

Forschung und Didaktik wissenschaftlichen Schreibens:

Welche Leistungen müssen Studierende beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten aus psychologischer Perspektive erbringen?

Academic Writing: Research and Didactics. Which Psychological Accomplishments are Required from Students Writing Their Final Thesis?

Johanna Vedral

Themenschwerpunkt Bildung und Schule

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel gibt eine Einführung in die Schreibforschung und Schreibdidaktik des wissenschaftlichen Schreibens und beantwortet folgende Fragen aus der Perspektive einer Schreibtrainerin: Was ist unter der Schlüsselkompetenz Schreiben zu verstehen? Wie wird das Schreibhandwerk an deutschsprachigen Universitäten gelehrt? Was sind die wichtigsten psychologischen Modelle und Theorien des Schreibens? Welche Schwierigkeiten können beim wissenschaftlichen Lesen und Schreiben auftreten? Welche Tätigkeitsbereiche für PsychologInnen gibt es in Schreibberatung, Schreibforschung und Schreiblehre?

Abstract

The following article gives an introduction to the research and the didactics of writing, describes components of the key skill writing, presents the main psychological models and theories of writing and discusses the situation of teaching academic writing on universities in Germany and Austria. Problems of academic writing like writer's block lead to suggestions for fields of activity for psychologists for writing counseling, the research of writing and the teaching of writing skills.

1. Einleitung

Schreiben ist die zentrale Schlüsselkompetenz in der heutigen Informations- bzw. Kommunikationsgesellschaft. Schreiben wird aber nach Abschluss des Schriftsprachenerwerbs in der Schule nur noch wenig thematisiert, obwohl es viele Jahre braucht, bis man das Schreiben virtuos beherrscht. Speziell im deutschsprachigen Raum herrscht noch immer der Mythos vom Schreibgenie: Entweder man kann schreiben oder nicht,

alles eine Frage der Begabung. Oder doch nicht?

Schreiben ist eine komplexe Kulturtechnik, die nur durch bewusstes Üben entwickelt und beherrscht werden kann. Wenn wir Schreiben mit einer anderen komplexen Tätigkeit wie Geigenspielen vergleichen, ist festzustellen, dass die besten Violinisten ca. 10.000 Stunden (!) geübt haben, um ihr Instrument professionell zu beherrschen (Ericsson et al., 1993, zit. nach Girgensohn & Sennwald, 2012, S.30). Um es auf den Punkt zu bringen: Schreiben ist ein Handwerk, das man durch beharrliches regelmäßiges Schreiben lernt und laufend weiter entwickelt.

Der vorliegende Artikel gibt eine Einführung in die Schreibforschung und Schreibdidaktik des wissenschaftlichen Schreibens und beantwortet folgende Fragen aus meiner Perspektive als Schreibtrainerin: Was ist unter der Schlüsselkompetenz Schreiben zu verstehen? Wie wirkt sich der Geniemythos auf die universitäre Schreibdidaktik aus? Wie wird das Schreibhandwerk an deutschsprachigen Universitäten gelehrt? Was passiert beim Schreiben? Was sind die wichtigsten Modelle und Theorien des Schreibens? Welche Schreibprozessmodelle, Schreibentwicklungsmodelle und Schreibkompetenzmodelle sowie Erkenntnisse zu Schreibfunktionen, Schreibstrategien und Lesekompetenz gibt es? Welche Schwierigkeiten können beim wissenschaftlichen Lesen und Schreiben auftreten? Welche Tätigkeitsbereiche für PsychologInnen gibt es in Schreibberatung, Schreibforschung und Schreibtraining?

2. Wissenschaftliches Schreiben an den Hochschulen

„Die Hochschule ist ein Schreibprojekt. Die Hochschule – wie die Wissenschaft insgesamt – kann nur durch Schreiben existieren (...) Jedes Forschungsprojekt beginnt und endet mit Schreiben.“ (Kruse, 2005, S.103)

Wissenschaftliches Schreiben spielt in der univer-

sitären Ausbildung eine zentrale Rolle und gilt als Schlüsselkompetenz, da es in zahlreichen akademischen Berufsfeldern benötigt wird. Studieren bedeutet, die Grundlagen der Wissenschaft zu lernen und sich schreibend mit seiner Disziplin auseinander zu setzen. Das heißt, ohne Schreiben würde es keine Wissenschaft geben. Doch das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens fand bis jetzt im deutschsprachigen Raum implizit oder nebenbei statt.

Ein Grund dafür, dass es lange Zeit an Hochschulen im deutschen Sprachraum keine Auseinandersetzung mit dem Thema Schreiben gab, ist sicher der Geniemythos, dass Schreiben ein von Natur gegebenes Talent sei, welches als nicht lehrbar verstanden wird (Girgensohn, 2007, S. 44). Auf der anderen Seite gehen viele Hochschullehrende davon aus, die Hochschulreife befähigte Studierende ausreichend zum wissenschaftlichen Schreiben. Dabei ist akademisches Schreiben geprägt „von Traditionen, Denk- und Kommunikationsmustern, Forschungsmethoden und Diskursen, die in der Schule noch keine Rolle spielen“ (ebda, S. 44).

Das traditionelle Schweigen über Schreibprozesse, Schreibschwierigkeiten und Schreib-Management-Tools an der Universität ist beim Schreiben der wissenschaftlichen Abschlussarbeit eine besondere Hürde und wird als hochschuldidaktisches Defizit gesehen (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012).

Erst seit Mitte der 1990er Jahre kamen die Erkenntnisse jahrzehntelanger amerikanischer Schreibforschung nach Europa. Im englischsprachigen Raum (v.a. USA) gibt es seit über hundert Jahren Fachdiskussionen über Schreibforschung und Schreibdidaktik. Einen Überblick dazu liefern z.B. Girgensohn & Sennewald (2012, S. 11 ff.).

Im Zentrum der Erkenntnisse der amerikanischen Schreibforschung stehen zwei Grundannahmen: Schreiben ist komplex und Schreiben kann als Prozess verstanden werden.

In den 1990er Jahren entstanden die ersten deutschen Schreibzentren an den Unis Bielefeld und Bochum. 2001 startete Gerd Bräuer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg den Zertifikatsstudiengang zur Schreibberatung für Peer-TutorInnen. Daraus hervor ging u.a. Katrin Girgensohn, die studentische SchreibberaterInnen in Frankfurt/Oder ausbildet. In Österreich wurde das erste universitäre Schreibzentrum SchreibCenter an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt 2004 gegründet. Als erste Fachhochschule etablierte die FH Wien 2012 ein Schreibzentrum. Das außeruniversitäre writers'studio wurde 2002 von Judith Wolfsberger in Wien gegründet und trug in Österreich entscheidend dazu bei, SchreibtrainerInnen für wissenschaftliches Schreiben an Universitäten und Fachhochschulen auszubilden.

