als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten in den Bereichen der Praxisforschung, der Deutschdidaktik und den Schulpraktischen Studien. Sie nutzt in ihrer Lehrtätigkeit seit vielen Jahren das Schreiben als Reflexionsinstrument für die LehrerInnenausbildung. Sie hat im nachfolgenden Bericht die Grundlagen und Vorgehensweisen dieser Praxis zusammengefasst und anhand eines Beispiels zur Unterrichtsreflexion einer Lehramtskandidatin veranschaulicht:

Reflexives Schreiben (in der Tradition des epistemischen bzw. heuristischen Schreibens, vgl. Bartnitzky, 2000) ist seit Jahren Grundbestandteil der Praxisforschung an der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt (ehemals Pädagogische Akademie). Im Rahmen der Schulpraktischen Studien der Lehrer/-innenausbildung dient das reflexive Schreiben der Entwicklung, Überprü-

Langmeier (2007)

fung und Veränderung subjektiver Theorien (vgl. Hofer 1986, Wahl 1984, Dietrich 1985 in Kroath 1991, S. 91) über die selbst erlebte Praxis.

Unter dem reflexiven Schreiben ist das kontinuierliche und systematische Schreiben eines Tagebuches im Sinne einer Schreibkultur zu verstehen, bei der die angehenden Lehrer und Lehrerinnen in Form von Gedächtnisprotokollen oder teilnehmender Beobachtung zu einer strukturierten Datensammlung gelangen.

Neben dem Konzept der Frankfurter Schule des „Reflective Teaching“ nach Habermas (1981) und Schons (1987) Konzept der „Reflexion-in-der-Handlung“ ist es meiner Meinung nach vor allem der Begriff der Reflexion nach Dewey (1933), der das Schlüsselkonzept des reflexiven Schreibens einer Lehrer/-innenausbildung grundlegt. Dewey versteht unter Reflexion nicht eine zufällige Bewusstheit täglicher Erfahrungen, sondern die Handlung, in welcher Begründungen und Konsequenzen miteinbezogen werden. Er versteht unter Reflexion auch eine spezielle Form des Denkens, ausgelöst durch direkt erfahrene situative Begebenheiten, welche einerseits durch Zweifel und Perplexität gekennzeichnet sind, andererseits ein gezieltes Erkunden und Problemlösen auslösen (vgl. Dewey in Dick, 1996, S. 98). „So initiiert sich reflexives Denken durch Ungewissheit und wird ständig durch die Zielauffassung und den Endpunkt geleitet.“ (Dick, 1996, S. 98)

Beobachtungsdaten und angedachte Lösungsstrategien bilden hierbei zwei korrelative Faktoren von Reflexion. Wichtig dabei ist zu erkennen, dass die eigene „Ratlosigkeit“ als Problem konzeptionell begriffen, eingeordnet und mögliche Handlungsoptionen durch kognitive Elaboration als Hypothesen getestet und danach die bestmögliche Handlung ausgeführt wird, als vorläufige Lösung. Jede Schlussfolgerung wird wiederum einer neuerlichen Überprüfung zugeführt (vgl. Dick, 1996, S. 98 f). Somit stellt dieses selbstreflexive Schreiben einen möglichen Weg dar, eigenes praktisches Handeln schriftlich darzustellen, zu verarbeiten und zu Wissen über Praxis – Praxiswissen – zu gelangen. Ein konkretes Beispiel zu einem Unterrichtspraktikum soll diesen reflexiven Ansatz unserer LehrerInnenbildung veranschaulichen:

Auszug aus einem Forschungstagebuch einer Studierenden

Sie lehnt sich an das Modell der Subjektiven Relevanz (Seyfried, 2002) an:

Definition der Relevanzsituation:

Es findet eine verbale Auseinandersetzung zwischen drei Kindern statt. Sie sind sich uneinig, wer wo sitzen soll und streiten sich um einen Teppich.

Persönliche Situationsanalyse:

Die Schüler/-innen werden von mir begrüßt. Ich bitte sie, in den Sitzkreis zu kommen, da ich ihnen die wichtigsten Details für die nächsten zwei Stunden im Sitzkreis erklären möchte. Die Kinder bilden ohne weitere Aufforderung sehr geordnet im hinteren Bereich der Klasse einen Sitzkreis. Alexander trägt einen Teppich herum. Ich sage, er solle diesen auf den Boden legen. Er legt ihn sorgfältig auf den Boden und schaut, dass keine Ecke des Teppichs umgebogen ist. Ich bitte die Kinder den Sitzkreis etwas größer zu machen, damit alle Schüler/-innen genug Platz haben. Alexander zieht plötzlich am Teppich, auf dem bereits zwei Kinder schnell Platz genommen haben. Sie streiten miteinander. Er sagt zu Kind 1 und zu Kind 2: „Den Teppich habe ich für die Fr. Lehrerin hingelegt, geht herunter!“ Sie streiten kurz miteinander. Ich rücke ein wenig herum, mehr aber als ein halbes Knie konnte ich nicht auf den Teppich bekommen, da zu wenig Platz war. Ich unternehme diesbezüglich weiter nichts mehr, beginne mit meinen Erklärungen für die kommenden zwei Stunden. Nachdem ich Alexander jedoch genau beobachtet habe, tut er mir schon sehr leid, dass seine Bemühungen nicht erfolgreich waren.

Intersubjektive Viabilitätsprüfung der beschriebenen eigenen Handlung

Mein Verhalten war nicht viabel, da

- ich das Vorgehen, das für Alexander wichtig war, ignorierte,
- er mit seinen Bemühungen keinen Erfolg hatte, obwohl er sehr aufmerksam war,

Langmeier (2007)

- die anderen Kinder sich durchsetzen konnten und ihr Verhalten bestärkt wurde (nicht genau aufeinander zu achten),
- da ich mich selbst kurz darauf sehr unwohl fühlte, nicht auf dem Teppich zu sitzen, der für mich von Alexander bestimmt war. Ansonsten wäre es mir grundsätzlich egal, ob ich mit oder ohne Teppich am Boden im Sitzkreis bin.

Handlungen	Umsetzungsmöglichkeiten	Kurzfristige Folgen	Nachhaltigkeit	Aufwand/ Nutzen
Ich frage A sofort, warum er mit dem Teppich herumgeht und nehme sein Anliegen ernst.	++	+	+	0
Ich sage zu A, er solle den Teppich liegen lassen, denn niemand habe einen Teppich.	0	+	-	0
Ich registriere das Problem und verändere die Größe des Sitzkreises gar nicht, um Konflikte zu vermeiden.	-	--	--	0
Ich bitte die zwei anderen Kinder, die sich auf den Teppich gesetzt haben, weiter zusammenzurücken, damit ich auch noch Platz darauf habe.	+	-	-	0
Ich bitte die Kinder aufzustehen, ziehe den Teppich von ihnen weg und breite ihn bei mir aus.	+	0	0	-

Ich nehme mir vor:

.....
 Neue mögliche Handlungsstrategie wäre der erstgenannte Handlungsentwurf.

Langmeier (2007)

NEUE GEDANKEN BEIM SCHREIBEN ENTWICKELN

Der nachfolgende Textauszug entstammt dem Buch „Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe“ von Johannes Berning (2002: 129) und gibt einen Auszug aus einem Schulpraktikumsbericht wieder:

Das Schreiben während des Praktikums hat mir sehr geholfen. Zunächst hat es dazu geführt, mein Beobachten genauer zu machen – wenn man etwas niederschreibt, muss man es exakt beobachten. Zudem behält man es dadurch besser. Nach den ersten Tagen habe ich mir Beobachtungsaufgaben gestellt, weil ich gemerkt habe, dass ich nicht alles gleichzeitig festhalten kann. Dadurch habe ich meine Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung gelenkt. Ich denke, ohne Journal hätte ich bestimmte Aspekte nie so intensiv beachtet. [...]

Ich entwickle beim Schreiben neue Gedanken oder bereits vorhandene Gedanken weiter. Oft ist allein das Überlegen einer bestimmten Formulierung wieder ausschlaggebend dafür, den Inhalt noch einmal zu überdenken. Deshalb hat mein Schreiben auch viel mit einer Reflexion von Gesehenem und Geschehenem zu tun. Ich habe die Geschehnisse des Tages nachmittags durch das erneute Schreiben meiner „rechten Seite“ mit etwas Distanz gesehen und konnte es so besser reflektieren.

Berning (2002: 129)

DIE STRASSE, IN DER ICH WOHNE

Unter dem Titel „Die Straße, in der ich wohne“ findet sich im Internet ein Schreibprojekt für den Deutsch- oder Sachunterricht der ersten bis sechsten Klassen. Im Rahmen des Unterrichts werden die Kinder aufgefordert, zu diesem Thema zu schreiben, über sich und ihre Lebensumgebung nachzudenken und damit anderen Kindern, aber auch Erwachsenen einen Eindruck vom Leben in ihrer Straße zu vermitteln.

Kinder aus unterschiedlichen Sprachregionen, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen schreiben über ihre Straße und damit über einen Teil ihres Alltags und über ihre Sicht auf die Welt. Die zugrunde liegende Idee von „Die Straße, in der ich wohne“ ist, Kindern ein Forum für authentisches Schreiben zu geben. Alle eingereichten Texte wurden in einer Dokumentation zusammengefasst und im Internet veröffentlicht. Über 13.000 Texte sowie die Beschreibung der Projektidee können im Internet abgerufen werden. Das Projekt wurde von Wolfgang Schlenker, Autor und Kulturpädagoge, Ende der 90er-Jahre initiiert und läuft seitdem u.a. in Nürnberg, Berlin, Tübingen, Weimar, München, Prag, Nizza, Glasgow, Krakau, Rio der Janeiro, Venedig. <http://www.kinderstrasse.org> [21.12.2009]

Bräuer (2004: 270)

IMST-WIKI: ÖKOLOGISCHE FREILANDUNTERSUCHUNGEN MIT EINSATZ EINER LERNPLATTFORM

Bei diesem Projekt konnte Karl Brendle seine SchülerInnen erfolgreich dazu anhalten, Projekttagebücher zu führen. Bei der durchdachten Vorbereitung und der Verbindung von Theorie und Praxis kommen viele schriftliche Medien zum Einsatz: Tagebücher, Internet-Foren, Arbeitsblätter.

Karl Brendle | Schule für EDV, Wien

Schulstufe: 11. Schulstufe

Fach: Naturwissenschaften

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Ökologische_Freilanduntersuchungen_mit_Einsatz_einer_Lernplattform

Abstract

Mit einem Schwerpunkt auf dem Erleben von Natur sollen die Schüler/innen in ihrer Stadt neue Qualitäten von Urbanität für sich selbst definieren. Das Projekt geht davon aus, dass die optimale Nutzung der naturnahen, renaturierten und geschützten Flächen des städtischen Raumes zu einer Steigerung der persönlichen Lebensqualität speziell von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer nachhaltigen Entwicklung lokaler Strukturen in der Großstadt führen kann. Die Schüler/innen vertiefen sich in mehrere zur Auswahl stehende gruppenspezifische Schwerpunkte. Durch Arbeitsaufträge angeleitet, wird den Schüler/innen ein weitgehend selbstständiges Experimentieren und Recherchieren ermöglicht. Ziel ist sowohl einen prinzipiellen Überblick über das jeweilige Thema zu gewinnen, als auch einen spezifischen regionalen Bezug zu Wien herzustellen.

Stadtentwicklung soll am Beispiel des Bedeutungswandels und der Nutzungsgeschichte eines Wienerwaldbaches nachvollzogen werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung von Fertigkeiten wie Kartenlesen, Identifizieren von Arten mit Hilfe eines Bestimmungsbuches, das Erkennen und Deuten von Landschaftsformen.

Als Projektplattform bietet das Kursmanagementsystem „Moodle“ viele Möglichkeiten zur Förderung der Koordination aller Teilnehmer/innen. Insbesondere bei Gruppenarbeiten sollen individuelle Lernfortschritte durch den Informationsaustausch z.B. in Diskussionsforen und in einem Glossar oder Wiki für alle Teilnehmer/innen verfügbar gemacht werden. So soll die Erarbeitung von Inhalten auch eine motivierende soziale Komponente beinhalten.

Brendle (2008: 3)

AUS DER GESCHICHTE SCHREIBEN(D) LERNEN IN EINEM FÄCHERÜBERGREIFENDEN PROJEKT

An einer Schule im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde das fächerübergreifende Projekt „Hell leuchtender Stern“ durchgeführt, bei dem durch Schreiben der Lernprozess dokumentiert, reflektiert und schließlich auch veröffentlicht wurde. SchülerInnen einer 10. Klasse haben sich schreibend mit der Thematik des Holocaust auseinandergesetzt: Sie wollten nicht nur Kenntnisse über die historischen Ereignisse erwerben, sondern sich auch persönlich damit beschäftigen und ihre eigenen Gedanken und Empfindungen in die Projektarbeit einbringen. Im Fach Geschichte wurden zuerst die historischen Ereignisse durchgenommen, im Fach Politik wurden Begriffe definiert sowie die Ereignisse aus der NS-Zeit mit dem Zeitgeschehen verglichen. Im Deutschunterricht wurden dann die zusammengetragenen Kenntnisse reflektiert und in eine literarische Form gebracht.

Das Projekt gliederte sich in die drei Abschnitte:

1. **Vorbereitungsphase:** In Deutsch wurden literarische Texte zum Thema gelesen und besprochen, in Geschichte wurden historische Ereignisse rekonstruiert und Quellentexte gelesen und in Politik wurden Begriffsdefinitionen wie „Antisemitismus“, „Holocaust“, „Endlösung“ besprochen. Außerdem wurden in allen Fächern Ursprünge und Auswirkungen des Antisemitismus in Deutschland diskutiert und durch Ausschnitte aus der Schulfernsehserie „Der ewige Judenhas“ untermalt.
2. **Kernphase:** Der Spielfilm „Schindlers Liste“ wurde gemeinsam im Kino besucht. Eine umfassende Aussprache über das Gesehene schloss sich direkt an die Vor-
- führung an. Dabei wurden Eindrücke vom Film und bisherige Unterrichtsinhalte miteinander verbunden und anschließend persönliche Reflexionsarbeiten verfasst.
3. **Schreibphase:** Mit Hilfe von Übungen zum kreativen Schreiben wurde versucht, die erfahrenen Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle in eine literarische Form zu bringen. Die Schreibphase wurde in Blöcken durchgeführt, damit konzentriertes Arbeiten möglich war. In dieser Phase übernahm die Lehrkraft die Funktion eines Beraters oder einer Beraterin. Ein großer Teil der Schreibearbeit, vor allem Überarbeitungen, wurde zu Hause erledigt.

Die Texte wurden dann in einer Broschüre mit dem Titel „Hell leuchtender Stern“ (meadow press 11) zusammengestellt und zum Verkauf angeboten. Ein genauere Beschreibung findet sich unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/buchmacher/stern.htm> [21.12.2009]



4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

ZUR ZWEISTIMMIGKEIT DES BERICHTENS

Josef Thonhauser (in: Schratz Michael & Thonhauser Josef (1996), S: 67) unterscheidet zwischen Theoriesprache und Beobachtungssprache in der Schulpraxisforschung:

Mit „Beobachtungssprache“ werden (seit Rudolf Carnap) Aussagen bezeichnet, die sinnlich wahrnehmbare Probleme zum Ausdruck bringen, Probleme also, die der Beobachtung *unmittelbar* zugänglich sind. In der „Theoriesprache“ werden hingegen Sachverhalte mit Hilfe allgemeiner begrifflicher Konzepte oder theoretischer Konstrukte beschrieben. Die Übergänge sind allerdings fließend, wie die beispielhafte Analyse gleich zeigen wird.

Beobachtungssprache wird z.B. in folgenden Sätzen verwendet: „Matthias setzt sich auf den Schubladen.“ „Sonja macht einen neuen Vorschlag: >Setz dich darauf<“

Die folgenden, beispielhaft angeführten Aussagen bedienen sich der *Theoriesprache*: „Ludwig, der zu *aggressivem Verhalten neigt* ...“ (Der Erzähler verwendet eine abstrahierende Sam-

Schratz & Thonhauser
(1996: 67)

melbezeichnung für Verhaltensweisen, die als aggressiv interpretiert werden, aber nicht unmittelbar als solche beobachtbar sind.) „Sonja, als Mädchen, leistet Verzicht.“(Der Erzähler bringt Sonjas Verhalten mit ihrem Geschlecht in einen ursächlichen Zusammenhang. Steckt dahinter eine [implizite] Theorie?) Die wahrgenommene *soziale Kompetenz* wird als „für eine Vierjährige erstaunlich“ bezeichnet. (Dahinter verbirgt sich eine – mehr oder minder – gültige entwicklungspsychologische Theorie.)

REFLEXIONSARBEIT SCHREIBEN AUS DEM BLICKWINKEL DER THEMENZENTRIERTEN INTERAKTION

Reflexionsarbeiten werden häufig bei schulbezogenen Aus- und Weiterbildungen in Auftrag gegeben. Dazu können interaktionsbezogene Ansätze wie z.B. die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (1975, 1993), die Gestaltpädagogik oder die Transaktionsanalyse hilfreich sein, sofern es sich um Gruppengeschehen handelt, das Schreibende selbst bewegt. Mit Hilfe dieser Analysetechniken können sie Distanz zum Geschehen erfahren. Diese Formen der Reflexion dienen zur Beurteilung eines eigenen oder fremden Lernprozesses, aber auch zur persönlichen Nachbearbeitung oder Bewältigung einer herausfordernden Situation. Die eigene Beteiligung am Prozessgeschehen wird bei dieser Textsorte explizit ausgewiesen: Ziele, Wünsche, Erwartungen, Befürchtungen, innere/äußere Konflikte, positive/negative Bezüge zum Prozessgeschehen. Bevorzugt wird dazu die Ich-Form eingesetzt, ein „man“ in diesem Zusammenhang wirkt nicht nur irritierend, sondern lässt auch darauf schließen, dass eine innere Distanz zum Geschehen angestrebt wird.

Eine Variante, die besonders für AnfängerInnen geeignet scheint, besteht darin, chronologisch vorzugehen und dabei zuerst das Szenario und die gebotenen Inhalte zu beschreiben, dann auf das Gruppengeschehen Bezug zu nehmen und schließlich die eigenen (Lern-)Erfahrungen zu schildern. Sprachlich stellt oft das Formulieren des Perspektivenwechsels von „Thema“, „Wir“ und „Ich“ eine Herausforderung dar. Ungeübte können das in verschiedenen Absätzen gedanklich voneinander trennen. Besonders ansprechend wird eine Reflexionsarbeit, bei der dieser Wechsel innerhalb eines Absatzes gelingt. Es gilt aber auch zu bedenken, dass eine zu akribische Textplanung zulasten von Gedankenvielfalt und Ideenreichtum gehen kann.

aus den Materialien
des SchreibCenters

CHECKLISTE: ZUR REFLEXION DES PRAKTIKUMS/DER AUSBILDUNG/DER WEITERBILDUNG

- | | |
|--|--|
| ✓ Motivation/Ziele: Was wollte ich erreichen und lernen? | ✓ Welche Fähigkeiten und Kenntnisse möchte ich weiter ausbauen? |
| ✓ Was habe ich gelernt? | ✓ Welche Konsequenzen haben die gewonnenen Erfahrungen für mich? Was nehme ich mir für meine weitere Arbeit vor? |
| ✓ Was ist mir gut gelungen? | |
| ✓ Welche Fähigkeiten habe ich eingesetzt bzw. erworben? Welche Kenntnisse konnte ich einbringen? | |

Husmann, unveröffentlichtes Handout,
zit. nach Frank,
Haacke & Lahm
(2007: 194)



4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



DEN EIGENEN LERNPROZESS REFLEKTIEREN

Überlegen Sie, bei welcher Gelegenheit Sie in einer Gruppe, in Ihrem Beruf, einer Weiterbildung oder auch in Ihrer Familie Wesentliches für Ihr späteres Leben gelernt haben. Machen Sie dazu ein Brainstorming. Beschreiben Sie anschließend eine konkrete Situation. Definieren Sie Thema, Anlass, Gruppe (ev. auch GruppenleiterIn) und Ihre eigene Einstellung. Alle handelnden Personen sind mit Interessen auszustatten. Sie fragen sich beim Schreiben, warum jemand etwas Bestimmtes getan hat, was er/sie damit erreichen wollte. Beschreiben Sie diese Interessen und hinterfragen Sie die Situation kritisch und selbstreflexiv.

Finden Sie in einem Gespräch mit einem Kollegen/einer Kollegin Stereotypen und Klischees heraus, denn sie behindern den Denkprozess und unterstellen Klarheit, die Einverständnis vorgibt. Entdecken Sie gemeinsam Widersprüche und Widerstände: An welchen Stellen fällt das Erinnern schwer und aus welchem Grund? Was passt nicht zusammen, wodurch ergeben sich Irritationen und warum? Welche Handlungen werden nur angedeutet, nicht klar ausgeführt?

Reflektieren Sie nochmals schriftlich: Warum sind bestimmte Handlungen von Ihnen im Text betont worden? Was hat das mit Ihnen zu tun?

aus den Materialien
des SchreibCenters



4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | **KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE** | ZITATE

Altrichter Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.

In diesem schon älteren, aber noch immer überaus interessanten Beitrag knüpft Altrichter an die Grundlagen der englischen Aktionsforschung an und geht der Frage nach, wie wissenschaftlich Reflexion und Weiterentwicklung eigener Praxis durch forschende LehrerInnen überhaupt sein kann sowie welcher Grundregeln diese bedürfen. Reflexion wird als wichtigstes Instrument der LehrerInnenforschung vorgestellt – die Ergebnisse sollen schriftlich weitervermittelt werden, damit „das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden muss“. Altrichter geht dabei wiederholt auf die methodologischen Herausforderungen und Probleme ein.

Bräuer Gerd (2003): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach.

Schreiben wird als Reflexionswerkzeug dargestellt und in einen praktischen Kontext (Schule, Universität) gestellt. Mit dieser Publikation möchte Bräuer Tagebuch, Arbeitsjournal und

Portfolio für die Bildungspraxis vorstellen und gleichzeitig Schreiben als Medium fächerübergreifenden Lernens bekannt machen. Anhand konkreter Beispiele aus seiner eigenen Praxis in Schulen und Colleges zeigt er die Möglichkeiten dieses Instruments auf, veranschaulicht diese und macht das praktische Schreiben Schritt für Schritt nachvollziehbar. Zielgruppe: DeutschlehrerInnen und Studierende für das Lehramt bzw. Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Regt zum Ausprobieren an und erweckt Freude am Schreiben.

Cohn Ruth & Terfurth Christina [Hrsg.] (1993): Lebendiges Lernen und Lehren. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta. 5. Auflage: 2007.

In diesem Sammelband schreiben einige der bekanntesten Lehrenden der themenzentrierten Interaktion, wie diese als Handlungs- und Reflexionsinstrument nutzbar gemacht werden kann. Es finden sich darin viele konkrete Unterrichtsbeispiele aus unterschiedlichen Schulen und Schularten: zum Beispiel Beiträge zum naturwissenschaftlichen Unterricht, aus dem Deutsch-, Fremdsprachen- und Religionsunterricht, zum Lehren in unterpri-

vilegierten und ausländischen Lerngruppen. Der TZI-Ansatz eignet sich auch sehr gut als Raster zum Verschriftlichen von Fall- oder Reflexionsarbeiten.

Schratz Michael & Thonhauser Josef [Hrsg.] (1996): *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung.* Innsbruck u.a.: Studienverlag.

Fallgeschichten haben eine lange Tradition in der Pädagogik, sie verbinden das Besondere mit dem Allgemeinen und zeigen individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen. In diesem Sammelband zeigen die AutorInnen Fallgeschichten als bedeutsames didaktisches Instrument und gehen dabei auch immer wieder auf die Schwierigkeit ein, diese schriftlich darzustellen.

4.2 SCHREIBEN ALS REFLEXIONSINSTRUMENT: SICH IN GEDANKEN VERTIEFEN



GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„I find that writing is a wonderful stimulus to thought.“ (Michael Bassey, 1999: 11)

„Vom Schreiben geht der heilsame Zwang aus, sich zu entscheiden, was man wirklich will.“ (Werner Jank, Hilbert Meyer, 1991: 388, zit. nach Kretschmer & Stary 1998: 81)

„[Schreiben] bedeutet Nachdenken über vollzogene Tätigkeiten, das Sichtbarmachen eines Kontextes, in dem eine Arbeit entstanden ist, das Entwerfen von Szenarien und vieles mehr. Damit leistet es einen Beitrag zum Aufbau einer reflexiven Praxis in allen Lernprozessen – eben auch jenem der ‚lernenden Organisation‘ Schule.“ (Marlies Krainz-Dürr, 2004: 248)

4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



Nicht nur Dokumentationen, qualitätssichernde Maßnahmen und Präsentationen von Dienstleistungen in Wirtschaftsunternehmen werden schreibend konserviert, auch im Bildungsbereich nehmen Ergebnisdarstellungen einen wichtigen Stellenwert ein. Schreibend werden Probleme, Positionen und Erfolge sichtbar und nachvollziehbar gemacht.

Die Schule von heute hat ihre eigene Homepage, macht Presseaussendungen und stellt sich über Folder und Broschüren den Eltern des künftigen Nachwuchses vor. Unterrichtsprojekte werden durchgeführt, die Projektergebnisse in Form von Beiträgen in SchülerInnenzeitungen oder in der lokalen Presse, als Aufsatzsammlung in Buchform oder als Bericht für KooperationspartnerInnen oder Tagungen veröffentlicht. Das Zur-Schau-Stellen der Ergebnisse ist in einer konkurrierenden Welt überlebenswichtig, aber auch ein probates Mittel zur Selbstwertstärkung im Ringen nach Anerkennung. Erst die Sichtbarmachung der Ergebnisse kann zu einer Diskussion über Inhalt und Qualität derselben anregen, kann altes Wissen in neuem Licht erscheinen und neue Sichtweisen auf die Welt entstehen lassen sowie Positionierung einfordern. Das auf diese Weise erfahrbar gemachte neue Wissen kann wiederum Ausgangspunkt für neue Denkprozesse sein. Auf diese Weise entwickelt sich Wissen stetig weiter, wie es in den Wissenschaften seit Jahrhunderten passiert. Die Worte „publish or perish“ („veröffentliche oder gehe unter“) in den Wissenschaften zeigen an, wie notwendig es im Wissenschaftsbetrieb für ForscherInnen ist, ihr Wissen öffentlich darzustellen und an andere zur Nutzbarmachung weiterzugeben.

Kathrin Girgensohn (2007: 194) definiert die Vermittlung von Wissen und Ideen an ein Publikum als „rhetorische Funktion“ des Schreibens, das sich einer „Präsentationslogik“ unterwirft: „Ich habe die Bezeichnung ‚rhetorische Funktion‘ gewählt, weil die Rhetorik stets die Adressatin im Blick hat. [...] So soll ein komplizierter (und individuell jeweils anders verlaufender) Vorgang wie das Schreiben erlernbar gemacht werden, indem man ihn in einzelne Abläufe unterteilt. Die stilistische Gestaltung (elocutio) wird dabei von den beiden vorherigen Schritten, der Auf-

findung des Stoffes (inventio) und der Gliederung des Stoffes (dispositio) getrennt.“ Sowohl LehrerInnenwissen als auch SchülerInnenwissen sollte auf diese Weise gut aufbereitet für andere zur Diskussion gestellt werden.

Darstellung und Kommunikation in der Schulpraxisforschung

Auf die Sinnhaftigkeit der Weitergabe von LehrerInnenwissen verweisen Herbert Altrichter & Peter Posch (1998: 246-250). Sie stellen dazu acht Thesen auf:

1. Darstellung und Kommunikation schützt LehrerInnenwissen vor dem Vergessenwerden.
2. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen erhöht die Qualität der Reflexion über Praxis.
3. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen macht die eigene Position klar und ermöglicht begründete bildungspolitische Einflussnahme.
4. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen ist ein notwendiges Merkmal professioneller beruflicher Tätigkeit.
5. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen ermöglicht eine aktivere Rolle der Berufsgruppen bei der Heranbildung des beruflichen Nachwuchses.
6. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen stärkt das berufliche Selbstbewusstsein.
7. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen verbessert das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs.
8. Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen erweitert die berufliche Autonomie.

Berichte und Falldarstellung:

Berichte haben einen hohen Stellenwert in der Aufbereitung, in der Präsentation und in der Qualitätssicherung von Dienstleistungen. Das Erlebte wird in einer Form aufbereitet, die den LeserInnen eine verständliche und lückenlose Beschreibung der Faktenlage vermitteln soll. Ein Bericht bezieht sich auf ein konkretes Geschehen. Er gibt präzise wieder, was ist oder

Aufgeschriebene Ergebnisse können anderen zur Verfügung gestellt werden

Berichte zeigen das Erlebte

was gewesen ist. Er basiert primär auf Beschreibungen oder Schilderungen von Abläufen (Kruse, 1993: 127), spart Emotionen und Eindrücke der Schreibenden aus und muss ohne Zuhilfenahme weiterer Materialien verständlich sein (Bünting, Bitterlich & Pospiech, 1996: 32). Berichtet wird, wer was unter welchen Umständen getan, gesehen oder untersucht hat. Persönliche Ansichten des Verfassers oder der Verfasserin finden sich im klassischen Bericht nicht, sie müssten in jedem Fall als solche kenntlich gemacht und in einen Begründungszusammenhang gebracht werden.