Grieshammer et al. (2012) beschreiben die erfreuliche Entwicklung der universitären Schreibdidaktik im deutschen Sprachraum als Schneeballeffekt: „Immer mehr Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern etablieren Schreibzentren, immer mehr Lehrende möchten das Schreiben als Schlüsselkompetenz im Studium effektiver vermitteln und das Schreiben als Lernmedium

und Lerngegenstand in ihre Lehre integrieren.“ (Grieshammer et al. 2012, S.VII)

3. Modelle und Theorien des Schreibens: Was passiert beim Schreiben?

Die Schreibforschung untersucht, welche Prozesse beim Schreiben ablaufen. Gemeinsam mit der Schreibdidaktik wird erarbeitet, wie sich das Schreiben nach Abschluss des Schriftsprachenerwerbs besser erlernen lässt. Schreibforschung ist interdisziplinär – Psycholinguistik, Textlinguistik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Sprachphilosophie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie (Sprachpsychologie, Kognitionspsychologie) und Neurowissenschaften tragen dazu bei.

Im Folgenden werden v.a. die für die Schreibprozessforschung relevanten psychologischen Modelle vorgestellt.

3.1. Wie funktioniert der Schreibprozess?

Bis in die 1970er Jahre stand der Text, das Produkt des Schreibens, im Zentrum der Schreibforschung. Seit Mitte der 1970er Jahre begannen in den USA ForscherInnen, sich mit dem Schreiben selbst auseinanderzusetzen, mit der Frage „Was passiert, wenn wir schreiben?“

Die neue Orientierung am Prozess und Produzenten wird als Paradigmenwechsel in der Schreibforschung bezeichnet (Feilke, 1996). Nachdem die kognitiven Teilprozesse beim Schreiben erforscht wurden, rückte ab den 1980ern die Erforschung sozialer Einflussfaktoren wie u.a. der spezifische diskursive Kontext auf das Schreiben in den Fokus (Nystrand, 2006). In den 1980er Jahren wurden die bis heute leitenden kognitionspsychologischen Schreibprozessmodelle entwickelt (Hayes & Flower, 1980; de Beaugrande, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987).

In den 1990er Jahren bearbeitete die Schreibforschung zusätzlich zum schulischen und akademischen Schreiben neue Themen wie das Schreiben am Arbeitsplatz, die Schreibkultur in sozialen Gemeinschaften und privates Schreiben. In den Nuller Jahren erweiterte die Schreibforschung ihr Themen-Portfolio um Schreiben in den Neuen Medien sowie Veränderung des Schreibens durch neue Medien (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 11 ff).

3.1.1. Schreibprozessmodell von Hayes & Flower

Das zentrale Modell der Schreibforschung ist das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980, 1996). Die Grundannahme des Modells des Psychologen Hayes ist die Vorstellung vom Schreiben als einem interaktiven Problemlösungsprozess, in dem auch das Aufgabenumfeld (Schreibauftrag, bisherige Textteile) thematisiert wird. Im Folgenden werden die Faktoren des Schreib-

prozessmodells von Hayes & Flower vorgestellt und in Hinblick auf die Beratung von Studierenden diskutiert.

Der Schreibprozess wird von in der schreibenden Person verorteten Einflüssen wie auch von äußeren Einflüssen bestimmt. Die äußeren Einflüsse werden Task environment genannt und in soziale und physische Aufgabenumgebung unterteilt.

Soziale Aufgabenumgebung: Schreiben ist immer ein sozialer Prozess, weil für Adressaten geschrieben wird und die Sozialisation das Schreiben beeinflusst. Die Kulturzugehörigkeit prägt das Schreiben ebenfalls. Die Beschäftigung mit dem Adressaten ist (besonders bei Studierenden, wenn die Adressatin den Text benoten wird!) oft mit Emotionen verbunden (im Schreibenden verortet). Soziale Erfahrungen wie z.B. negative Schreibereferenzen in der Schule oder positive Erfahrungen beim kollaborativen Schreiben beeinflussen ebenfalls den Schreibprozess.

Physische Aufgabenumgebung: Das Schreibmedium (Computer, Füllfeder...) beeinflusst den Schreibprozess. So gelingt z.B. die Überarbeitungsphase in Schreibprozessen besser, wenn der Text als Papierausdruck vorliegt (vgl. Gould & Grischowsky, 1984, zit. nach Girgensohn & Sennewald, 2012, S.19). Auch der bereits geschriebene Text gehört zur physischen Aufgabenumgebung, denn der bereits existierende Text beeinflusst den fortschreitenden Schreibprozess. Es macht auch einen Unterschied, ob die Schreibende am Schreibtisch sitzt, im Cafe, in der Bibliothek, etc. Die Aufgabenumgebung kann viele Aspekte beinhalten, und wenn Schreibprozesse nicht isoliert vom Kontext betrachtet werden, sind Schreibschwierigkeiten immer auch von äußeren Einflüssen abhängig. Ein möglicher Ansatzpunkt für Studierende, die sich z.B. an ihrem Schreibtisch wie „angekettet“ fühlen und nur noch auf den leeren Bildschirm starren, ist daher, das Schreibmedium und den Schreibort zu wechseln. Warum nicht eine Stunde auf der Couch, am Küchentisch, auf der Parkbank mit der Füllfeder schreiben? Oder mit dem Laptop andere Schreiborte aufsuchen.

Unter inneren Einflüssen subsummiert Hayes Motivation und Affekt, Langzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis und kognitive Prozesse. Schreiben ist auch gut 30 Jahre nach Hayes' Forschungen eine neurologische „black box“. Es gibt Hinweise für Regionen im Gehirn, die für Teilaufgaben der kognitiven Prozesse beim Schreiben zuständig sind, aber die neurologische Forschung zu den Prozessen, die sich beim Schreiben im Gehirn abspielen, ist noch in den Anfängen (vgl. Flaherty, 2004).

Motivation ist ein wichtiger Einflussfaktor beim Schreiben, was seit der Entwicklung des Modells von Hayes in zahlreichen Studien belegt wurde. Motivation ist z.B. eng verbunden mit äußeren Faktoren wie den Adressaten eines Textes. „Texte, die keinen echten Adressaten haben, gelingen oft weniger gut und können zu Schreibstörungen führen.“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S.20) Intrinsische Motivation (wie z.B. das Lernziel oder das Erkenntnisinteresse, das man beim Schreiben der Diplomarbeit verfolgt) und extrinsische Motivation

(die äußere Belohnung des Magistertitels) spielen hier zusammen. In meiner Schreibcoachingpraxis äußern Studierende oft den Wunsch, von mir motiviert zu werden. Explizit lautet das dann: „Ich brauche jemand, der mir in den A... tritt!“ Mein Anliegen ist aber vielmehr, Studierenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich ins Schreiben „hinein beircen“ können.

Unter „Affekte“ fasst Hayes in seinem Modell Einstellungen und Überzeugungen der Schreibenden zusammen, die sich auf den Schreibprozess auswirken. Untersuchungen zur Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy, Bandura, 1997) zeigen, dass Menschen, die an ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen glauben (hohe Selbstwirksamkeitserwartung), mehr Erfolgserlebnisse haben, sich daraus folgend anspruchsvollere Aufgaben suchen und dadurch noch mehr Kompetenz entwickeln können. Bei vielen Studierenden stelle ich fest, dass sie zwar über die nötigen Kompetenzen verfügen, um eine wissenschaftliche Arbeit erfolgreich zu Ende zu führen, aber in Bezug auf das Schreiben niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen haben: „Das Schreiben ist nicht so meins!“, „Schon in der Schule habe ich das Schreiben gehasst.“ Hier kann Schreibcoaching mit konstruktivem Feedback zu den Stärken der Texte ansetzen, um die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zu verbessern.