Fallberichte eignen sich nach Fenkart & Krainz-Dürr (1996) besonders gut, um LehrerInnenwissen aufzugreifen und zum Ausgangspunkt von weiterführender Forschung zu machen: „Ausgangspunkt ist in der Regel ein als bedeutsam erlebtes Ereignis, ein Fall, eine besondere Situation, ein Problem. In einem längeren Prozess wird versucht, durch Fragebögen, qualitative Interviews, Tagebuchaufzeichnungen, Selbst- und Fremdbeobachtung, Feedback in Arbeitsgruppen und Analysegesprächen möglichst viele verschiedene Sichtweisen einzuholen.“ (Fenkart & Krainz-Dürr, 1996: 167)

Falldarstellungen, Fallgeschichten oder Fallstudien sind im schulischen Kontext Berichte über erlebte Ereignisse, die symptomatisch für bestimmte Problemfelder sind. Sie beschreiben genau Situationen im Schulalltag und dienen auch als Mittel zur Standortbestimmung des Verfassers oder der Verfasserin. Falldarstellung werden, so ein Erfahrungswert von Fenkart & Krainz-Dürr (1996: 186), unterschiedlich aufbereitet: „Es gibt Arbeiten, die sich darauf beschränken, die Erinnerung zu reflektieren und in der Rekonstruktion oder in der Nachforschung verschiedene Sichtweisen zu gewinnen. Andere Arbeiten gehen von der Erinnerung sehr rasch zur Formulierung allgemeiner Fragestellungen über. Diese Arbeiten, deren Fragestellungen sich im Prozess der Forschung auch häufig verändern, haben eher den Charakter von ‚Studien‘, sie stützen sich auf eine Fülle erhobener Daten und vermeiden subjektive Äußerungen und Einschätzungen. Arbeiten, die einen abgeschlossenen Vorgang reflektieren und das narrative Element betonen, sind eher ‚Fallgeschichten‘, wobei auch hier die Grenzziehungen fließend sind. Ob eine Arbeit eher den Charakter einer wissenschaftlich-nüchternen Studie oder literarischen Geschichte bekommt, hängt wesentlich vom ‚Fall‘ selbst und von den jeweiligen VerfasserInnen ab.“

Falldarstellungen bieten viele Möglichkeiten und eignen sich als Beginn größerer Forschungen.

Schreiben und Präsentieren in der Schule

Gerd Bräuer (2004) weist darauf hin, dass auch das Präsentieren und öffentlichkeitswirksame Darstellen der schriftlichen Arbeiten in der Schule die Schreiblust fördert und selbstwertstärkend wirkt. Dementsprechend sollte dem Präsentieren von SchülerInnenarbeiten ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Es kann zu wenig sein, mühevoll erstellte Portfolios, Abschlussarbeiten oder Fachbereichsarbeiten in einem kleinen Kreis, z.B. vor der Klasse vorzustellen. Je größer die Öffentlichkeit, desto größer auch die Bestärkung, die SchülerInnen bei der Präsentation ihrer Ergebnisse erfahren. Wirkungsvoll kann das Vorstellen und Ausstellen von schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen im Rahmen einer von der Schule unterstützten und aktiv beworbenen Präsentation passieren (z.B. am „Tag der offenen Tür“ oder bei der Maturaverleihung), sodass die SchülerInnen auch den Mehrwert der Weitergabe ihres neuen Wissens erfahren. Es wird ihnen bewusst, dass das von ihnen präsentierte Material von MitschülerInnen, Eltern, Bekannten und anderen Interessierten künftig genutzt werden kann. Für die SchülerInnen der nachfolgenden Klassen können solche Präsentationen ein Zeichen dafür sein, was sie in den nächsten Klassenstufen erwartet und welche Wirkung solche Ergebnisse zeigen. Das gibt Orientierung und wirkt motivierend in Hinblick auf die künftige Arbeit.

„Leistung wird erst dann sinnvoll unter dem Aspekt erlebter Nachhaltigkeit, wenn sie einen persönlich bedeutsamen Aspekt erfüllt und über diesen Zweck mit einer real existierenden Zielgruppe im Kontext eines Fachdiskurses diskutiert werden kann“, stellt Gerd Bräuer (2004: 25) klar.

Portfolio

Portfolio ist ein neuer Begriff, der im Zusammenhang mit Schule zunehmend Verbreitung findet. Gemeint ist eine meist nicht näher definierte Materialsammlung: „Das Portfolio ist die Bezeichnung für eine systematische Sammlung von Materialien zu einem vorgegebenen Thema, die im Laufe eines längeren Zeitraums entstanden ist. Die Materialien dokumentieren den Lernprozess und den Lernfortschritt des Schreibers.“ (Bräuer, 2004: 267)

Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Italienischen und bezeichnet eine Mappe, in der KünstlerInnen und ArchitektInnen ihre Bilder, Skizzen oder Fotografien aufbewahren. Mit

einem Portfolio können die UrheberInnen andere von der Qualität ihrer Arbeiten überzeugen, z.B. wenn sie sich um einen Auftrag bewerben, aber auch zeigen, wie sie sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln (Häcker: <http://www.portfolio-schule.de> [21.12.2009]).

Das Portfolio wurde von US-amerikanischen SchreibpädagogInnen auch für die Dokumentation und Reflexion eigener Texte entdeckt. Portfolios sind nicht nur eine Lernform für den Deutschunterricht, sondern entsprechen dem Konzept „Schreibend lernen“ und können in allen Unterrichtsfächern (Bräuer, 1998; Bräuer, 2000; Bräuer, 2004) sowie für die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen eingesetzt werden.

Portfolios im schulischen Alltag

Portfolios haben insbesondere in den Deutschunterricht Einzug gefunden, da sie das Bearbeiten von fächerübergreifenden Themen und Praxisorientierung ermöglichen. Sie halten den individuellen Lernprozess von SchülerInnen fest und erlauben ein Eingehen auf individuelle Lernfortschritte. „Sie helfen vor allem dem/der Lernenden selbst, mehr Souveränität über den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Sie sind damit nicht bloß Grundlage einer alternativen Leistungsbewertung, sondern vor allem ein Medium des Lernens, eine Hilfe für die Reflexion der eigenen Entwicklung“, kommentiert der Deutschdidaktiker Werner Wintersteiner (2002: 4) die zunehmende Verbreitung dieser Textsorte. Wichtig in Zusammenhang mit der schulischen Beurteilung der Portfolios ist es, Lernen und Leisten voneinander zu trennen. Nicht zuletzt aus diesem Grund bewährt sich dieses Instrument bei leistungsschwachen SchülerInnen. Lernfortschritte können wertgeschätzt werden, ohne sogleich einer Leistungsnorm zu entsprechen. Beurteilt wird nicht nur das fertige Produkt, sondern auch der Prozess des Entstehens und der Aufwand, der zur Erstellung des Portfolios betrieben wurde. So können auch schwächere SchülerInnen, wenn sie fleißig sind, zu positiven Noten kommen.

Durch die selbstständige Zusammenstellung von Materialien, ihre schriftliche Dokumentation und Kommentierung haben Lernende und Lehrende eine Grundlage, die Lernergebnisse abseits herkömmlicher Prüfungssituationen sowie unabhängig von normierten Leistungsniveaus präzise zu beurteilen.

Bis heute gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis von schulischen Portfolios. Bräuer (2000: 106f) unterscheidet zwei Arten des Schreib-Portfolios:

- **das Produkt-Portfolio** (exemplarisches Portfolio)
In der Produktmappe gilt es, schriftliches Leistungsvermögen nebeneinander zu präsentieren, z.B.: Texte in chronologischer Reihenfolge; Gestaltung ein und desselben Themas in verschiedenen Textsorten; stilistische Varianz eines Themas. Dargestellt und gegebenenfalls persönlich kommentiert können auch neue Erkenntnisse oder besondere Materialien etwa zu einem Ausgangstext, einer Epoche, einem Produkt oder einem Schriftsteller/ einer Schriftstellerin (Leben, Werk, soziales Umfeld, Zeit und Rezeptionsgeschichte) werden.
- **das Prozess-Portfolio**
In einer Prozessmappe gilt es, Entwicklungsprozesse festzuhalten, z.B. das Wachstum des schriftlichen Leistungsvermögens, allgemeine Lehr- und Lernprozesse oder die projektbezogene Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema. Beim Schreibprozess-Portfolio werden die einzelnen Etappen eines Schreibprojektes anhand von Skizzen, Rohfassungen und fertigen Texten sichtbar gemacht. Selbstständiges Arbeiten und Teamarbeit werden ausgewiesen, Materialsammlung beigefügt, Techniken der Materialauswertung wie Clustering, Paraphrasieren, Erstentwurf, Überarbeitung 1, Überarbeitung 2, Überarbeitung 3 dokumentiert sowie mit Kommentaren oder Reflexionen über die eigenen Arbeitsfortschritte ergänzt.

Auch Oswald Inglin (2004: 251) zeigt Varianten auf, sieht aber Portfolio primär als ein lerntheoretisches Konzept, das auf den Prinzipien der Selbststeuerung und Eigenverantwortung beruht: „Wie dieses Portfolio aussieht (z.B. wie eine Schachtel, eine lose Blattsammlung, ein gebundenes Heft oder auch eine Website), welchen Inhalt es hat (selbst geschriebene Texte, aus dem Internet und anderen Quellen gesammeltes Material, Fotos, Ton- und Filmdokumente), welchen Perfektionsgrad es hat (den von Notizen, Entwürfen oder Korrektur gelesenen Texten), welche Rolle die Selbstreflexion spielt (gibt

Portfolios sind zum Herzeigen gedacht

Portfolios sind ein Lerntheoretisches Konzept mit vielen Freiheiten

Portfolios fördern
Selbstreflexion und
regen zum Lernen an

es Deckblätter zu jeder einzelnen Einlage oder summarisch, hat man ein Logbuch), wie stark seine Gestaltung und Form durch eine Vereinbarung zwischen Lernenden und Lehrenden offen gelassen oder eingeschränkt wird – all das spielt für das Konzept des Portfolios keine Rolle. Das Portfolio kann je nach Bedarf und Gutdünken enger oder weiter gefasst werden.“ Ähnlich betont auch Häcker (2004: 155) den methodischen Ansatz: „Fehler verlieren bei der Portfolioarbeit ihren Schrecken, denn Fehler zu machen und etwas noch nicht zu wissen, werden als die eigentlichen Ansatzpunkte für das Lernen betrachtet. Voraussetzung dafür ist jedoch die klare Unterscheidung von Lern- gegenüber Leistungssituationen im gesamten Lehr-Lernprozess. [...] Die Sichtbarmachung des eigenen Lernwegs ist wohl die schwierigste Aufgabe bei der Portfolioarbeit. Spätestens dann, wenn

das Portfolio überarbeitet und in seine Präsentationsform gebracht wird, ist eine (metareflexive) Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen notwendig. Die Selbstreflexion der Lernenden ist das Herzstück des Portfolioprozesses und das wesentliche Unterscheidungskriterium zwischen Portfolios und anderen Formen der Dokumentation, Sammlung und Ordnung schulischer Materialien. Es wird nicht nur über das Problem bzw. die Fragestellung selbst nachgedacht (Reflexion), sondern auch darüber, wie man vorgegangen ist, wie man nachgedacht hat und wie erfolgreich das war (Metareflexion). Beim Portfolio geht es darum, die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern und daraus in einer Abschlussreflexion Konsequenzen für das eigene Weiterlernen zu ziehen.“



4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

GRUNDGEDANKEN | **BEISPIELE** | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

IMST-WIKI: SELBSTTÄTIGKEIT UND LEISTUNGSBEURTEILUNG. EVALUATION DER PORTFOLIO-METHODE IN DER FACHDIDAKTISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG „BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE“

Bei der Ausbildung von BiologielehrerInnen setzt das Institut für Zoologie der Universität Wien neue Methoden ein. In einer völlig neu konzipierten Lehrveranstaltung kommt nun auch die Portfolio-Methode zum Einsatz. Franz Radits und Günther Pass haben verschiedene Aufgaben und Techniken ausprobiert und mit den Studierenden im Anschluss evaluiert.

Franz Radits, Günther Pass | Institut für Zoologie, Universität Wien

Fach: Biologie

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Selbsttaetigkeit_und_Leistungsbeurteilung_Evaluation_der_Portfolio-Methode_in_der_fachdidaktischen_Lehramtsausbildung_Biologie_und_Umweltkunde

Abstract

Die vorliegende Pilotstudie setzt sich zum Ziel erste Daten der Evaluation der LV „Theorie und Praxis der Biologiedidaktik“ an der Universität Wien zu sichten und vorsichtig zu interpretieren. Die Studie soll helfen, die Entwicklung dieser Lehrveranstaltung auf fundierter empirischer Basis voranzutreiben. Die vorliegende Pilotstudie fragt nach der Akzeptanz und Qualität der derzeit praktizierten Portfoliobeurteilung. Sie untersucht, inwieweit die gestellten Aufgaben selbsttätiges Studieren fördern und versucht die Potentiale und Konfliktfelder, die durch die Einführung dieser Beurteilungsform entstehen, zu definieren.

Radits & Pass (2000: 1)

IMST-WIKI: VOM LERTAGEBUCH ZUM PORTFOLIO IN MATHEMATIK

Dass Schreiben ganz besonders dazu geeignet ist, abstrakte Themen und Inhalte kennenzulernen, zu erfassen und zu strukturieren, zeigt dieser Bericht. Die Arbeit der SchülerInnen begann mit dem Dokumentieren in Lerntagebüchern in der 7. Schulstufe, woran die die Portfolioarbeit der 8. Schulstufe anknüpfen sollte. Die Portfoliomethode wird immer populärer, da sie SchülerInnen aller Alters- und Leistungsstufen Möglichkeiten bietet, ein Thema umfassend zu recherchieren und zu strukturieren. Die Denkprozesse werden für LehrerInnen transparent.

Im Laufe der Arbeit wurden Fortschritte im Portfolio sichtbar – was für SchülerInnen und LehrerInnen sehr motivierend wirkte und zur Selbstreflexion anregte. Zusätzlich boten die Portfolios den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Kreativität auszuleben. Im Bericht enthalten sind Materialien zu Aufgabenstellung, Beurteilung sowie Portfolio-Beispiele.