Das Langzeitgedächtnis speichert wichtige Informationen, ohne die Schreibprozesse nicht stattfinden können, z.B. Grammatikregeln, Wortschatz, Wissen zum Thema, Wissen über die Adressatin etc. Hayes hebt in seinem Schreibprozessmodell v.a. Ablaufschemata hervor, d.h. Schreib-Routinen, oder Schreibstrategien. Diese Schreibstrategien werden oft durch externe Einflüsse aktiviert, z.B. kann ein falsch geschriebenes Wort im eigenen Text dazu führen, dass man statt weiter zu schreiben in einen Überarbeitungsmodus wechselt.

Hayes subsummiert in seinem Modell als kognitive Prozesse beim Schreiben Textinterpretation (= die Interpretation von Buchstaben, Grafiken etc.), Reflexion, Textproduktion (Formulierungsarbeit) und Lesen. Diese Prozesse spielen stark verbunden zusammen, denn wir lesen beim Schreiben wissenschaftlicher Texte unsere Literaturquellen wie auch fortwährend die eigenen bereits produzierten Textteile, während wir schreiben. Reflexion meint Nachdenken während des Schreibprozesses, d.h. dass während des Schreibens ein kontinuierlicher Abgleich zwischen den neuen Ideen und den bereits im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen zum Thema stattfindet.

Das Arbeitsgedächtnis (working memory) spielt in Hayes' Modell zur Erklärung von Schreibstörungen eine wichtige Rolle: Bei einer komplexen Tätigkeit wie dem Schreiben kann es zu Blockierungen des Arbeitsgedächtnisses kommen, wenn ungeübte Schreibende zu viele Teilprozesse gleichzeitig ausführen wollen. Ein wichtiger Ansatz der Schreibberatung ist daher, den Studierenden Wissen über die Phasen des Schreibprozesses zu vermitteln und den Schreibprozess in Teilschritte zu zerlegen (vgl. Anne Lamotts Prinzip „bird by bird“).

3.1.2. Parallele-Prozesse-Modell von de Beaugrande (1984)

Der österreichische Linguist Robert de Beaugrande (1984) stellt in seinem Parallele-Prozesse-Modell den Schreibprozess als parallelen Ablauf von Teilprozessen dar, die unterschiedliche Gedächtnissysteme kognitiv beanspruchen. Diese Teilprozesse sind:

- Ziele, die mit einem Text erreicht werden sollen (z.B. Studienabschluss)
- Ideen zur vorläufigen Gesamtrepräsentation des Inhalts
- Konzeptionelle Entwicklung der Details des geplanten Texts (Expose, Gliederung)
- Sprachliche Ebene: Versprachlichung, Satzbildung und Laut- & Buchstabenbildung.

De Beaugrande stellt fest, dass durch die parallel ablaufenden Prozesse kognitive Belastungen entstehen: Die Schreibende muss sich mit der Erinnerung an den bereits geschriebenen Text, der Wahrnehmung des aktuellen Textes und der Planung des weiteren Texts beschäftigen. Dabei springt sie zwischen den verschiedenen Zeitebenen, die das Zusammenspiel von sensorischem Kurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis erfordern, hin- und her. Die Engpässe in der kognitiven Verarbeitung, die dabei entstehen können, nennt de Beaugrande „bottle-necks“. Molitor-Lübbert (1989, S.283) fasst die kognitiven Belastungen beim Schreiben wie folgt zusammen: Hat die Schreibende die Gesamtgestalt des Textes im Blick? Weiß sie, was sie zuvor geschrieben hat, was sie aktuell schreiben muss und worauf sie mit ihrem Text hinaus will? Kann sie zwischen diesen Ebenen hin- und herspringen und dabei den Überblick behalten?

De Beaugrandes Modell verdeutlicht, warum gerade akademisches Schreiben oft als so schwierig und anstrengend empfunden wird.

3.1.3. Prozessorientierte Schreibdidaktik

Seit der Publikation der Studie von Hayes & Flower hat sich durchgesetzt, dass Schreiben im doppelten Sinne als Prozess betrachtet wird:

1. Schreiben gilt als ein zeitlich ausgedehnter Prozess mit Phasen, in denen verschiedene zum Schreiben gehörige Prozesse ablaufen;
2. Schreiben gilt als kognitiver Problemlöseprozess, in dem verschiedene Fähigkeiten und Wissenstypen eingesetzt werden, um eine Schreibaufgabe zu erfüllen.

Das Verständnis von Schreiben als Prozess bedeutet für Schreibende eine enorme Erleichterung. Die Aufgaben werden in einzelne Teilschritte zerlegt, die auf dem Weg zum Endprodukt der Reihe nach abgearbeitet werden

können. So wird die Komplexität reduziert.

Generell lässt sich Schreiben in drei aufeinander folgende Stufen zerlegen:

(1) Schreiben vorbereiten, (2) Rohtext schreiben, (3) das Geschriebene überarbeiten. Diese Phasen werden in der Praxis nicht linear, sondern rekursiv durchlaufen, d.h. der Prozess wird als dynamisches, veränderbares Konstrukt verstanden.

Idealtypische Modelle für den Arbeitsprozess an einem wissenschaftlichen Text entwickelten Kruse (2007), Wolfsberger (2007) und das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina. Das Modell von Wolfsberger (2007) zeigt 5 Stufen auf dem Weg zum Textendprodukt und drei Tätigkeiten, die während des Schreibprozesses mitlaufen:

Die 5 Stufen sind (1) Orientierung und Planung, (2) Auswertung, Datenerhebung und Gliederung, (3) Schreiben einer Rohfassung (vgl. „shitty first draft“ von Anne Lamott), (4) Überarbeiten des Roh texts, (5). Korrektur und Layout. Die drei Tätigkeiten, die parallel dazu verlaufen, sind Schreiben, Lesen und Reden.

Wolfsbergers Modell ist hilfreich bei der Zeit- und Arbeitsorganisation, da dadurch die Zeit eingeschätzt werden kann, die für einzelne Arbeitsschritte gebraucht wird.

Kruse unterteilt den Schreibprozess in sechs Phasen, wobei die ersten zwei Phasen der ersten Stufe in Wolfsbergers Modell entsprechen. (Kruse, 2007, S. 116ff.).

Der Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik beruht auf der Annahme, dass Schreiben systematisch lehr- und lernbar sei. Weiters setzt die prozessorientierte Schreibdidaktik voraus, das Schreiben nicht nur von der normativen Produktseite her zu thematisieren, sondern auch den Schreibprozess zu explizieren, zu üben und zu kommentieren (vgl. Aschemann, 2007). Wie die Einführung in die Schreibprozessmodelle gezeigt hat, ist der Schreibprozess immer abhängig von vielen Faktoren: Aufgabenstellung, Adressaten, Umgebung, kulturelle Prägung, der Sprache, in der geschrieben werden soll, etc.

Schreiben ist Ausdruck eines fortschreitenden Denkprozesses. Beim Schreiben geht es nicht darum, etwas fertig Gedachtes niederzuschreiben, sondern schon mit den ersten Überlegungen zu schreiben zu beginnen. Publikationsfertige Texte werden nicht sofort produziert, vielmehr entstehen zuerst Roh Texte („first drafts“), die mehrfach überarbeitet werden. „Schreiben heißt überarbeiten“ ist eine Erkenntnis der Schreibdidaktik, die Studierende sehr entlastet (vgl. Aschemann, 2007).

3.2. Schreibentwicklungsmodelle

Die kanadischen KognitionspsychologInnen Bereiter und Scardamalia beschreiben in ihrem Knowledge-transforming-Modell (1987) Schreiben als eine Aufgabe, die umso komplexer wird, je weiter sich die Fähigkeiten der Schreibenden entwickeln. Das heißt, mit wachsender Schreibkompetenz treten Anfangsschreibschwierigkeiten seltener auf, dafür aber neue. Auch für

SchreibexpertInnen ist Schreiben oft harte Arbeit. In der ersten Stufe, beim Knowledge-Telling, ruft die Schreibende schreibend bereits bekannte Inhalte und Textmuster ab und gibt sie wieder. In der zweiten Stufe, dem Knowledge-Transforming denkt sie schreibend und ruft Inhalte nicht nur ab, sondern verknüpft sie schreibend miteinander neu und entwickelt sie weiter. Der amerikanische Psychologe Kellogg (2008) fügt noch eine dritte Stufe zu Bereiters und Scardamalias Modell hinzu: Knowledge-Crafting, bei dem Schreibende fähig sind, während des Schreibens gleichzeitig zu reflektieren, was sie ausdrücken möchten, was der bisherige Text schon enthält und wie LeserInnen diesen Text interpretieren werden (LeserInnenperspektive). Diese Stufe wird laut Kellogg allerdings erst nach ca. 20 Jahren Schreiberfahrung erreicht, denn nicht nur die Schreiberfahrung, sondern auch das Lebensalter (Gehirnreifung) spielt eine Rolle in der Schreibentwicklung.

Kelloggs Modell erklärt, warum viele Studierende mit Anfang 20 noch Schwierigkeiten mit dem akademischen Schreiben haben. Auch er betont, dass Studierende überfordert sind, wenn sie die komplexen Anforderungen des Schreibens gleichzeitig bewältigen wollen. Daher sollten Studierende angeleitet werden, die komplexen Schreibprozesse in kleinere Teilprozesse zu zerlegen. Da Schreiben wegen seiner Komplexität auch hohe Konzentration erfordert, schreiben professionelle SchreiberInnen höchstens ein paar Stunden am Tag und nicht wie StudienanfängerInnen oft in Marathonsitzungen vor der Deadline geblockt.

Schreiben lernt man durch kontinuierliches, beharrliches tägliches Schreiben – darin sind sich SchreibpsychologInnen wie SchreibtrainerInnen einig (u.a. Bolker, 1998; Lamott, 1994; Skinner, 1981; Wolfsberger, 2007).

3.3. Schreibkompetenzmodelle

Was macht kompetente Schreibende aus? Und wie können Studierende Schreibkompetenz entwickeln?

Kompetente Schreibende steuern ihren Schreibprozess bewusst, verfügen über verschiedene Schreibstrategien und können diese adäquat einsetzen. Schreiberfahrene Schreibende können mit den inneren und äußeren Einflussfaktoren des Schreibens umgehen, kennen verschiedene Funktionen des Schreibens und setzen sie angemessen ein. Sie sind fähig, den Schreibprozess und den Text hinsichtlich realistischer gesetzter Ziele zu überprüfen und zu gestalten. Sie kennen und nutzen ihre Ressourcen, sind in der Lage, Texte zu rezipieren, Diskurse wahrzunehmen, sich Wissen zum jeweiligen Gegenstand anzueignen und es mit Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 14).

Laut Bereiter (1980) können kompetente Schreibende ihre Gedanken nicht nur sprachlich richtig aufschreiben, sondern sie beherrschen auch verschiedene Textsorten, können ihre Texte gestalten und in Hinsicht auf antizipierte LeserInnen überprüfen und auf inhaltlicher wie formaler Ebene adäquat gestalten. Sie nutzen das

Schreiben als Mittel, um sich Wissen anzueignen wie auch zur Reflexion.

Die Schreibkompetenz von Studierenden haben in Deutschland aktuell u.a. Feilke (2010), Schindler & Siebert-Ott (2011), Sennewald (2011) und Preußner & Sennewald (2012) erforscht.

Kruse & Chitez (2012) stellen ein umfassendes aktualisiertes Modell von Schreibkompetenz vor und betonen darin die Besonderheit des wissenschaftlichen Schreibens, das eine integrative Tätigkeit sei, bei der gleichzeitig voneinander abhängende Leistungen wissenschaftlichen Arbeitens, Denkens, Kommunizierens und Forschens erbracht und gelernt werden müssen.

Teilbereiche der wissenschaftlichen Schreibkompetenz sind:

- Wissen: Studierende müssen über Fachwissen und fachspezifische Forschungsmethoden verfügen. Woher schreibe ich? Wie finde ich das benötigte Wissen?
- Prozess: Die Studierenden sollen über metakognitive Kompetenzen zur Steuerung der Prozesse (Projektmanagementkompetenzen) verfügen. Wie gehe ich vor? Wie organisiere ich mich?
- Kommunikation: Studierende sollen mit den Regeln kollaborativer Wissensproduktion, des Zitierens sowie mit Autorenrollen und Diskursgemeinschaften vertraut sein. In welchem Diskurs wird mein Text wirksam?
- Genres: Studierende müssen die Textgenres des Studiums und ihre Spezifika kennen.
- Sprache: Studierende müssen schriftsprachliche Normen und wissenschafts- und fachsprachliche Grundlagen kennen. Wie muss mein Text aussehen? Welche sprachlichen Mittel verwende ich?

Beaufort (2007) entwickelt ein Schreibkompetenzmodell mit den Kompetenzen Fachwissen, rhetorisches Wissen, Genrewissen (Textsortenwissen), Schreibprozesswissen und Kenntnis der Diskursgemeinschaft (Kenntnis der Kommunikationsziele innerhalb einer Fachgemeinschaft), ähnlich wie Kruse, wobei aber in Beauforts Modell das Wissen um die Diskursgemeinschaft einen anderen Stellenwert hat – es durchdringt alle anderen Kompetenzbereiche.

Die Schreibkompetenzmodelle zeigen auf, dass Schreiben kein in die Wiege gelegtes Talent ist, das manche haben und andere nicht, sondern dass Schreibkompetenz ständig weiterentwickelt wird.

3.4. Schreibfunktionen

Funktionen des Schreibens sind eine weitere mögliche Perspektive für die Schreibforschung. Schreibkompetenz hängt u.a. auch davon ab, wie gut Schreibende verschiedene Funktionen des Schreibens integrieren können.