Beatrix Janits | Römisch-katholische Hauptschule der Schwestern vom Göttlichen Erlöser

Fach: Mathematik

Schulstufe: 7. & 8. Schulstufe

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Vom_Lerntagebuch_in_der_7_Schulstufe_zu_Portfolio_in_Mathematik_der_8_Schulstufe

Abstract

24 Hauptschülerinnen und -schüler arbeiteten zwei Jahre lang an der Verbalisierung ihrer Lern- und Denkprozesse. In der 7. Schulstufe wurden Lerntagebücher zu Gleichungen und in der 8. Schulstufe ein Portfolio mit dem Thema „Der Pythagoreische Lehrsatz und dessen Anwendungen in Flächen und Körpern“ angelegt.

Die Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Leistungen besser einschätzen. Die Lehrperson hat mehr Einblick in die Denkweise der Schülerinnen und Schüler, wodurch eine gezielte Intervention ermöglicht wird. Es stellte sich heraus, dass Portfolios geeignete und interessante Differenzierungsschritte ermöglichen. Vorrangig ging es um mehr Nachhaltigkeit von selbst erworbenem Wissen.

Die Arbeiten wurden den Eltern und interessierten Lehrkolleginnen und -kollegen präsentiert. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten in der heterogen geführten Gruppe konnte das Projekt äußerst erfolgreich abgeschlossen werden.

Janits (2000: 3)

IMST-WIKI: VON DER FACHBEREICH SARBEIT ZUM BEWERBUNGSPORTFOLIO

In diesem Bericht stellt Eva Theissl ein Konzept zur Portfolioarbeit vor: Das Portfolio soll in dieser Polytechnischen Schule die Rolle der Fachbereichsarbeit übernehmen und zusätzlich bessere Chancen bei der Lehrstellensuche bringen. Für Jugendliche ist das Portfolio eine gute Möglichkeit abseits von Frontalunterricht einen Beruf kennenzulernen. Durch selbstständiges Arbeiten am Portfolio können die Jugendlichen Kompetenzen erwerben, die für ihr Berufsleben wichtig sein werden, gleichzeitig können sie ihre Kreativität ausleben und eigene Ideen einbringen.

Im Bewerbungsportfolio finden sich im ersten Teil Bewerbungsunterlagen, Bewerbungsschreiben, Berichte über Lehrausgänge und Praxiswochen, Lebenslauf etc. Im zweiten Teil werden Informationen über den Wunschberuf, die Wunschfirma und einen selbst zu wählenden „Fachkundeteil“ gegeben, der sich intensiv mit einem Aspekt des Wunschberufs beschäftigt. Im dritten Teil präsentieren die Jugendlichen ihre Werkstücke, von Planung und Skizzen bis zu Fotos und Dokumentation des fertigen Produkts. Die vielen verschiedenen Textsorten machen das Bewerbungsportfolio zu einem attraktiven und innovativen Projekt, das nachahmenswert ist. Eintöniges Arbeiten wird vermieden, jedeR kann zeigen, wo ihre/seine Stärken liegen. Wenn es auch machen SchülerInnen schwer fällt, längere Texte zu schreiben, auf das Endprodukt kann jedeR SchülerIn stolz sein.

Eva Theissl | HS St. Marein bei Graz

Schulstufe: 9. Schulstufe

Schultyp: PTS

Fächer: Berufsorientierung, Informatik, Deutsch, Fachkunde

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Von_der_Fachbereichsarbeit_zum_Bewerbungsportfolio

Abstract

Die veränderten Bedingungen in der Arbeits- und Berufswelt, die Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche und die Ziellosigkeit vieler Jugendlicher waren für mich die Auslöser für mein Projekt. Trotz ständiger Veränderung bleibt der Beruf ein bedeutender Faktor für den Menschen. Jugendliche auf ihrem Weg bei der Berufsfindung zu begleiten, sie bei den Bewerbungen zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam auf der Suche nach einer geeigneten Lehrstelle die eigenen Stärken und Fähigkeiten aufzuspüren, waren der Beweggrund für meine Arbeit. Das Bewerbungsportfolio erwies sich als das geeignete Arbeitsmittel, individuell auf die Wünsche und Bedürfnisse jedes Einzelnen einzugehen. Die fertigen Produkte machten die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Jugendlichen sichtbar. Über den Prozess der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung lernten viele von ihnen zum ersten Mal ihre Berufswünsche deutlich zu äußern und ihre Ziele klar zu definieren. Die große Erfolgsquote bei ihrer Lehrstellensuche bestätigte meine Philosophie.

Theissl (2008: 3)

IMST-WIKI: PORTFOLIOS IM NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHT

Das hohe Maß an Genauigkeit der Beschreibung von Arbeitsabläufen und die kritische und reflexive Haltung der Verfasserin machen diesen Bericht besonders lesenswert. Zudem beweist er, dass sich Portfolios auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht

eignen. Die Verfasserin entwickelte ein eigenes Beurteilungssystem, das die Stärken der Arbeiten hervorhebt. Dadurch wird angstfreies, kreatives Schreiben gefördert. Auch die Selbstreflexion der SchülerInnen kommt nicht zu kurz. Jedes Portfolio enthält einen Selbstreflexionsteil. Die Selbstreflexion ist für Eva Theissl der wertvollste Abschnitt an der Portfolioarbeit. Die SchülerInnen lernen dabei ihre Arbeiten realistisch zu betrachten. Sie haben die Möglichkeit selbstständig Lernstrategien zu entwickeln und über die Effektivität dieser Strategien nachzudenken. Getroffene Entscheidungen können immer wieder korrigiert und verändert werden. Da sie ständig über die Auswahl, die Methoden und ihre persönlichen Lernfortschritte nachdenken, ergeben sich höhere Lernleistungen und größere Motivation.

Eva Theissl | HS St. Marein bei Graz

Schulstufe: 6. Schulstufe

Schultyp: HS

Fach: Physik

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Portfolios

Abstract

Auf der Suche nach neuen Unterrichtsformen in den Naturwissenschaften stieß ich auf Portfolios. Die Vielfalt der Möglichkeiten faszinierte mich vom ersten Augenblick an, daher beschloss ich ein Portfoliopjekt über einen Zeitraum von drei Monaten in einer zweiten Klasse Hauptschule durchzuführen. Meine Forscherfrage lautete: „Sind Portfolios eine Modeerscheinung oder eine echte Alternative zum herkömmlichen Unterricht?“

Mein Bericht beschreibt den Prozess von der Planung bis zum fertigen Themenportfolio im Bereich „Grundlagen des elektrischen Stromes“ in einer 2. Klasse Hauptschule. Die kreativen Arbeiten der Kinder und die spannenden Unterrichtseinheiten waren der Auslöser dafür, meine Physikstunden neu zu überdenken. Die dabei erhaltenen Daten überraschten mich und veränderten meine bisherige Einstellung zu Unterricht.

Theissl (2007: 3)

IMST-WIKI: LEHRPLANRELEVANTE REFERATE – OPTIMIERUNG DER SELBSTÄNDIGEN SCHÜLERARBEIT IN DEN NATURWISSENSCHAFTEN

Gute Referate zu schreiben und zu halten ist eine Kompetenz, die an der Universität und im Berufsleben immer wieder eingefordert wird. Im BORG Murau wird das in der Schule erfolgreich trainiert. In diesem Bericht wird gezeigt, wie SchülerInnen ihre Referate selbstständig erstellten. Die Präsentation wurde von der Lehrerin und den MitschülerInnen beobachtet und nach verschiedenen Gesichtspunkten evaluiert. Die Qualität der Referate stieg zusehends. Neben der Präsentation kam auch dem selbstständigen Erstellen von Lernunterlagen eine große Bedeutung zu.

Barbara Krätschmer | BORG Murau

Schulstufe: 11. Schulstufe

Fach: Chemie

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Lehrplanrelevante_Referate_-_Optimierung_der_selbst_#ndigen_Sch#u;lerarbeit_mit_Hilfe_von_Referaten_zu_transdisziplin#r;eren_Themen_aus_Chemie_und_Physik

Abstract

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit waren schlechte Erfahrungen mit Referaten und der Wunsch, SchülerInnen zur Selbständigkeit und zu bewusster Arbeit an der eigenen Persönlichkeit zu führen. Referate präsentierten sich als ungeordnete, nicht durchdachte Datensammlungen und die Zuhörer beschäftigten sich während des Vortrags mit Gähnen, Hausübung abschreiben, Lernen für andere Gegenstände o. ä. Nach reiflicher Überlegung entwickelte sich die Idee, es mit Referaten zu alltagsorientierten, naturwissenschaftlichen Themen zu versuchen. Dabei stellten sich Fragen wie:

- Kann ein Thema aus dem Lehrplan selbständig erarbeitet werden?
- Fördert die Arbeit am Referat Einstellung und Fähigkeit zum Arbeiten im Team?
- Erhöht selbständiges Arbeiten die Motivation der SchülerInnen? usw.

Bei der Entwicklung des Konzeptes fiel auf, dass diese Arbeit auf zwei Ebenen stattfindet. Einerseits wird ein Unterrichtsmodell entwickelt, das Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortung zum Ziel hat. Andererseits wurden zwei Unterrichtsthemen umfassend aufbereitet. Ein konkretes Ergebnis dieser Arbeit ist ein brauchbares Notensystem, das die Referate im Verhältnis zu den Wiederholungen so gewichtet, dass ihnen ein sinnvoller Stellenwert zugewiesen wird.

Krätschmer (2003: 2)

IMST-WIKI: LANDVERMESSUNGSPRAKTIKUM

Hermann Steier hat bei diesem Projekt erfolgreich praktisches Arbeiten in der Natur mit theoretischer Aufarbeitung und Dokumentation verknüpft. In einem Fach wie Mathematik, wo traditionell wenig geschrieben wird, kann das Portfolio eine angemessene Methode zur Lerndokumentation und -reflexion darstellen. Am Ende des Berichts finden sich gelungene Beispiele für Portfolio-Inhalte.

Hermann Steier | Rudolf Steiner Landschule des Rudolf Steiner Schulvereins, Schönau

Schulstufe: 10. & 11. Schulstufe

Fach: Mathematik

Link: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Landvermessungs-Praktikum

Abstract

Landvermessung ist nicht nur ein Berufspraktikum (Geodät), sondern auch ein Abenteuer in der Natur. Mathematik wird direkt erlebbar, die Welt selbst korrigiert Fehler und in einem komplexen Ablauf müssen sich die Beiträge aller wie ein Puzzle zusammenfügen, sodass jede und jeder allen gegenüber verantwortlich ist. Die unterschiedlichsten Fähigkeiten sind dabei gefordert, sodass alle einmal brillieren können. Anknüpfungsfelder zu vielen anderen Fächern, die Lust auf's Lernen machen, etwa in Geographie, Physik, Botanik, Zeichnen und Geometrie, werden eröffnet.

Bei einem zehntägigen Aufenthalt auf der Salzstiegl-Alm erstellten die Jugendlichen eine detailgetreue maßstäbliche Landkarte ca. eines halben Quadratkilometers.

Steier (2006: 4)

Es wurde mit Messlatten, Maßbändern, Theodoliten und Nivelliergeräten gearbeitet. Verzichtet wurde auf elektronische Hilfsmittel, einerseits aus Kostengründen und andererseits, weil die Abläufe, Fehlerquellen und Ungenauigkeiten so durchschaubar bleiben. Alle Zahlen entstammten eigenen Berechnungen.

Bei den Messungen wurden umfangreiche Protokolle und Tabellen erstellt, die vor Ort ausgewertet wurden. Daraus wurden Messpunkte berechnet, die ein Fixpunktnetz ergaben, von dem aus Details aufgenommen wurden, die von jeder und jedem einzelnen zu einer eigenen Gesamtkarte des Geländes zusammengesetzt wurden.

Die Arbeit wurde in Portfolios dokumentiert und reflektiert. Es wurden daraus persönliche Präsentationsmappen erstellt.

Steier (2006: 4)

SCHÜLERINNEN PUBLIZIEREN UND MACHEN IHRE ARBEITEN SICHTBAR

Gerd Bräuer (2004) weist darauf hin, dass auch das Präsentieren und öffentlichkeitswirksame Darstellen der schriftlichen Arbeiten die Schreiblust fördert und selbstwertstärkend wirkt. Er beschreibt in seinem Buch „Schreiben(d) lernen“ u.a. einige der folgenden Projekte, in denen dies gelungen ist:

Buchrezensionen für die Schulbücherei können unter der Rubrik „Schulbücherei“ auf der Homepage der eigenen Schule abgerufen werden: Die Hauptschule Hardenberg regte mit ihrem Projekt „Schülerbücherei“ auf diese Weise Kinder der 8. Klasse zum Lesen und Schreiben an. Mit der Unterstützung einer Buchhandlung wurde die veraltete Schülerbücherei mit neuen Büchern ausgestattet, die von den Kindern beschrieben und rezensiert wurden. Mehr dazu findet sich unter der dazu erstellten Internetseite:

<http://www.hardenbergschule.de/ghspage/main.htm>

unter der Rubrik: „Schülerbücherei“ [21.12.2009]

Tricolore, eine zweisprachige SchülerInnenzeitung des Maria-Sibylla-Merian-Gymnasiums in Krefeld, gibt es seit 1997. Die SchülerInnen publizieren auf Deutsch und Französisch. Auf der dazugehörigen Homepage können sowohl Ausgaben der Zeitung als auch Artikel und Hintergrundberichte über Tricolore gefunden werden.

<http://www.gysm.krefeld.schulen.net/Tricolore/tricolore.html> [21.12.2009]

„ZEUS“: Auch durch dieses Projekt hält das Zeitungsmachen praktischen Einzug in die Sekundarstufe: Zeus lautet die Kurzform für Zeitung und Schule und für dieses medienpädagogische Projekt der Journalistenschule Ruhr in Essen sind seit mehr als zehn Jahren fast 200.000 SchülerInnen journalistisch unterwegs gewesen. Durch das Projekt sollte die Lust auf Zeitung geweckt und der Spaß am Lesen und Schreiben gefördert werden. Die beteiligten LehrerInnen erhalten auf einer Homepage, nachdem sie sich dazu angemeldet haben, umfangreiches Unterrichtsmaterial mit Sachinformationen, Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt. Während der mehrwöchigen Projektzeit lesen SchülerInnen einer Grundschule ihre regionale Zeitung im Unterricht und lernen dabei deren Nutzen und Vorteil als Informationsquelle gegenüber Fernsehen und Internet kennen. Die SchülerInnen schreiben auch eigene Artikel, die regelmäßig auf Sonderseiten der Zeitung erscheinen. Betreut von den RedakteurInnen der Lokalausgaben erfahren sie auf diese Weise praxisnah, was „Zeitungsmachen“ bedeutet und Journalismus bewirken kann.