Was sind Funktionen des Schreibens? Britton et al. (1975) unterscheiden (1) transactional writing, (2) poetic

writing und (3) expressive writing. Transactional writing, das sachlich und eindeutig adressatengerecht kommuniziert, ist an Schulen und Hochschulen überproportional stark verbreitet. Poetic writing will nicht nur eindeutige Informationen, sondern auch Gefühle vermitteln. Expressive writing, d.h. assoziatives, reflexives Schreiben, ist nicht an einen externen Adressaten gerichtet, sondern hat die Funktion, Gedanken und Gefühle der Schreiberin zu klären. Einer der einflussreichsten Vertreter der expressionist rhetoric der amerikanischen Schreibpädagogik ist Peter Elbow (1998), der das expressive Schreiben (freewriting) gezielt als ersten Schritt der Textproduktion einsetzt, um im zweiten Schritt transaktionale Texte verfassen zu können. Das Ziel von freewriting ist der Prozess, nicht das Produkt. Es geht um das Eintauchen in die kreative Tätigkeit, um in „flow“ zu kommen. „Freewriting is a good way to warm you up when you sit down to write something.“ (Elbow, 1998) Es hilft, Deadlines einzuhalten, verbessert das Schreiben, hilft beim Schreibdenken (vgl. Scheuermann, 2012) und unterstützt dabei, Schreibdisziplin zu entwickeln.

Girgensohn (2007) systematisiert fünf Funktionen des Schreibens, die Studierenden dabei helfen, ihre Kompetenzen in diesen Bereichen zu entwickeln:

1. Rhetorische Funktion: Das Schreiben ist nach außen, z.B. an die scientific community gerichtet und hat zum Ziel, Wissen präzise und normgerecht zu präsentieren (entspricht der transactional function bei Britton et al.).
2. Heuristische Funktion: Heuristisches Schreiben entspricht auch dem expressionistic writing bei Britton und ist nahe an der gesprochenen Sprache, assoziativ und hilft beim Lernen und Denken (vgl. auch Schreibdenken von Scheuermann).
3. Persönlichkeitsfördernde Funktion: Wahrnehmung der eigenen Stimme als Basis für kritisches Denken.
4. Kommunikative Funktion: Schreiben als Gemeinschaftserlebnis z.B. in Schreibgruppen.
5. Hedonistische Funktion: Schreiben kann Freude und Glücksgefühle (flow!) hervorbringen.

Diese Systematisierung der Funktionen des Schreibens soll den Schreibenden aufzeigen, dass Schreiben immer aus einer bestimmten Situation und aus einem bestimmten Grund geschieht. Sind Intention und AdressatIn eines Textes für die Schreibende klar, fällt das Schreiben leichter.

3.5. Schreibstrategien

Jede Schreibende geht beim Schreiben auf eine bestimmte Art vor (Schreibstrategie) und setzt dafür entsprechendes Handwerkszeug (Schreibtechniken) ein. Es gibt nicht eine beste Schreibstrategie, das ist immer von der Schreibsituation und der Textsorte abhängig. Wichtig ist, die eigenen Schreibstrategien zu kennen und zu wissen, welchem Schreibtyp man entspricht.

Forschungen zu Schreibtypen und Schreibstrategien haben u.a. Ortner (2000), Molitor-Lübbert (1996), Bräuer & Schindler (2011) Pospiech (2004) und Fix (2008) vorgelegt.

Grieshammer et al. (2012) nennen die fünf am häufigsten in ihren Schreibberatungen vorkommenden Typen (1) Spontaner Drauflosschreiber (Strukturschaffer), (2) Planer (Strukturfolger), (3) Remixer (Mehrversionenschreiber), (4) Redakteur und (5) Puzzler und arbeiten Vor- und Nachteile der jeweiligen Schreibstrategie heraus, für welche Schreibsituation sie am besten taugt und welche Schreibtechniken dazu passen.

Für die Schreibenden ist es wichtig zu wissen, dass es viele verschiedene Wege gibt, Texte zu schreiben. Sie sollen die Vor- und Nachteile ihres Schreibtyps kennen und bei Bedarf auch Schreibtechniken eines alternativen Schreibtyps einsetzen können. So legt z.B. Scheuermann (2011) eine Schreibfitnessmappe mit Arbeitsblättern zum Selbsttest für die vier Schreibtypen Planer, Drauflosschreiber, Versionenschreiber und Patchworkschreiber vor. Girgensohn (2007) stellt kreative Schreibaufgaben für die zehn Schreibtypen nach Ortner zur Verfügung.

3.6. Lesekompetenz

Wissenschaftliches Schreiben ist intertextuell. Die Fähigkeit, Texte zusammenzufassen, zu paraphrasieren und die gelesenen Texte kritisch zu reflektieren, ist eine wichtige Voraussetzung, sich Wissen anzueignen, es zu vernetzen und so die Ergebnisse anderer AutorInnen in eigene Texte einzubinden (vgl. Kruse & Jakobs, 1999). Schwierigkeiten beim Lesen stehen in der „Hitliste“ der Schreibprobleme beim wissenschaftlichen Arbeiten ganz weit oben, seien es die Schwierigkeiten, die geeignete Literatur auszusuchen, mangelnde Recherchekompetenzen, aber auch das Wiedergeben des Gelesenen in eigenen Worten.

Was ist Lesekompetenz? Ein kompetent Lesender geht entsprechend seiner Zielsetzung mit einer geeigneten Haltung an das Lesen heran und kann Lesestrategien flexibel anwenden. Dadurch ist er in der Lage, Texte zu rezipieren, Diskurse wahrzunehmen und Texte kritisch zu produzieren. Insgesamt ist die kompetente Lesende fähig, den Leseprozess und das Textverständnis hinsichtlich der (Lese-)Ziele zu überprüfen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S.44f.)

Die Lesende muss sich das Leseziel klar machen und die Leseweise und Leseintensität festlegen. Je nach Ziel, Zweck und Anlass wird die Lesende entscheiden, ob sie überfliegend oder detailliert liest (Leseweise). Diese Entscheidungen über Leseziel, Leseweise und Lesemodus bestimmen die Auswahl der (kognitiven) Lesestrategie.

Praktische Anregungen zu Lesestrategien finden sich u.a. in Kruse (2010). Effiziente Lesemethoden zu erlernen und auszuprobieren, wie sie Lesen und Schreiben verbinden können, erleben viele Studierende als Meilenstein in ihrem Schreibprozess.

4. Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, müssen Studierende im Prozess des Schreibens ihrer Abschlussarbeit viele Herausforderungen meistern. Sie müssen einen adressatenorientierten Text mit vielen Normvorgaben (Aufbau, Layout, Zitationsweise...) verfassen und dies als Prozess mit vielen Teilschritten verstehen lernen, den sie möglichst effektiv und kreativ gestalten sollen. Dazu wird ihnen ein hohes Maß an Selbststeuerung abverlangt. Für einen gelingenden Schreibprozess müssen sich die Schreibenden ihrer Einstellung zum Schreiben bewusst werden, ihr Schreibverhalten reflektieren und gegebenenfalls modifizieren, die eigene Motivation klären und aufrecht erhalten und mittels selbstständigem Zeit-, Ressourcen- und Projektmanagement das Projekt Abschlussarbeit steuern.