<http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/> [21.12.2009]

Schüler machen Zeitung: Unter diesem Motto schrieben SchülerInnen der Rudolf-Steiner-Schule Klagenfurt mehrseitige Beiträge zum Thema „Minderheiten in der EU“ in der regional auflagenstärkste Tageszeitung:

<http://www.waldorfschule-klagenfurt.at/index.php?nr=11> [21.12.2009]

PIAF lautet ein selbst verfasstes Theaterstück der SchülerInnen der 11. Klasse derselben Schule, das dann auch öffentlich aufgeführt wurde:

<http://www.waldorfschule-klagenfurt.at/index.php?nr=56> [21.12.2009]

4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN



GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | **WERKZEUGE** | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

RICHTLINIEN ZUR SCHULPRAXISFORSCHUNG

Herbert Altrichter und Peter Posch geben folgende Richtlinien für das Verfassen von LehrerInnen-Berichten über die Schulpraxis weiter:

- Strebe an, deine Erfahrungen öffentlich zu machen und sie Kollegen und der professionellen Gemeinschaft zur Diskussion zu stellen.
- Experimentiere mit verschiedenen Formen der Veröffentlichung in Hinblick auf verschiedene Adressaten, Präsentationsbedingungen und Inhalte.
- Die wesentliche Qualität eines Aktionsforschungsberichts ist, dass er Leser zu weiterführenden Gedanken und Handlungen inspiriert. Aus diesem Grund, aber auch um den Lesern die Prüfung der berichteten Argumentation zu ermöglichen, sollen Berichte auf Nachvollziehbarkeit und Anschaulichkeit Wert legen (vgl. Thompson 1982: 157).
- Bei Kontroversen und komplexen Argumentationen können Beispiele erzählt werden. Henningsen (1982) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die übliche Vermittlungsstrategie zwischen Sprechern verschiedener Sprachen bei Nicht-Verstehen eines Wortes oder bei Uneinigkeit zwischen zwei Parteien das „Beispiel-Erzählen“ ist, ein Schritt zurück auf eine „primitivere“, unzubereitete Form des Wissens.

*Altrichter & Posch
(1990: 226)*

BERICHTE SCHREIBEN

Als allgemeine Merkmale eines Berichtes gelten:

- Sachlichkeit
- chronologischer Aufbau
- Antwort auf W-Fragen:
 - in der Einleitung: *wo, wann, wer, was*
 - Hauptteil: *was, wie*
 - Schlussteil: *welche Folgen*
- keine Wiedergabe einer inneren Handlung (z.B. „Er dachte sich ...“) oder von Interpretationen (z.B. „Wahrscheinlich wollte sie ...“)
- keine wörtlichen Reden
- Präteritum

*aus den Materialien
des SchreibCenters*

VORSCHLAG FÜR DEN AUFBAU EINES PORTFOLIOS

Bräuer (Handout Portfolio) macht einen Vorschlag für die konkrete Umsetzung eines schulischen Portfolios:

1. Titelblatt
2. Inhaltsübersicht
3. Einleitung/Kurzzusammenfassung/Exposé
4. Einarbeitung des Schwerpunkts mit Hilfe von
 - a) Materialien
 - b) Informationen zu den Materialien
 - c) Reflexionsarbeiten, Interpretationen, Kommentaren
5. Resümee

Bräuer (o.J.)

BETREUUNG EINER PORTFOLIO-ARBEIT

Um den Lernfortschritt zu unterstützen, sollen ausreichend persönliche BetreuerInnen vorhanden sein, die nicht nur mit den SchülerInnen deren Arbeitsprozesse reflektieren, ihnen Anregungen bieten und ihre Produkte würdigen, sondern sie auch beim Verfassen der Texte unterstützen. Durch Textfeedback in Form von Fragen (Wer, was, wo? Wie ist das gemeint? Verstehe ich das richtig, wenn ich annehme, dass ...? usw.) kann die Textqualität ohne Rotstift verbessert und das Wesentliche herausgearbeitet werden. (Vgl. u.a. Häcker, 2004)

Textbeiträge, Praxisberichte und Formenblätter in Zusammenhang mit Portfolios finden sich unter <http://www.portfolio-schule.de> [21.12.2009] zum Herunterladen.

PROJEKTPLATTFORMEN UND MATERIALIEN FÜR DEN UNTERRICHT

Zahlreiche Pilotprojekte in der Schule machen Mut, im Unterricht neue Wege zu beschreiten. Hier finden sich auch einige Internetplattformen, die die Schreibprodukte der Kinder und Jugendlichen kostenfrei und meist recht unkompliziert veröffentlichen. Andere Seiten im Netz bieten online-Schreibwerkstätten an oder laden zu Schreibspielen ein:

Zum Thema „**SchülerInnen machen Zeitung**“ finden interessierte LehrerInnen Wissenswertes, Materialien und Themenhefte zum Bestellen:

<http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/> [21.12.2009]

GrundschülerInnen wird Zeitungsarbeit auf anregende Weise auf dieser Website nähergebracht:

<http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/zeuskids/trickkiste/> [21.12.2009]

Antolin heißt ein Online-Projekt für Kinder, bei dem sich auch ganze Klassen oder Schulen anmelden können. Kinder lesen Bücher und beantworten dann schriftlich (online) Fragen zum Buch. Für richtige Antworten gibt es Punkte auf einem Lesekonto:

<http://www.antolin.de> [21.12.2009]

Der **Märchenbasar** ist eine betreute Plattform im Internet, auf der Kinder selbstverfasste Märchen veröffentlichen und lesen können.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/foyer/schreiben.html> [21.12.2009]

Im **Buchbasar – Buchbesprechungen von Kindern für Kinder** stellen Kinder und Jugendliche zwischen sieben und 17 Jahren

ihre Lieblingsbücher vor. Der Buchbasar ist ein übersichtliches und weitgehend selbsterklärendes Medium. Schon jüngere Kinder finden sich nach kurzer Zeit zurecht. Daher kann jedes Kind, das nachmittags allein zu Haus vor dem Rechner sitzt, im Basar herumstöbern. Und wenn es die Suchtipps liest, kann es sogar gezielt recherchieren:

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/buchbasar/index.jsp> [21.12.2009]

Das **Kinderbuchforum** bietet Kindern die Chance, ihre ersten literarischen Versuche zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen. Die Schreibwerkstatt bietet verschiedene Möglichkeiten – von der selbst verfassten Geschichte bis hin zur Buchbesprechung oder zur Scherzfrage für die Witzkiste:

<http://www.kinderbuchforum.de> [21.12.2009]

Little Artur im Schreiberspace bietet Literatur von Kindern und Jugendlichen für Kinder und Jugendliche an. Angeboten werden Schreibworkshops – real vor Ort und im Netz. Dabei werden verschiedene Genres und Themen abgedeckt. So kann man in den virtuellen Werkstätten eine vorgegebene Geschichte weiterschreiben, alles rund um spannende Krimis lernen oder ein eigenes Gedicht verfassen:

<http://www.little-artur.de> [21.12.2009]

Schekker lautet ein elektronisches Jugendmagazin der deutschen Bundesregierung. Es erscheint monatlich zu einem Schwerpunktthema. Das Besondere: Jugendliche schreiben die Artikel selbst und können dabei sogar ein wenig Geld verdienen.

<http://www.schekker.de> [21.12.2009]

SCHREIBEN UND MATHEMATIK

Es gibt bereits einige Beispiele, allen voran die Lehrbücher für das 1. bis 6. Schuljahr von Peter Gallin und Urs Ruf (1999), wie Schreiben in der Mathematik zur Förderung des Lernens beiträgt. Folgende Fachliteratur und Internetseiten können zusätzlich als Anregung dienen:

Gallin Peter & Ruf Urs (1991): Integrative Zusammenarbeit zwischen Mathematik und Deutsch; ein Angebot für entdeckendes Lernen. In: S. Nitz [Hrsg.]: Neue Perspektiven für Lehren und Lernen in der Oberschule Bozen. Pädagogisches Institut, S: 71-87.

Gallin Peter & Ruf Urs (2005a). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (dritte, überarbeitete Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gallin Peter & Ruf Urs (2005b). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern (dritte, überarbeitete Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer. http://www.dialogischer-mathematikunterricht.de/bsp_addition.pdf [21.12.2009]

Sterrett Andrew (1990): Using Writing to Teach Mathematics. MAA Notes No. 16. Washington, DC: The Mathematical Association of America.

BASISTEXTE FÜR EINE SCHREIBWERKSTATT



Die vorgestellten Textauszüge eignen sich zur Vorbereitung einer Schreibwerkstatt oder zur Diskussion der Inhalte in der Gruppe.

Frey Karl (1994: 234-236): Die Projektmethode.

Inhalt: Gesichtspunkte für die Abfassung von Projektberichten, Fragen, die der Text beantworten soll

Thonhauser Josef (1996: 65-69.): Fallgeschichten als didaktisches Instrument. In Schratz Michael & Thonhauser Josef: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung.

Inhalt: Falldarstellungen schreiben lernen: Erfahrungen, Beobachtungssprache von Theoriesprache trennen

Altrichter Herbert (1990: 191-195): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung.

Inhalt: Lehrer/innenforschung ist zu sehr auf schriftliche „wissenschaftsförmige“ Endprodukte ausgerichtet

Krainz-Dürr Marlies & Piber Christa (1998: 323-344): Reflexion und Vernetzung in der LehrerInnenfortbildung. Erfahrungen aus dem Fortbildungsprogramm „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)“. In: Herbert Altrichter, Konrad Krainer & Josef Thonhauser [Hrsg.]: Chancen der Schule – Schule als Chance: Peter Posch zum 60. Geburtstag.

Inhalt: Beispiel für die Verschriftlichung von Handeln im Unterricht, Von der Technik zur Reflexion, Fortbildung als reflexiver Prozess, Vernetzung und Eigenverantwortung

Fenkart Gabriele & Krainz-Dürr Marlies (1996: 186-201): „... alles, was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In: Michael Schratz & Josef Thonhauser: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung.

Inhalt: Schreiben in der LehrerInnenweiterbildung, Schriftliches Arbeiten professionalisiert, Praxisreflexion durch Fallanalysen als Beitrag zur Schulentwicklung



4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | **ÜBUNGEN** | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE



PROJEKTPORTFOLIO

Legen Sie zu einem aktuellen Arbeitsschwerpunkt in der eigenen Ausbildung oder in der Ausbildung der SchülerInnen ein Portfolio an: ein Projektportfolio oder ein Unterrichtsportfolio. „Hier sollten Sie die Entwicklung und das Ausprobieren von Techniken, Methoden und Strategien [Ihrer Unterrichtsgestaltung und -führung, Anm. Carmen Mertlich] (Tagebuch und Arbeitsjournal als Materialgrundlage) darstellen. Dazu gehören Reflexionen zu Ihren individuellen Arbeitsstrategien (Wie arbeite ich effektiv? Was brauche ich, um in diesem Beruf zu innerer Zufriedenheit zu gelangen? Etc.), die Sie außerdem durch Fremdkommentare (KollegInnen, SchülerInnen: siehe deren Reflexionen in Portfolios etc.) ergänzen sollten. Video- und/oder Tonbandaufnahmen schaffen eine weitere Dimension des Bildes von Ihnen in Ihrem Berufsfeld.“

Bräuer (2000: 167)



4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | **KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE** | ZITATE

Altrichter Herbert, Krainer Konrad, Thonhauser Josef [Hrsg.] (1998): Chancen der Schule – Schule als Chance: Peter Posch zum 60. Geburtstag. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.

In diesem Sammelband finden sich Abhandlungen über aktuelle pädagogische Themen, die AutorInnen setzen sich mit den Entwicklungschancen von Schule auseinander und zeigen u.a., wie wichtig Reflexion, Vernetzung und Darstellung von LehrerInnenwissen dafür ist. Der Band bietet tolles Anschauungsmaterial durch Berichte aus der Schulentwicklung, in denen Theorie und Praxis nahtlos ineinander übergehen. Speziell im Beitrag „Reflexion und Vernetzung in der LehrerInnenfortbildung“ machen die AutorInnen den LehrerInnen Mut, ihrem Praxiswissen höheren Stellenwert einzuräumen und dies in Form von Studien zu publizieren.

Brunner Ilse, Häcker Thomas & Winter Felix [Hrsg.] (2006): Das Handbuch Portfolio-Arbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. 3. Auflage: 2009.

Das Handbuch Portfolioarbeit bietet Hilfen und Anregungen, die Lust machen, dieses Konzept selbst auszuprobieren. Zum Einstieg berichten die HerausgeberInnen von ihren individuellen Perspektiven und langjährigen Erfahrungen. Das Handbuch Portfolioarbeit erläutert Ihnen die konzeptionellen Grundlagen der Portfolioarbeit und veranschaulicht sie an konkreten Beispielen. Darüber hinaus erhalten Sie Informationen und Hinweise zur Leistungsbewertung – ein immer wieder diskutiertes Thema. Dass Portfolioarbeit auch über die Schule hinaus sinnvoll und förderlich ist, zeigen die Beiträge zur Arbeit mit Portfolios in der LehrerInnenbildung.

Krainer Konrad & Piber Christa (1996): Reden ist Silber, Schreiben ist Gold. Anmerkungen zum Schreiben von Studien. In: Konrad Krainer & Peter Posch [Hrsg.]: *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen* (PFL): *Konzepte, Erfahrungen, Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S: 249-260.

Krainer und Piber beschreiben das Festhalten von LehrerInnenwissen zunächst als schwierigen Weg, der nach erfolgreicher Bewältigung aber auch viele neue Perspektiven, nicht zuletzt auf die eigene Arbeit, eröffnet. Anschauliche Beispiele und praktische Hilfen für das Abfassen von Studien machen diesen kurzen Beitrag lesenswert. Auch Rückmeldungen von Menschen, die in derselben Situation stecken, erleichtern den Zugang zum eigenen Schreiben.

Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u.a.: Böhlau.

Auf die Probleme der Schreibenden, speziell beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten an Universitäten, geht die Autorin ausführlich ein und „holt sie dort ab“, wo sie vielleicht zu scheitern drohen. Wenn man die allzu plaka-

tiven Überschriften wie „Glückshormone im Schreibmarathon“ oder „Beautycase zur Überarbeitung von Rohertexten“ außer Acht lässt, merkt man doch, dass die Autorin sehr genau über die Schreibprobleme ungeübter Schreibender Bescheid weiß und gute Lösungsstrategien anbieten kann. Auch für verzweifelte ProfessionalistInnen im Rahmen von beruflichen Textsorten, z.B. in der LehrerInnenweiterbildung geeignet.

Zobel Justin (1997): Writing for computer science. The art of effective communication. Singapore u.a.: Springer.

In diesem englischsprachigen, eigentlich für das wissenschaftliche Darstellen und Schreiben in der Informatik verfasste Buch erfahren interessierte TechnikerInnen einiges über guten Stil. Zobel geht ein auf Themen wie den Umgang mit Beispielen und Veranschaulichungen, das Gestalten von Überschriften, das Darstellen von Graphen, Figuren, Tabellen und Algorithmen, Literaturlisten oder das Herausgeben von Fachbeiträgen. Er beschäftigt sich mit Grundsätzen des Storytellings, mit Plagiarismus oder Misrepräsentation und Selbstzitat. Das Buch ist aktuell, ironisch und auch deshalb sehr amüsant zu lesen.

4.3 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONSTRUMENT: ERGEBNISSE SICHTBAR MACHEN

GRUNDGEDANKEN | BEISPIELE | WERKZEUGE | ÜBUNGEN | KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE | ZITATE

„Es gehört Mut dazu, sich als ExpertIn zu präsentieren.“ (Marlies Krainz-Dürr & Christa Piber in: Altrichter, Krainer & Thonhauser, 1998, S: 334)

„Das Schreiben von Studien kann man mit dem Bergwandern vergleichen. Der Aufstieg, das Abfassen und Formulieren, ist beschwerlich und anstrengend. Aber wenn man den Gipfel erklommen hat, wenn die Studie fertig ist, wird man durch die schöne Aussicht belohnt, man hat neue Erkenntnisse gewonnen.“ (Konrad Krainer & Christa Piber in: Krainer & Posch 1996, S: 249).

„Wissenschaft ist primär eine soziale Handlung: Genau gesagt beginnt sie mit der Veröffentlichung unseres Denkens, mit dem Moment also, an dem wir das Denken nicht mehr als Privatsache ansehen, sondern als soziale Aufgabe der Erkenntnisgewinnung. Wissenschaft ist, dieser Bestimmung entsprechend, auch und gerade eine Sache des Mutes.“

(Otto Kruse, 1993: 72)



LITERATUR

- Adams Karin** (2004): Start und Erprobung eines Schreib- und Lesezentrums. In Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung. S. 230-234.
- Altrichter Herbert & Posch Peter** (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 4., erw. Auflage: 2007.
- Altrichter Herbert** (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.
- Altrichter Herbert, Krainer Konrad & Thonhauser Josef** [Hrsg.] (1998): Chancen der Schule – Schule als Chance: Peter Posch zum 60. Geburtstag. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen** [Hrsg.] (2000): kurz & bündig. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Barnitzky Horst** (2000): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bassey Michael** (1999): Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press.
- Baumann Jürgen** (2002): Schreiben, überarbeiten, beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2. Auflage: 2006.
- Becker Fred** (1994): Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten: Wegweiser zur Anfertigung von Haus- und Diplomarbeiten. Bergisch Gladbach: Eul.
- Becker Howard Saul** (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.
- Becker-Mrotzek Michael & Böttcher Ingrid** (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Berger Katja, Kruse Otto & Ulmi Marianne** [Hrsg.] (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern u.a.: Haupt.
- Berlin James** (1990): Writing School and College English 1890-1985. In: James Murphy: A short history of writing instructions, California: Davis. S. 183-220.
- Berning Johannes** (2002): Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster u.a.: Waxmann.
- Böttcher Ingrid** [Hrsg.] (1999): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bräuer Gerd** (1996): Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Bräuer Gerd** (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag.
- Bräuer Gerd** (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer Gerd** [Hrsg.] (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer Gerd** (o.J.): Handout Portfolio.
- Brendle Karl** (2008): Ökologische Freilanduntersuchungen mit Einsatz einer Lernplattform. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Ökologische_Freilanduntersuchungen_mit_Einsatz_einer_Lernplattform [21.12.2009]
- Brinck Christine** (2004): Ohne Rotstift. Artikel, erschienen in: Die Zeit Nr.26., 17.06.2004 Online unter: <http://www.zeit.de/2004/26/C-Schreibzentrum> [21.12.2009]
- Britton James (u.a.)** (1975): The Development of Writing Abilities. London: Macmillan.
- Brunner Ilse & Schmidinger Elfriede** (2000): Portfolio. Die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas.
- Brunner Ilse, Häcker Thomas & Winter Felix** [Hrsg.] (2006): Das Handbuch Portfolio-Arbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Verlber: Kallmeyer. 3. Auflage: 2009.
- Bünning Karl-Dieter, Bitterlich Axel & Pospiech Ulrike** (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Cohn Ruth & Therfurth Christina** [Hrsg.] (1993): Lebendiges Lernen und Lehren. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta. 5. Auflage: 2007.
- Cohn Ruth** (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion (TZI). Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta. 12. Auflage: 1994.
- Csikszentmihalyi Mihaly** (1985): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dermutz Susanne** (2004): Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation, Prüfungsteil 2, Handout: Wintersemester 04/05, Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Dewey John** (1933): How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery Co.
- Dick Andreas** (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Doleschal Ursula** (2006): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Darstellen. Handout zur Lehrveranstaltung: 26.05.06. Klagenfurt: SchreibCenter, Alpen-Adria-Universität.
- Doleschal Ursula** (o.J.): Varianten des Einbaus von indirekten Zitaten in den Text, unveröffentlichtes Handout. Klagenfurt: SchreibCenter, Alpen-Adria-Universität.
- Eco Umberto** (1977): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Heidelberg: C.F.Müller, 12. Auflage: 2007.
- Elbow Peter** (1973): Writing without Teachers. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Emig Janet** [Hrsg.] (1971): The web of meaning. Essays on writing, teaching, learning and thinking. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Esselborn-Krummbiegel Helga** (2002): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn, Wien: Schöningh, 2. Auflage: 2004.
- Fenkart Gabriele & Krainz-Dürr Marlies** (1996): „...alles was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In: Michael Schratz & Josef Thonhauser [Hrsg.]: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. S. 173-201.
- Fix Martin** (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 2. korr. Auflage 2004.
- Fleischer Wolfgang, Michel Georg & Starke Günter** (1993): Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Frank Andrea, Haacke Stefanie & Lahm Swantje** (2007): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Frey Karl** (1994): Die Projektmethode. Weinheim: Beltz.
- Freyman Thelma von** (1998): Schule an der europäischen Peripherie. Bildungs- und Sprachenpolitik in Finnland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1998/1: S. 121-143.
- Froehler Horst** (2008): Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HV-Verlag.
- Furcher Ingrid, Grossmass Ruth & Ruhmann Gabriela** (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann [Hrsg.] (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand. S. 37-60.
- Gallin Peter & Ruf Urs** (1991): Integrative Zusammenarbeit zwischen Mathematik und Deutsch; ein Angebot für entdeckendes Lernen. In: S. Nitz [Hrsg.]: Neue Perspektiven für Lehren und Lernen in der Oberschule Bozen. Pädagogisches Institut. S. 71-87.
- Gallin Peter & Ruf Urs** (1999): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1. - 3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gallin Peter & Ruf Urs** (2005a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (dritte, überarbeitete Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gallin Peter & Ruf Urs** (2005b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band

- 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern (dritte, überarbeitete Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Girgensohn Katrin & Jakob Ramona** (2001): 66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Eggingen: Edition Isele.
- Girgensohn Katrin** (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research.
- Graefen Gabriele** (2003): Schreiben und Argumentieren: Konnektoren als Spuren des Denkens. In: Daniel Perrin, Ingrid Böttcher & Otto Kruse [Hrsg.]: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien (2. überarb. Auflage). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 53-68.
- Habermas Jürgen** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcker Thomas** (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung. S. 144-157.
- Haist Karin** (2004): Schreibend und lesend lernen – eine amerikanische Idee? In Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung. S. 259-265.
- Hajnal Ivo & Item Franco** (2005): Schreiben und redigieren – auf den Punkt gebracht! Das Schreibtraining für Kommunikationsprofis. 2. aktualisierte Auflage Frauenfeld, Wien: Huber.
- Holzmann Christian** (1990): Creative Writing im Englischunterricht. Reihe PFL-Englisch Nr. 6. Klagenfurt: Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) – Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Creative_Writing_im_Englischunterricht [21.12.2009]
- Inglin Oswald** (2004): Das Portfolio als schulentwicklerischer Prozess in einem Kollegium. In: Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung. S. 249-258.
- Jakobs Eva-Maria & Knorr Dagmar** [Hrsg.] (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Jakobs Eva-Maria, Lehnen Katrin & Schindler Kirsten** [Hrsg.] (2005): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Janits Beatrix** (2008): Vom Lerntagebuch in der 7. Schulstufe zu Portfolio in Mathematik der 8. Schulstufe. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Vom_Lerntagebuch_in_der_7_Schulstufe_zu_Portfolio_in_Mathematik_der_8_Schulstufe [21.12.2009]
- Kargl Maria, Wetschanow Karin & Wodak Ruth** [Hrsg.] (1997): Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd.13. Wien.
- Karmasin Matthias & Ribing Rainer** (2006): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. Wien: WUV. 4. komplett überarbeitete Auflage.
- Keseling Gisbert** (1997): Schreibstörungen. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr [Hrsg.]: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 223-238.
- Keseling Gisbert** (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kissling Walter & Perko Gudrun** [Hrsg.] (2006): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Klemm Michael** (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Karlfried Knapp u.a. [Hrsg.] (2004): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, Basel: Francke. S. 120-142.
- Kosevski Brigita** (1996): Freies Schreiben. Ein kleiner Versuch zur methodischen Entwicklung der sprachlichen Kreativität bei Studenten der Germanistik (1. Studienjahr) und Jugendlichen, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Reihe PFL-Deutsch Nr. 11. Klagenfurt: Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) – Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Freies_Schreiben [21.12.2009]

- Krainer Konrad & Piber Christa** (1996): Reden ist Silber, Schreiben ist Gold. Anmerkungen zum Schreiben von Studien. In: Konrad Krainer & Peter Posch [Hrsg.]: Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen, Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 249-260.
- Krainer Konrad & Posch Peter** [Hrsg.] (1996): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen, Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krainz-Dürr Marlies** (2004): Eine Reform der kleinen Schritte: Schreib- und Lesezentren als Impuls für Schulentwicklung. In Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung. 244-248.
- Krainz-Dürr Marlies & Piber Christa** (1998): Reflexion und Vernetzung in der LehrerInnenfortbildung. Erfahrungen aus dem Fortbildungsprogramm „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)“. In: Herbert Altrichter, Konrad Krainer & Josef Thonhauser [Hrsg.]: Chancen der Schule – Schule als Chance: Peter Posch zum 60. Geburtstag. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag. S. 323-344.
- Krätschmer Barbara** (2003): Lehrplanrelevante Referate. Optimierung der selbständigen Schülerarbeit mit Hilfe von Referaten zu transdisziplinären Themen aus Chemie und Physik. MNI-Fonds Projektbericht. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Von_der_Fachbereichsarbeit_zum_Bewerbsportfolio [21.12.2009]
- Kretschmer Horst & Stary Joachim** (1998): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kroath Franz** (1991): Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München: Profil Verlag.
- Kruse Otto & Jakobs Eva-Maria** (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann [Hrsg.]: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand. S. 19-36.
- Kruse Otto & Perrin Daniel** (2002): Entwurf einer Schreibtrainer-Ausbildung. Nahaufnahmen zu prozessgerichteten Schreibstrategien. In: Daniel Perrin [Hrsg.]: Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 221-224.
- Kruse Otto** (1993): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/New York: Campus, 11. Auflage: 2005.
- Kruse Otto** (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr [Hrsg.]: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main, Wien: Lang.
- Kruse Otto, Jakobs Eva-Maria & Ruhmann Gabriela** [Hrsg.] (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Kruse Otto, Berger Katja & Ulmi Marianne** [Hrsg.] (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern u.a.: Haupt.
- Langer Elisabeth** (2008): Sprachsensibilisierung im deutschsprachigen Sachfachunterricht. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Sprachsensibilisierung_im_deutschsprachigen_Sachfachunterricht [21.12.2009]
- Langmeier Roswitha** (2007): Reflexives Schreiben in der LehrerInnenausbildung – ein Bericht über das Zusammenspiel von Theorie und Praxis der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Unveröffentlichtes Manuskript. Klagenfurt: SchreibCenter, Alpen-Adria-Universität.
- Lehnen Katrin** (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation, Universität Bielefeld. Abrufbar unter: <http://archiv.ub.uni-bielefeld.de/disshabi/2002/0058/> [21.12.2009]
- Lercher Elisabeth** (1996): Schreiben und Kommentieren. Über den Versuch eines beratenden Umgangs mit SchülerInnenentexten. Reihe PFL-Deutsch Nr. 19. Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) – Abteilung Schule und