Wie aber die Studierenden zu diesem Textprodukt kommen (Schreibprozess), ist in der Schule wie an der Universität bis jetzt ein Randthema. Daher verwundert es nicht, dass vielen Studierenden das Produzieren von Texten schwer fällt. In einer Umfrage an der Universität Freiburg im Jahr 2007 geben 80% der Studierenden an, schon einmal Probleme mit dem akademischen Schreiben gehabt zu haben (Girgensohn, 2007, S. 44).

Grundsätzlich treten folgende Schreibschwierigkeiten bei Studierenden auf:

- Die Anforderungen, beim Schreiben den wissenschaftlichen Normen zu entsprechen.
- Vorgehen im Arbeitsprozess, wie Vermischen von Rohtext und Überarbeitung, keine oder mangelhafte Schreibstrategien, zu wenig Schreibhandlungsbewusstheit
- Arbeits- und Zeitplanung
- Das Finden eines Einstiegs
- Themenfindung und -eingrenzung
- Literaturrecherche
- Wiedergabe der Literatur in eigenen Worten: Verunsicherung bzgl. intertextuellen Schreibens, richtigen Zitierens und Plagiarismus
- Auswahl der Literatur
- Organisation von gefundener Literatur, Verständnis und Einordnung (ineffiziente Lesemethoden)
- Unsicherheit bzgl. der Erwartungen des Betreuers
- Zu hohe Anforderungen an das eigene Schreiben: „Studierende sollen keine Publikationen für die Fachwelt produzieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen.“ (Jakobs 1999, 173, zit.nach Girgensohn & Sennewald 2012)
- Allgemein zu wenig Schreibübung und -erfahrung, noch nicht ausgebildete Schreibkompetenz

Welche Ursachen können Schreibstörungen nun zu-

grunde liegen?

Grieshammer et al. (2012) geben einen Überblick über mögliche Ursachen für Schreibschwierigkeiten an der Hochschule:

- Wenig Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben in der Schule.
- Das, was im Schreibprozess neu ist (wie z.B. Zitierweisen), bindet die gesamte Aufmerksamkeit, so dass andere wichtige Aspekte des Schreibens (wie z.B. Textaufbau) zu wenig beachtet werden.
- An den meisten deutschsprachigen Hochschulen müssen sich Studierende das Wissen über wissenschaftliche Textsorten selbst aneignen.
- Keine Hinweise, welche Schritte und Schwierigkeiten Verfasser wissenschaftlicher Texte durchlaufen müssen.
- Kein Wissen über den Unterschied zwischen Hilfstexten (Schreibdenken zum Erarbeiten von Inhalten, wie Exzerpte, Notizen, Rohfassungen) und adressatenorientierten Texten (Transfertext)
- Als-ob-Situation des studentischen Schreibens: Wissenschaftliche Texte entstehen in einem wissenschaftlichen Kontext, einem Diskurs und haben reale Adressaten in den anderen Mitgliedern der Diskursgemeinschaft. Studierende, die schreiben, haben als AdressatIn nur die benotende BetreuerIn.
- Studentische Arbeiten haben Prüfungscharakter, die BetreuerIn ist gleichzeitig die BeurteilerIn.

Schreibschwierigkeiten sind normal und gehören zu jedem Schreibprozess dazu. „Schreibkompetenz besteht nicht darin, keinerlei Schwierigkeiten zu haben, sondern mit ihnen umgehen zu können.“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S.119). Fehlen der Schreibenden aber Strategien, um mit Schwierigkeiten beim Schreiben konstruktiv umgehen zu können, kommt das Schreiben zum Stocken. Von einer Schreibblockade (writers' block) kann nach Rose (1984) aber erst gesprochen werden, wenn die Schreiberin länger andauernd nicht mehr fähig ist, mit dem Schreiben zu beginnen, weiter zu schreiben und auch nicht mehr plant oder recherchiert.

Wie kommt es zum berüchtigten writers' block? Rose (1984/2009) fasst folgende Ursachen für Schreibblockaden zusammen:

- Schreibregeln werden zu starr, unangemessen oder falsch verwendet.
- Falsche Vorannahmen über das Schreiben, wie z.B. nur zu schreiben, wenn man ein Gefühl der Inspiration verspürt.
- Zu frühe Überarbeitung
- Fehlen von Planungs- und Argumentationsstrategien
- Versuch, gleichzeitig widersprüchliche Regeln, Vorannahmen und Planungsstrategien zu verfolgen, z.B. „Vermeide das Ich“ und „vermeide das Passiv“
- Eigenes Schreiben wird mit unangemessenen oder falsch verstandenen Kriterien bewertet.

Laut Rose haben blockierte Schreibende zu viele starre Regeln und Annahmen im Kopf, wie sie beim Schreiben vorgehen und wie der Text aussehen sollte. Nicht blockierte SchreiberInnen hingegen reagieren flexibel auf die jeweilige Schreibsituation und haben als Priorität, dass der Schreibprozess weiter läuft.

Keseling (2006, S.197f.) arbeitet mit Roses Ansatz weiter und definiert Schreibblockaden als Unfähigkeit, den Schreibprozess zu beginnen oder fortzusetzen. Das Ausmaß der Schreibblockade zeigt sich in der Dauer der unproduktiv verbrachten Zeit, in der nicht geschrieben wird. Keselings Thesen lauten: Schreibstörungen sind meistens auf ineffektive Schreibstrategien zurückzuführen und lassen sich beheben, wenn es der Schreibenden gelingt, ineffektive Strategien durch effektive zu ersetzen.

Es gibt nicht DIE Schreibblockade, sondern unterschiedliche Störungstypen. Die fünf häufigsten Schreibstörungsphänomene systematisiert Keseling wie folgt:

- Konzeptbildungsprobleme beim frühzeitigen Starten
- Probleme beim Zusammenfassen
- Unstimmige Konzepte verbunden mit spätem Starten
- Probleme mit dem Adressaten
- Der nicht verfügbare Adressat

Meist sind es Schreibstörungen oder Schreibblockaden, die Studierende in Schreibcoaching/Schreibberatung führen. Bei Schreibstörungen unterscheiden SchreibtrainerInnen innere und äußere Störungen, für die unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten angeboten werden:

Innere Störungen können kognitiv oder emotional bedingt sein. Kognitive Störungen sind durch Symptome wie keine Ideen oder Ideenflut, endlose Recherche oder zu wenig Recherche gekennzeichnet. Mögliche Hintergründe dazu können Perfektionismus, Angst vor Gefühlen oder Angst vor dem Versagen, „zu dumm, um ein Studium abzuschließen“, sein. Bei kognitiven Störungen kann Schreibcoaching erfolgreich mit Vermittlung von effizientem Zeit- und Projektmanagement, Wissen über Schreibtechniken und den Schreibprozess ansetzen.

Emotionale Störungen hingegen äußern sich in Aufschub, nur unter Zeitdruck arbeiten zu können, „wenn schon der Hut brennt“, in Angstsymptomen und Somatisierungen (Schreibkrampf, Kopfschmerzen, ...). Der Abschluss eines Studiums bringt große Veränderungen mit sich: Die provisorische Phase des Studiums geht zu Ende, und auch wenn Studierende eine positive Vision von ihrem Leben mit dem akademischen Titel haben, kann die Angst vor der Veränderung sich bis hin zu einer Schreibphobie entwickeln.

Die Hintergründe zu emotionalen Störungen beim Schreiben reichen von starker selbstkritischer Haltung („sich selbst niedermachen“) bis zu Selbsthass, einem lauten inneren negativen Chor („DU willst AkademikerIn werden? Das schaffst du nie!“), unterdrückten „verbotenen“ Gefühlen wie Wut und Angst oder durch die Übergangssituation Studienabschluss ausgelöste innere Konflikte, die nun aufgearbeitet werden müssen. Bei

emotionalen Schreibstörungen sind Schreibübungen hilfreich, mit denen die Schreibende mit dem inneren Zensor oder anderen negativen inneren Stimmen in einen Dialog tritt. Professionelle therapeutische Hilfe wie psychologisches Schreibcoaching verspricht bei emotionalen Schreibstörungen am meisten Erfolg.

In meiner Praxis begegnen mir immer wieder Studierende, die mit massiven äußeren Störungen konfrontiert sind, sobald sie sich ihrer Abschlussarbeit widmen, bei manchen Studierenden treten diese äußeren Störungen sogar gehäuft auf: Im Laufe ihrer Abschlussarbeit erlebten Studierende den Tod oder Selbstmord eines nahen Angehörigen, Studierende wurden schwanger oder erlitten Fehlgeburten, hatten kumulierende Partnerschaftsprobleme bis hin zu Trennung oder Scheidung, erlebten einen Wasserrohrbruch oder andere Vorfälle, die ihre Wohnung für längere Zeit in eine Baustelle verwandelten, sie zogen um oder mussten ihren Job wechseln, wurden mit finanziellen Problemen konfrontiert, der betreuende Professor erlitt einen Schlaganfall, ein naher Angehöriger wurde psychotisch, Kinder wurden verhaltensauffällig, Festplatten von Arbeitscomputern wurden kaputt... Diese kleine Aufzählung von Problemen von Studierenden, die ihre Abschlussarbeit schreiben, weist auf den Bedarf an PsychologInnen im Schreibcoaching hin. Bei solchen äußeren Störungen kann psychologisches Schreibcoaching die Studierenden darin unterstützen, sich klar zu werden, was sie an ihrer Situation beeinflussen können und was nicht, wie sie Prioritäten und Ziele setzen – und wie sie sich die Unterstützung holen können, die sie brauchen, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Psychologisches Schreibcoaching ist eine professionelle Begleitung, um Schreibstärken zu fördern und Schwächen in den Griff zu bekommen und gezielt produktive Verhaltensweisen zu entwickeln.

Hier kann das eigene Schreibverhalten reflektiert werden, um gut funktionierende Schreibstrategien zu entwickeln. Einen interessanten Input für eine effizientere Selbststeuerung aus verhaltenspsychologischer Sicht liefert Skinner (1981) in seinem Vortrag „How you discover what you have to say“. Studierende, die über das Schreibcoaching hinaus gehende psychologische Unterstützung brauchen, können durch psychologisches Schreibcoaching optimal betreut werden.

5. Schreibberatung, Schreibtraining, Schreiblehre und Schreibforschung als Tätigkeitsfelder für PsychologInnen

Für PsychologInnen mit TrainerInnenausbildungen für wissenschaftliches Schreiben eröffnen sich als Tätigkeitsbereiche Schreiblehre, Schreibtraining, Schreibberatung und psychologisches Schreibcoaching im Einzel- oder Kleingruppensetting. Gerade bei hartnäckigen (oft emotional bedingten) Schreibblockaden herrscht hier Bedarf, welchen SchreibtrainerInnen mit anderen

Grundqualifikationen nicht abdecken können.

Studierende sollen befähigt werden, die Diplomarbeit befriedigend und effizient zu betreiben und die Anforderungen im Leistungsbereich zu bewältigen. In den USA existieren Schreibzentren an 90% aller Universitäten, im deutschsprachigen Raum sind sie noch die Ausnahme. In Österreich gibt es seit etwa zehn Jahren verstärkt Bemühungen, die (wissenschaftliche) Schreibkompetenz zu fördern, es gibt Angebote wie Schreibkurse, Schreibberatung, Textcoaching und Schreibwerkstätten zu wissenschaftlichem Schreiben. Immer mehr Universitätsinstitute und Fachhochschulen brauchen daher gut qualifizierte SchreibtrainerInnen.

Das erste universitäre Schreibzentrum SchreibCenter an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Ursula Doleschal wurde 2004 gegründet. Ein Pilotprojekt zur Ausbildung von SchreibberaterInnen läuft seit dem Studienjahr 2006/07. Das SchreibCenter widmet sich auch der Praxisforschung, um die Schreibdidaktik voranzutreiben, z.B. Schreibkompetenz von Studierenden, Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Fortbildung von LehrerInnen zur Neuen Standardisierten Reifeprüfung (Vorwissenschaftliche Arbeit), Schreiben für MultiplikatorenInnen im Feld Schule.

Dr. Gudrun Perko, Wissenschaftscoach und Trainerin von wissenschaftlichen Schreibwerkstätten für Studierende und Universitätslehrende an verschiedenen Universitäten und (Fach)Hochschulen in Österreich und Deutschland hat gemeinsam mit Dr. Walter Kissling, Ass.-Prof. am Institut für Bildungswissenschaft in Wien 2006 einen kritischen Sammelband zur Situation des wissenschaftlichen Schreibens an österreichischen Hochschulen herausgegeben.

An der Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft, stellte 2007 die Psychologin Mag. Dr.ⁱⁿ Birgit Aschemann eine Broschüre für BetreuerInnen wissenschaftlicher Arbeiten zur Verfügung und beleuchtete mit ihren Publikationen u.a. die Situation der BetreuerInnen.

Eine Pionierin der Schreiblehre ist die Historikerin Mag.^a Judith Wolfsberger, die u.a. in Berlin bei Barbara Schulte-Steinecke, Lutz von Werder und an diversen amerikanischen Universitäten wie der University of California gelernt hat. Sie hat 2002 in Wien das außeruniversitäre Bildungsinstitut writers'studio gegründet, in dem mittlerweile weitere 16 TrainerInnen unterrichten. Der von Wolfsberger entwickelte Schreib-Workshop für Studierende („frei geschrieben“) unterstützt mit kreativen Methoden der amerikanischen Schreibdidaktik seit 10 Jahren Studierende, ihre wissenschaftlichen Abschlussarbeiten erfolgreich fertig zu stellen. In mittlerweile sechs Durchläufen der 1-jährigen SchreibtrainerInnen-Ausbildung des writers'studio wurden bisher 39 SchreibtrainerInnen ausgebildet, die nun großteils in universitären Institutionen, Fachhochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen und z.T. im writers' studio als TrainerInnen in der Schreiblehre aktiv sind. Seit 2011 gibt es eine Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Wien und Weiterbildungsangebote für Leh-

rerInnen, seit 2012 „frei geschrieben“ auch in Graz, und 2013 starten Schreibseminare für SchülerInnen zur vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA).

Österreichische Fachhochschulen beauftragen immer mehr externe SchreibtrainerInnen mit Lehraufträgen zum wissenschaftlichen Schreiben, die FH Wien gründete 2012 das erste Schreibzentrum an einer österreichischen Fachhochschule.