- gesellschaftliches Lernen. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Schreiben_und_Komentieren._Über_den_Versuch_eines_beratenden_Umgangs_mit_Schüler_Innentexten [21.12.2009]
- Liebnaul Ulrich** (1999): *EigenSinn. Kreatives Schreiben. Anregungen und Methoden.* Frankfurt: Diesterweg.
- Macheiner Judith** (1998): *Das grammatische Varieté oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden.* Frankfurt am Main: Eichborn.
- Marx Martina** (2002): *Unterrichtsmethodik und Schülerfeedback.* Reihe PFL-Englisch als Arbeitssprache Nr. 23. Klagenfurt: Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) – Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Unterrichtsmethodik_und_Schülerfeedback [21.12.2009]
- Mayerhöfer Claudia** (1997): *Königsweg zur wissenschaftlichen Arbeit.* Tirschenreuth: CM.
- Mertlitsch Carmen & Struger Jürgen** (2007): *Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertantInnen.* In: Ursula Doleschal & Helmut Gruber [Hrsg.]: *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 193-215.
- Mertlitsch Carmen** (2006): *Schreiben mit allen Sinnen. Schreibunterricht an einer Waldorfschule.* Unveröffentlichtes Manuskript. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Molitor-Lübbert Sylvie** (2002): *Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens.* In: Daniel Perrin [Hrsg.]: *Schreiben: von intuitiven zu professionellen Strategien.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 33-46.
- Müller C. Wolfgang** (2001): *SchreibLust. Von der Freude am Wissenschaftlichen Schreiben.* Münster: Votum-Verlag.
- Nicolini Maria** (2001): *Sprache. Wissenschaft. Wirklichkeit. Zum Sprachgebrauch in inter- und transdisziplinärer Forschung.* [Hrsg.]: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. Online unter: http://www.provision-research.at/cms/documents/files/Projekte/Text_Sprache/KLF12_Nicolini_Sprache.pdf [21.12.2009]
- Nicolini Maria** [Hrsg.] (2008): *Wissenschaft, hellsdunkler Ort. Sprache im Dienst des Verstehens.* Wien: Wilhelm Braumüller.
- Niemann Ursula** (2004): *Lesen heißt lächeln. Bericht über ein Buchprojekt.* In: Gerd Bräuer [Hrsg.]: *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule.* Hamburg: Körber-Stiftung. S. 41-50.
- Nussbaumer Markus & Sieber Peter** (1994): *Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster.* In: Peter Sieber [Hrsg.]: *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt.* Aarau/Salzburg: Sauerländer. S. 142-186.
- Ortner Hanspeter** (2000): *Schreiben und Denken.* Tübingen: Max-Neimayer-Verlag.
- Oudin Theresia** (2008): *Leben im Winter. Umsetzung eines Lehrgangs zur Wärmelehre.* IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Leben_im_Winter [21.12.2009]
- Perko Gudrun** (2002): *Wissenschaftscoaching. Wissenschaftliche Schreibwerkstätten für Diplomierende, Dissertierende, Habilitierende und Forschende & Trainings für Lehrende zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz an Studierende.* Unveröffentlichtes Skriptum. Wien, Berlin.
- Perrin Daniel & Nicole Rosenberger** (2005): *Schreiben im Beruf. Wirksame Texte durch effiziente Arbeitstechnik.* Berlin: Cornelsen.
- Perrin Daniel** [Hrsg.] (2002): *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Strategien.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Peters Klaus** (1999): *Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht.* In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 23, 02/1999.* S. 32-53.
- Pirsing Robert M.** (1976): *Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten.* Frankfurt am Main: Fischer.
- Polenz Peter von** (1985): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens.* Berlin u.a.: de Gruyter.
- Pörksen Uwe** (1992): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Projektzentrum Frauenförderung der Universität Wien** [Hrsg.] (2003): *Coaching. Schnittstelle Lehren und Coachen. Coachingmethoden zur profunden Unterstützung von DiplomandInnen und DissertantInnen: prozessbegleitendes Coaching und Wissenschaftscoaching.* Kindberg: Druck-Express.

- Püschel Ulrich** (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr [Hrsg.]: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 193-200.
- Pyerin Brigitte** (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim: Juventa.
- Rädits Franz & Pass Günther** (2000): Selbsttätigkeit und Leistungsbeurteilung. Evaluation der Portfolio-Methode in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung „Biologie und Umweltkunde“. IMST2-Pilotstudie. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Selbsttätigkeit_und_Leistungsbeurteilung_Evaluation_der_Portfolio-Methode_in_der_fachdidaktischen_Lehramtsausbildung_Biologie_und_Umweltkunde [21.12.2009]
- Raith Werner** (1988): Gut schreiben. Ein Leitfa-den. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.
- Rastner Eva-Maria & Wintersteiner Werner** [Hrsg.] (2002): Portfolio: Information Deutschdidaktik (ide) Heft 1/02 – Portfolio. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Rechenberg Peter** (2006): Technisches Schreiben. (Nicht nur) für Informatiker. München u.a.: Hanser, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage.
- Reiners Ludwig** (1970): Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München: Beck.
- Reisigl Martin** (2004): Argumentation in studentischen Arbeiten. Eine schreibdidaktische Herausforderung. Handout für den Vortrag am Symposium „Wissenschaftliches Schreiben“ am 11.10.2004. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Reisigl Martin** (2007): Argumentation in studentischen Arbeiten. Eine schreibdidaktische Herausforderung. In: Ursula Doleschal & Helmut Gruber [Hrsg.]: Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 253-284.
- Reumüller Alfred** (2002): Forschungstagebucharbeit an der Pädagogischen Akademie. Ein pädagogischer Spagat oder auf dem Weg zu einer reflektierenden Schreibpraxis. Reihe PFL-ArtHist. Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) – Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Forschungstagebucharbeit_an_der_pädagogischen_Akademie [21.12.2009]
- Rico Gabriele** (1983): Garantiert schreiben lernen. Dt. Ausgabe: Hamburg: Rowohlt: 1984.
- Rodler Angelika** (2008): Revitalisierung des Schulteichs der HLW Krieglach. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Revitalisierung_des_Schulteichs [21.12.2009]
- Roth Christa** (1999): Wissenschaftlich schreiben lernen in und mit der Gruppe. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann [Hrsg.] (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand. S. 135-146.
- Ruhmann Gabriela** (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr [Hrsg.]: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 125-140.
- Sanders Willy** (1996): Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 4. Auflage: 2005.
- Sanders Willy** (2002): Gutes Deutsch. Stil nach allen Regeln der Kunst. München: Beck.
- Sandig Barbara** (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Scheidt Jürgen vom** (1989): Kreatives Schreiben. Texte als Weg zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schneider Wolf** (2005): Deutsch. Das Handbuch für attraktive Texte. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schuster Angela** (2008a): Warum Lehrerinnen und Lehrer schreiben. Klagenfurt: Dissertation.
- Schuster Angela** (2008b): Ich schreibe, also lerne ich: Welche Anreize bewegen Lehrkräfte zum Schreiben über ihre Praxis? Regensburg: Roderer.
- Schratz Michael & Thonhauser Josef** [Hrsg.] (1996): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Semmler Jan** (2008): Familienintensivbetreuung aus der Perspektive der Fachkräfte: eine

- qualitative Studie im Kontext der LSB-Netzwerk-GmbH in Kärnten. Klagenfurt: Dissertation.
- Seyfried Clemens** (2002): Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In: Karl Klement u. a. [Hrsg.]: Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 39-52.
- Silvia Paul J.** (2007): How to write a lot. A practical guide to productive academic writing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sommer Roy** (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Spitz Ingrid** (2004): Aufbruch zu neuem Lernen: Ein Schreib- und Lesezentrum entsteht. In: Gerd Bräuer [Hrsg.]: Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung, S. 219-229.
- Steier Hermann** (2006): Landvermessungs-Praktikum. MNI-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Landvermessungs-Praktikum [21.12.2009]
- Sterrett Andrew** (1990): Using Writing to Teach Mathematics. MAA Notes No. 16. Washington, DC: The Mathematical Association of America.
- Struger Jürgen** (2005): Feedbackregeln. Handout für die Weiterbildungsveranstaltung „Feedback geben über Texte“ am 22. und 24.11.2005. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Theissl Eva** (2007): Portfolios. Eine Alternative zum herkömmlichen Physikunterricht. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Portfolios [21.12.2009]
- Theissl Eva** (2008): Von der Fachbereichsarbeit zum Bewerbungsportfolio. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Von_der_Fachbereichsarbeit_zum_Bewerbungsportfolio [21.12.2009]
- Thonhauser Josef** (1996): Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen erheben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In: Michael Schratz & Josef Thonhauser [Hrsg.] (1996): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 61-90.
- Thonhauser Silvia** (2007): Der Mensch im Webquest – Lernabenteuer im Internet. IMST-Fonds Projektbericht. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Online unter: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Der_Mensch_im_WebQuest [21.12.2009]
- Vopel Klaus** (1991): Schreibwerkstatt. Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Lehrer, Schüler und Autoren. Teil 1 und 2. Hamburg: iskopress.
- Werder Lutz von** (1990): Lehrbuch des Kreativen Schreibens. Berlin: ifk.
- Werder Lutz von** (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin/Mielow: schibri.
- Wetschanow Karin** (o.J.): Geschlechtergerechtes Formulieren. Ein Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [Hrsg.] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Wien.
- Winter Felix** (2004): Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. (Portfolio, Beobachtung, Rückmeldebögen usw.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Winter Felix u.a.** [Hrsg.] (2002): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wintersteiner Werner** (2002): Vorwort. In: Eva-Maria Rastner & Werner Wintersteiner [Hrsg.] (2002): Portfolio: Information zur Deutschdidaktik (ide) Heft 1/02. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 35-43.
- Wittgenstein Ludwig** (1987): Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 10. Auflage. [Original publiziert 1921].
- Wittgenstein Ludwig** (2001): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. [Hrsg.] Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Original publiziert 1953].
- Wolfsberger Judith** (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u.a.: Böhlau.
- Zobel Justin** (1997): Writing for computer science. The art of effective communication. Singapore u.a.: Springer.

Interessante Internetseiten auf einen Blick [21.12.2009]:

- APA Style Site
<http://www.apastyle.org/pubmanual.html>
- Deutscher Buchhandel Datenbank
www.buchhandel.de
- Duden Sprachberatung
<http://www.duden.de>
- Eine Sprache für Männer und Frauen
www.wien.gv.at/ma57/sprache
- Geschlechtergerechtes Formulieren. Ein Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPublD403.pdf>
- Hinweise zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch
<http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/inhalt/251.htm>
- IMST-Wiki
<http://www.imst.ac.at/wiki>
- Karlsruher Virtueller Katalog
<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html>
- kurz & bündig. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren
<http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/downloads/kurzundbueendig.pdf>
- Mind-Map
http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page
- Online-Schreibtrainer
<http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/>
- Plagiat
<http://www.uni-klu.ac.at/main/inhalt/843.htm>
- Sprache in Veränderung
http://www.uni-klu.ac.at/akgleich/downloads/hofmeister_lilian_agi_1_01_17_19.pdf
- Universität Leipzig: Wortschatz Portal
<http://wortschatz.uni-leipzig.de>
- Universitätsbibliothek der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
www.uni-klu.ac.at/ub
- Verzeichnis antiquarischer Bücher
www.vzab.com
- Tipps zum wissenschaftlichen Schreiben
http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/sz/tipps_2004.doc
- Schreib-Lese-Zentrum
<http://www.schreiblesezentrum.de>
- Schreiben vor Ort
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/litweb_schreiben/ort.htm
- Das Generationenprojekt
<http://www.generationenprojekt.de>
- Hell leuchtender Stern
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/buchmacher/stern.htm>
- ... die Straße, in der ich wohne ...
<http://www.kinderstrasse.org>
- Portfolio
<http://www.portfolio-schule.de>
- Auf neuen Wegen zum Ausbildungsplatz
<http://www.perpetuum-novile.de/PresseBerichte/neueWege.pdf>
- Schulbücherei
<http://www.hardenbergschule.de/ghspage/main.htm>
- Dreisprachige SchülerInnenzeitung
<http://www.gymsm.krefeld.schulen.net/Tricolore/tricolore.html>
- Zeitung macht Schule
<http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/>
- Zeitungsarbeit in der Oberstufe
<http://www.waldorfschule-klagenfurt.at/index.php?nr=11>
- Theaterstück
<http://www.waldorfschule-klagenfurt.at/index.php?nr=56>

Zeitung in der Grundschule

<http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/zeuskids/trickkiste/>

Antolin

<http://www.antolin.de>

Märchenbasar

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/foyer/schreiben.html>

Buchbasar: Buchbesprechungen von Kindern für Kinder

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/buchbasar/index.jsp>

Kinderbuchforum

<http://www.kinderbuchforum.de>

Little Artur im Schreiberspace

<http://www.little-artur.de>

Schekker

<http://www.schekker.de>

Schreiben und Mathematik im Unterricht

http://www.dialogischer-mathematikunterricht.de/bsp_addition.pdf

REGISTER

A

- Abstract 74
- Adressat/innen 15, 31, 43, 59, 97, 115, 123
 - bezug 60, 64
 - gruppe 29
- Aktionsforschung 112, 123
- Anforderungen
 - des wissenschaftlichen Schreibens 83
 - eigene 37
 - im Hinblick auf das Schreiben und Lernen 17
 - von Wissenschaftlichkeit 35
- Anregungen 22, 124, 125
 - für das Schreiben von Forschungstagebüchern 101
 - für die Unterrichtsgestaltung 19
 - für Portfolioarbeit 126
 - für Schreibende 84
- APA 78
- Arbeitsbedingung 31, 32, 41
- Arbeitsjournal, *siehe* Journal
- Argumentation|s 63, 70, 77, 80, 84, 123
 - aufbau 73
 - kette 70
 - linien 74
- Aufbau
 - einer wissenschaftlichen Arbeit 74
 - eines Portfolios 123
- Ausbildung|s 105, 106, 111, 126
 - lehrer/in 99
 - unterschiede 96
 - Lehrer/innenausbildung 106, 107, 117, 118
 - schreibpädagogische 18
- Authentizität 18, 30, 95

B

- Beurteilen 117
- Bewerbungsportfolio, *siehe* Portfolio
- Bibliographieren 72, 83
- Brainstorming 17, 40, 97, 112
- Buchrezension, *siehe* Rezension

C

- Checkliste 43, 48, 51, 64, 80, 111
- Cluster|ing 17, 38, 40, 72, 73, 82, 117
- Composition 22, 96
- Computer 31, 36, 45, 76, 100

D

- Datenbank 19, 72, 77
- Deckblatt 74
- Denkprozess 32, 46, 112, 115, 119
- Dialog|isches 49, 104
 - technik des Sokrates 17
- Arbeitsgespräch 19
- Disziplin 33
- Dokumentation 19, 94, 98, 109, 118, 119
 - eigener Texte 117
 - Enddokumentation 96
 - Forschungsdokumentation 72, 95
 - Lerndokumentation 121
 - von Prozessverläufen 95
- Domäne 97

E

- Eigenkommentar, *siehe* Kommentar
- Einleitung 38, 70, 71, 73, 74, 123
- Einzelarbeit 32
- Emotion|en 31, 32, 37, 85
- Endfassung 48
- Entscheidungen 30, 72, 120
- Erfahrung|s 16, 19, 29, 42, 43, 44, 51, 75, 95, 97, 103, 105, 106, 111, 125
 - bericht 19
 - wert 116
 - Lehrerfahrung 45
 - Selbsterfahrung 47
 - Unterrichtserfahrung 76
- Exposé 38, 71, 72, 73, 123
- Exzerp|ieren 72, 76

F

- Fachliteratur, *siehe* Literatur
- Fall
 - darstellung 115, 116, 125
 - geschichte 105
 - studie 113, 116
- Feedback 19, 45, 46, 47, 49, 50, 97, 116
 - regeln 50
 - Peer-Feedback 103
 - Textfeedback 23, 46, 52, 124
- Formular|e 86
- Forschung|s 69, 70, 77, 116
 - arbeit 54, 69, 99
 - dokumentation, *siehe* Dokumentation
 - frage|stellung 73, 74, 98
 - gebiet 45
 - geschehen 96

- instrument 95
- interesse 70, 73, 74
- lage 69
- literatur 69
- methoden 95
- objekt|e 99
- ort 100
- programm 66
- prozess 104
- publikation|en 97
- stand 96
- strategien 95
- studien 73
- tagebuch 95, 98, 99, 101, 103, 104, 107
- vorhaben 73
- weg 73
- Lehrer/innenforschung 112, 125
- Praxisforschung 99, 105, 106
- Schreibforschung, siehe Schreibforschung
- Schulforschung 94, 105
- Schulpraxisforschung 94, 95, 110, 115, 123
- Unterrichtsforschung 105
- Fragestellung 30, 71, 105, 116, 118
 - Forschungsfrage|stellung, siehe Forschungs|sfrage|stellung
- Freewriting 17, 22, 38, 39, 40, 42, 82
- Fremdkommentar, siehe Kommentar
- Funktional 70, 81

G

- Gefühle 31, 37, 42, 50, 72, 75, 95, 98, 103, 110
- Genre 97, 124
- Geschlechtergerecht|e|es
 - Formulieren 85, 86, 87, 88
 - Sprache 85, 86, 87
 - Sprachgebrauch 85, 88
- Gliedern 73, 97
- Gruppen
 - arbeit|en 45, 46, 109
 - regeln, siehe Regeln

H

- Handlung|s 63, 105, 106, 107, 123, 127
 - fluss 106
- Hauptteil 74, 123
- Hypothese, siehe These

I

- Ideenplagiat, siehe Plagiat
- Information 29, 50, 51, 52, 62, 72, 74, 76, 81
- Inhaltsverzeichnis 70, 73, 74, 81, 82
- Innehalten 105
- Internet 21, 40, 45, 63, 70, 76, 77, 78, 101, 102, 109, 124, 125

J

- Journal 23, 40, 99, 101, 108
 - writing 39, 40
 - Arbeitsjournal 21, 40, 82, 95, 96, 99, 101, 102, 112, 126

K

- Kommentar 40
 - Eigenkommentar 40, 99
 - Fremdkommentar 40, 99, 126
- Kommunikation|s 15, 29, 35, 48, 66, 70, 72, 75, 115
 - formen 23
 - modell 29
 - situationen 85
 - im Unterricht 103
 - in der Schulpraxisforschung 115
- Kompetenz 17
 - Lesekompetenz 49
 - Schreibkompetenz 17, 18, 22, 84, 97
 - Teamkompetenz 45
- Konflikt 30, 96, 98, 108
 - management 29
 - situationen 31
 - innerer & äußerer 111
 - Rollenkonflikt 98
- Konjunktiv 66, 80
- Kreativität 17, 18, 29, 31, 37, 38, 39, 41, 59, 96, 119
- Kurzzusammenfassung, siehe Zusammenfass|en|ung

L

- Learning-to-write 17
- Lehrer/innenforschung, siehe Forschungs|s
- Lehrerfahrung, siehe Erfahrung|s
- Leistung|s 97, 116
 - bewertung 117, 126
 - chancen 23
 - niveau 117
 - norm 117
 - schwache Schüler/innen 117
 - situationen 118
 - stufen 119
 - vermögen 117
 - Einschätzen der eigenen 119
 - Lernleistung 120
- Lektüreliste 72
- Lernprozess 39, 41, 45, 49, 76, 94, 97, 106, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118
- Lesbarkeit 18, 64, 80, 85, 86
- Lesekompetenz, siehe Kompetenz
- Literatur 38, 66, 71, 72, 82, 97
 - angabe 78, 79

- auswahl 73
- listen 127
- recherche 77
- sprache 80
- suche 77
- verweis 95
- verzeichnis 78, 79
- Fachliteratur 78, 125
- Forschungsliteratur, siehe
 he Forschungsliteratur
- für Kinder und Jugendliche 124
- Ratgeberliteratur 30, 41
- Logik 51, 96
- Präsentationslogik 115
- Sachlogik 64, 73
- Sprachlogik 64
- Textlogik, siehe Textlogik

M

- Materialrecherche 71, 72
- Mind-Mapping 17, 39, 40, 71, 72, 73, 82, 83
- Modalverben, siehe Verben
- Motivation 35, 41, 47, 71, 72, 103, 106, 111,
 120, 121
- Multiplikator/innen 18

N

- Nachdenken 15, 17, 18, 21, 32, 96, 105, 106,
 113, 120
- schriftliches 95
- Nackter Satz 62
- Neugier 75
- Noten 117
- system 121

P

- Paraphrasieren 72, 76, 77, 117
- Peer-Feedback, siehe Feedback
- Peer-Tutoring 49
- Perspektive|n 46, 53, 65, 71, 73, 105
- wechsel 53, 83, 111
- Plagiat 70
- Ideenplagiat 70
- Textplagiat 70
- Portfolio 49, 106, 112, 116, 117, 118, 119, 120,
 124, 126
- arbeit 18, 21, 23, 118, 119, 120, 126
- beurteilung 118
- projekt 120
- prozess 118
- Bewerbungsportfolio 119
- Portfolio-Beispiele 119, 121
- Portfolio-Inhalte 121
- Portfolio-Methode 118

- Produkt-Portfolio 117
- Projektportfolio 126
- Prozess-Portfolio 117
- Schreib-Portfolio 117
- Schreibprozess-Portfolio 117
- schulisches 123
- Themenportfolio 120
- Unterrichtsportfolio 126
- Präsentation|s 22, 121
- bedingungen 123
- form 118
- mappen 122
- von Dialogen 50
- von Dienstleistungen 115
- von Ergebnissen 116
- Praxisforschung, siehe Forschung|s
- Produkt-Portfolio, siehe Portfolio
- Professionalisierung 105
- Projekt
- bericht 95, 125
- bericht (IMST-Fonds) 19
- portfolio, siehe Portfolio
- Prozess-Portfolio, siehe Portfolio

R

- Ratgeberliteratur, siehe Literatur
- Rechtschreibung 15, 18, 32, 33, 60, 63, 64
- Referat 49, 50, 97, 121
- Reflexion|s 16, 39, 76, 94, 104, 105, 111, 112,
 118, 125, 126
- „Reflexion-in-der-Handlung“ 107
- arbeit|en 106, 110, 111, 113, 123
- ebene 15
- fähigkeit 18
- instrument 15, 99, 105, 106, 112
- modell 106
- notiz|en 98
- sitzungen 100
- werkzeug 112
- Abschlussreflexion 118
- der eigenen Entwicklung 117
- der eigenen Rolle 95
- der eigenen Schreiberfahrung 22
- eigener Arbeitsfortschritte 117
- eigener Texte 117
- kritische 95
- Lernreflexion 121
- Metareflexion 118
- Praxisreflexion 115, 126
- schriftliche 105
- selbstkritische 95
- Selbstreflexion 32, 46, 117, 118, 119, 120
- über das Geschriebene 40
- Unterrichtsreflexion 106

von Gesehenem und Geschehenem 108
 von Lehrer/innenwissen 126
 Reflexive Praxis 21, 49, 99, 106
 Regeln 30, 46, 52, 59, 85, 97
 Feedbackregeln, siehe Feedback
 Gruppenregeln 47
 Schreibregeln, siehe Schreibregeln
 sprachlich-formale 17
 Resümee 71, 123
 Rezension 22
 Buchrezension 122
 Rhetorik 22, 115
 Rohfassung 38, 74, 75, 83, 117
 Rollenkonflikt, siehe Konflikt

S

Schachtelsätze 80
 Schluss 71, 74, 76, 123
 -besprechung 82
 Schlusszusammenfassung, siehe Zusammenfass|en|ung
 Schreiben
 -anleitung 22, 82
 -berater/innen 19, 38, 48, 75, 99
 -beratung 23, 41, 42, 43, 75
 -blockade 37, 41, 42, 43, 44, 84
 -didaktik 18, 22, 23, 35, 84, 104
 -erfahrung 22, 32, 33, 41, 46
 -forschung 22, 23, 35, 103, 104
 -geschichte 32, 42
 -gruppe 23, 32, 38, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 60, 75, 82, 104
 -gruppenarbeit 52, 104
 -hemmung 18, 37, 41, 69
 -kompetenz, siehe Kompetenz
 -konferenz 19, 23, 48, 102
 -kultur 107
 -lust 18, 37, 39, 40, 46, 116, 122
 -Portfolio, siehe Portfolio
 -probleme 18, 37, 38, 43, 44, 82, 127
 -prozess-Portfolio, siehe Portfolio
 -regeln 47
 -strategien 17
 -tagebuch 32
 -techniken 17, 38, 39, 46
 -trainer/innen 38
 -verhalten 46
 -werkstatt 32, 33, 45, 51, 53, 60, 124
 Die Offene Schreibwerkstatt (DOS) 47
 Schul
 -forschung, siehe Forschung|s
 -praxisforschung, siehe Forschung|s
 Schüler/innenzeitung 115, 122, 124

Selbst
 -erfahrung, siehe Erfahrung|s
 -hilfegruppe 43
 -kritik 75
 -ständigkeit 17
 -zensur 75
 -zitat, siehe Zitat
 Seminararbeit 69, 106
 Sinnzusammenhang, siehe Zusammenhang
 Sprachkompetenz 24
 Stilistik 74

T

Tagebuch 15, 20, 21, 40, 94, 95, 98, 112, 126
 Forschungstagebuch, siehe Forschung|stagebuch
 Teamkompetenz, siehe Kompetenz
 Text
 -arbeit 40, 45, 52, 53
 -aufbau 60
 -bausteine 61
 -feedback, siehe Feedback
 -funktionale Zusammenhänge 18
 -kommentar, siehe Kommentar
 -kritik 45, 46, 52, 101
 -logik 60, 64
 -plagiat, siehe Plagiat
 -qualität 60, 64, 124
 -sorten 15, 23, 59, 83, 86, 94, 97, 105, 106, 111, 117, 119, 127
 -struktur 73, 74
 -überarbeitung 17, 18, 22, 29, 32, 38, 39, 45, 46, 47, 51, 54, 60, 61, 64, 74, 75, 83, 94, 97, 101, 102, 110, 117, 127
 -verständnis 51
 Them|a|en 15, 16, 17, 21, 30, 31, 38, 39, 40, 42, 51, 52, 53, 62, 71, 72, 73, 74, 82, 96, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 119
 -portfolio, siehe Portfolio
 -wahl 82
 These 30, 77, 80
 Hypothese 95, 107
 Titel 73, 78
 Tutor/innen 17, 49

U

Überarbeitung|s, siehe Textüberarbeitung
 -system 33
 Unterrichts
 -erfahrung, siehe Erfahrung|s
 -forschung, siehe Forschung|s
 -portfolio, siehe Portfolio

Untersuchung|s 63, 69, 76

-auswertung 98

-methoden 96

-schritte 80, 98

V

Verben 51, 62, 64, 81

Modalverben 52

Versagensangst 75

Voice 18

W

Weiterbildung 69, 111, 112

Lehrer/innenweiterbildung 102, 117, 126,
127

Widerspruch 16, 69, 80, 112

Wiederholung

Schulische 121

Sinnwiederholung 80

Wortwiederholung 80

Wiki 45, 109

IMST-Wiki 19

Wissensstand 30, 59

Wörterbuch 64, 65

Writing-to-learn 94

Writing across the curriculum 17, 23, 97

Z

Zeit

-druck 41

-plan 46, 71, 73

Zeiten 51, 63

-folge 74

Zielgruppe 60, 116

Zitat 80, 82, 84, 95, 96

-angaben 81

direktes 78

indirektes 77, 78, 80, 83

Selbstzitat 127

sinngemäßes 77

wörtliches 77, 81

Zitieren 77, 78, 80, 82, 83, 97

Zusammenfass|en|ung 72, 74, 97

Kurzzusammenfassung 74, 123

Schlusszusammenfassung 74

Zusammenhang (herstellen) 16, 30, 42, 73, 74

Sinnzusammenhang 80

Zweifel 95, 107

Schreiben ist nicht nur eine grundlegende Kulturtechnik, sondern ein kreativer Prozess, der unsere kognitiven Fähigkeiten fordert und fördert. Schreiben macht unser Denken, Fühlen und Handeln sichtbar und hilft uns dabei, Erkenntnis über uns selbst wie über die Wirklichkeit, in der wir leben, zu gewinnen. Es gibt unglaublich viele Facetten des Lebens, die uns durch den Schreibprozess bewusster gemacht werden. Je nachdem vor welche Aufgabe wir uns schreibend gestellt sehen – ob wir ein Ansuchen, einen Arbeitsbericht, ein Tagebuch oder eine Gruppenarbeit verfassen –, werden ganz unterschiedliche Fähigkeiten von uns verlangt. Viele haben dabei negative Erfahrungen gemacht und sehen das Schreiben mit gemischten Gefühlen oder haben immer wieder mit Schreibblockaden zu kämpfen. Dieses Booklet möchte Ihnen helfen, sich von derlei Ängsten zu befreien, und vielleicht einen neuen Zugang zum Schreiben von Texten unterschiedlichster Art zu entdecken. Insbesondere allen, die beruflich im Umfeld Schule ständig mit der Herausforderung konfrontiert sind, ihren Arbeitsprozess zu verschriftlichen, geben wir hier einen Überblick über die vielfältigen Methoden und Werkzeuge, wie man das eigene Schreiben professionalisieren kann.

Dieses Booklet gibt neue Ansätze der Schreibpädagogik zusammenfassend wieder, ist aber nicht auf den (Deutsch-)Unterricht beschränkt: Schreiben wird auch als Instrument in Aus- und Weiterbildung sowie für alle Schulfächer vorgestellt. In diesem Sinne ist es offen für viele Gegenstandsbereiche und widmet sich besonders den IMST-Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch und den technischen Fächern. Wir versuchen die Quadratur des Kreises und wollen mit unserem Booklet möglichst viele Menschen im Arbeitsfeld Schule ansprechen.

Lehrerinnen und Lehrer finden ein breites Spektrum bewährter Hilfsmittel, wie sie das Schreiben systematisch und sinnvoll im Unterricht einsetzen können. Wir möchten Ihnen zeigen, dass Schreiben nicht nur ein „einsames Geschäft“ ist, sondern sehr kommunikativ, vielseitig einsetzbar und wunderbar „bewusstseinsweiternd“ wirken kann: Nehmen Sie sich ein bisschen Zeit, um mit den hier vorgestellten Hilfestellungen und Ansätzen vertraut zu werden! Sie werden sehen: Schreiben kann was! Schreiben macht Spaß!