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, werden für die sich erweiternde Lehre der universitären Schreibdidaktik aber auch für die Fortbildung der LehrerInnen mehr SchreibtrainerInnen gebraucht. Die Universitätsinstitute für Psychologie haben an den österreichischen Universitäten noch keine Schreibzentren etabliert.

Die Schreibforschung bietet ein weites Feld für psychologische und interdisziplinäre Forschungsansätze, um die Schreibdidaktik vorantreiben zu können. Die Schreib- und Lesekompetenz von SchülerInnen und Studierenden sind von zentraler Bedeutung für unsere Informationsgesellschaft und hochaktuelle Forschungsfelder (Stichworte: Vorwissenschaftliche Arbeit, Studienabbrecher, etc.). Hier sind PsychologInnen gefordert, sich interdisziplinär in Forschung und Lehre des wissenschaftlichen Schreibens verstärkt einzubringen.

6. Angebote für Ausbildungen zur SchreibtrainerIn

In Österreich:

- Writers'studio Wien: 1jährige Ausbildung (ca. 110 UE) zur TrainerIn & BeraterIn für wissenschaftliches Schreiben mit kreativen Methoden für Studierende & SchülerInnen. Die nächste Ausbildung beginnt im September 2013. <http://www.writersstudio.at/schreibtrainerinwerden.php>, Infos: johanna.vedral@writersstudio.at
- Universität Klagenfurt, SchreibCenter. Nähere Infos: <http://www.uni-klu.ac.at/sc/inhalt/1.htm>

In Deutschland:

- Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, 1jährige Weiterbildung zur SchreibberaterIn und-trainerIn. Die nächste Ausbildung beginnt im Sommersemester 2014. www.sz.ruhr-uni-bochum.de
- Schreibzentrum der Technischen Universität Darmstadt: Weiterbildung Schreibberatung und Schreibtraining. www.owl.tu-darmstadt.de
- Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Ausbildung zur SchreibberaterIn und -trainerIn für Schule, Hochschule oder Beruf, als Präsenz- oder Fernstudium. www.ph-freiburg.de/hochschule/weitereinrichtungen/schreibzentrum
- Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder: Hochschulzertifikatslehrgang Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management. www.eur-opa.uni.de/campus/hilfen/schreibzentrum

Literatur

- ASCHEMANN-PILSHOFER, B. (2004). Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften – Widersprüche und Wege. Graz: Dissertation. URL: http://www.aschemann.at/Downloads/Dipl_Brosch_Web.pdf [20.10.2012]
- ASCHEMANN-PILSHOFER, B. (2005). Erfolgsprojekt Diplomarbeit/Magisterarbeit. Ein Leitfaden für DiplomandInnen. Wissenschafts-laden Graz.
- ASCHEMANN-PILSHOFER, B. (2007). Die Betreuung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten. Konzepte, Ideen und Hilfestellungen für Lehrende. Karl-Franzens-Universität Graz, Vizerektorat für Studium, Lehre und Personalentwicklung. URL: http://www.uni-graz.at/orig_betreuerbrosch_download-2.pdf [20.10.2012]
- BEAUFORT, A. (2007). College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction. Logan: Utah.
- BEREITER, C. (1980). Development in Writing. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale.
- BOLKER, J. (1998). Writing your dissertation in 15 minutes a day. A Guide to starting, revising and finishing your Doctoral Thesis. Henry Holt: New York.
- BRÄUER, G. & SCHINDLER, K. (Hrsg.) (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau.
- BRITTON, J. et al. (1975). *The Development of Writing Abilites*. London.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production. Toward a Science of Composition*. Norwood.
- ELBOW, P. (1998). *Writing without Teachers*. New York, Oxford University Press.
- ELBOW, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- FEILKE, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband, Berlin, New York.
- FLAHERTY, A. (2004). *Die Mitternachtskrankheit. Warum Schriftsteller schreiben müssen: Schreibzwang, Schreibrausch, Schreibblockade und das kreative Gehirn*. Berlin.
- FIX, U. (2008). Text und Textlinguistik. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen.
- GIRGENSOHN, K. & SENNEWALD, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. WBG.
- GRIESHAMMER, E., LIEBETANZ, F., PETERS, N. & ZEGENHAGEN, J. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.
- HAYES, J. & FLOWER, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. Gregg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale.
- KELLOGG, R. (2008). *The Psychology of Writing*. New York.
- KESELING, G. (2004). Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- KISSLING, W. & PERKO, G. (Hrsg.) (2006). *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre*. Studienverlag: Innsbruck.
- KRUSE, O., JAKOBS, E.-M. & RUHMANN, G. (Hrsg.) (1999). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- KRUSE, O. (2005). *Wissenschaftlich schreiben. Schreibprojekte an Hochschulen*.
- KRUSE, O. (2010). *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Stuttgart: UTB.
- KRUSE, O. & CHITEZ, M. (2012). *Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment*. In N. Sennewald & U. Preußner (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LAMOTT, A. (1994) *Bird by bird. Some Instructions on Writing and Life*. New York: Pantheon Books.

- MOLITOR-LÜBBERT, S. (1989). Schreiben und Kognition. In G. Antos & H. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen.
- MOLITOR-LÜBBERT, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband, Berlin, New York.
- NYSTRAND, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research*. New York, London.
- ORTNER, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen.
- POSPIECH, U. (2004). *Schreibend lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. Essen: EliSe.
- PREUßNER, U. & SENNEWALD, N. (2012). *Literale Kompetenzen an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ROSE, M. (1984/2009). *Writers` Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale.
- SCHEUERMANN, U. (2011). *Die Schreibfitnessmappe*. Wien: Linde.
- SCHEUERMANN, U. (2012). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Verlag Barbara Budrich, UTB, Opladen & Toronto.
- SCHINDLER, K. & SIEBERT-OTT, G. (2011). *Akademische Textkompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Vortrag LiKom-Tagung 27./28.1.2011, Universität Bielefeld.
- SENNEWALD, N. (2011). *Schreibkompetenz*. Vortrag LiKom-Tagung 27./28.1.2011, Universität Bielefeld.
- SKINNER, B. F. (1981). How you discover what you have to say. A talk to students. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741992/pdf/behavior00072-0003.pdf>.
- WERDER, L. von (2000). *Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten*. Milow: Schibri.
- WERDER, L. von (1993). *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens*. Milow: Schibri.
- WOLFSBERGER, J. (2007). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Böhlau.

Autorin

Mag. Johanna Vedral

Psychologin und Trainerin, Schreibcoach und Lektorin für wissenschaftliche Abschlussarbeiten, Schreib-Workshops und Lehraufträge für wissenschaftliches Schreiben: writers'studio, Karl Franzens Universität Graz; PLAST, WIFI Wien, Arbeiterkammer OÖ, Uni Wien, Institut für Japanologie, FH Technikum Wien; Pädagogische Hochschule Wien (LehrerInnenfortbildung), Online tutoring for students of the SMC University (Zurich Learning Center)



writers'studio
 Pramergasse 21
 A-1090 Wien
johanna.vedral@writersstudio.at
www.schreibstudio.at, www.writersstudio.at