

Ich gehe von drei Faktoren aus, die es den Studierenden an pädagogischen Hochschulen erschweren, besser schreiben zu lernen:

1. Zum Schreibenlernen und Schreiben können gehört der Aspekt der *Kooperation*.

Nur wer entstehende Texte anderen zeigt, kann seine Schreibkompetenzen wirklich verbessern (vgl. Kruse et al., 1999; Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003). Die Qualität des Textes steigt, wenn die Peergroup an dessen Überarbeitung beteiligt ist, weil damit die Lesperspektive in den Überarbeitungsprozess integriert wird. Dieser Forderung steht die Tatsache entgegen, dass Schreibende nicht gewohnt sind zusammen zu schreiben (vgl. Fix, 2000, S. 41f).

2. Kooperation ist möglich, wenn wir unsere Texte anderen zeigen. Es besteht aber eine „*Exhibitionierhemmung*“ bei eigenen Textentwürfen, die überwunden werden muss. Viele Schreibende genießen sich, unfertige Arbeiten anderen zu zeigen (vgl. Bräuer, 2000, S. 25).

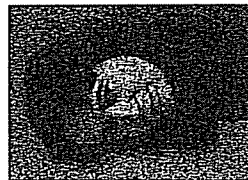
3. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass Studierende das *Überarbeiten* von Texten grundsätzlich als unattraktiv empfinden. Dies wirkt sich negativ auf Schreibprozesse und Textprodukte aus (vgl. Fix, 2000, S. 45 u. S. 315).

Online-Lernsettings minimieren diese drei Hemmschwellen. Innerhalb von Online-Gruppen können Lernende Texte zusammen weiterbearbeiten und über das Schreiben nachdenken. Die spezifische Vermischung von Öffentlichkeit und Privatheit des Online-Settings wirkt der Exhibitionierhemmung entgegen. Zudem lässt sich durch Online-Settings derjenige Druck herstellen, der die Studierenden motiviert, ihre Texte vor dem „Publizieren“ mehrmals zu überarbeiten.

Monique Honegger Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning

„Jetzt sollten diese Studierenden doch in einem Jahr SchülerInnen das Schreiben bringen und schaffen es nicht einmal selber eine halbwegs vernünftige schriftliche Arbeit abzugeben.“ Klagen wie diese gehören zum Alltag von Dozierenden und vor allem von Schreibschulenden an Hochschulen. An pädagogischen Hochschulen erlangt diese Klage über mangelnde Schreibkompetenz eine spezifische Dimension: schließlich wirkt es sich auf das gesamte Bildungssystem aus, wenn LehrerInnen nicht schreiben können. Inwiefern Formen der elektronischen Schreibpraxis und -schulung in selbstgesteuerten Lernanlagen genutzt werden können, um den angehenden LehrerInnen zu mehr Schreib-erfahrungen zu verhelfen, ist im Folgenden zu zeigen.

Monique Honegger, Prof. Dr., Leiterin des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Schreiben und E-Learning, Schreibprozesse und Schreibschulung an Hochschulen. Aufbau von curricularen und extracurricularen Schreibbegleitungen an Hochschulen und in der Volksschule.



In einem ersten Teil werden E-Learning-Formen und deren Einsatz bei Schreibschulung und bei der Textverfassung beschrieben. Anschließend wird veranschaulicht, welche Formen in der Lehrerbildung zum Schreibenlernen erfolgreich angewendet werden können. Hierbei spielt das Peerfeedback eine wichtige Rolle. Abschließend wird Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning als Dreierpaket in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen empfohlen.

Meine Ausführungen stützen sich auf qualitative Evaluationen im Rahmen meiner Tätigkeit als Schreibzentrumsleiterin, Schreibberaterin, Schreibberaterin von Studierenden und Dozierenden und als Dozentin von Schreibkursen in der LehrerInnen-aus- und -weiterbildung.

E-Learning-Formen und Schreibenlernen

Es werden seit einiger Zeit vermehrt Formen des E-Learning empfohlen und praktiziert, die sich konkret auf die Arbeit der Lernenden beziehen. Rosenberg spricht von dem Kreislauf „Work – Workbased Learning/Support – Work“ (vgl. Rosenberg, 2005). Für das Schreibenlernen im Studium bedeutet dies, dass Lernende auch in E-Learning-Formen die Texte schreiben und an den Texten lernen, die sie für ihr Studium schreiben müssen.

Schreibenlernen kann auf E-Learning-Plattformen und mit Hilfe von E-Mail in unterschiedlicher Art und Weise gefördert werden. Wir können folgende drei Lernanlagen voneinander unterscheiden: Stoffvermittlung über Schreibprozesse, Dialogische Schreibreflexion in Foren, Schreiben eigener Texte.

Stoffvermittlung über Schreibprozesse

Indem sich Studierende in Lerneinheiten oder Dokumentensammlungen bewegen, die Inhalte und Fragestellungen zum Thema Schreiben vermitteln, vergrößern sie zwar ihr Wissen über Schreibprozesse, werden jedoch nicht direkt mit ihrer eigenen Schreibpraxis konfrontiert. Es unterstützt das Schreibenlernen, wenn die Studierenden auf einen Rezeptefundus zurückgreifen können, der ihnen bei alltäglichen Schreibproblemen leicht umzusetzende Handlungshilfen bietet.

Zur aktiven Arbeit am eigenen Schreibprozess angeregt wird vor allem durch kooperative elektronische Lernanlagen. Für die Kooperation sind weder E-Learning-Softwares noch ein spezifischer Server notwendig. Sobald Studierende Texte schreiben, diese per E-Mail versenden und darauf Feedback erhalten, bewegt sich der entstehende Text in einem funktionierenden Kommunikationszusammenhang. Datenaustausch und die Kommentierung von Textentwürfen gewinnen mit Hilfe von elektronischen Lernplattformen eine größere Öffentlichkeit, die gleichzeitig auf die übersichtliche Größe der Lerngruppe beschränkt ist. Das Zeigen der Zwischenprodukte gewinnt dadurch eine gewisse Normalität.

Dialogische Schreibreflexion und „Fingerübungen“ in Foren

Ein Forum befindet sich online und bietet Mitgliedern einer Lerngruppe die Möglichkeit, schriftlich ein Gespräch zu führen. Innerhalb von Diskussions-Foren können Lernende ihren persönlichen Schreibprozess im dialogischen Verfahren reflektieren.

Ebenso eignen sich Foren für Fingerübungen im Schreiben. Studierende verfassen beispielsweise kurze Texte, die sich durch stilistische Eigen- oder Unarten auszeichnen. Gerade in Verbindung mit dieser spielerischen Schreibfähigkeit fällt die Reflexion über sinnvolle Sprachverwendung in Fachtexten leichter. Meistens entwickelt sich eine konkrete Diskussion darüber, was ein guter Text ist.

Beispiel

Aufgabenstellung im Stilforum: „Sie haben hier die Aufgabe, einen Text über das Kochen von Spaghettiis oder das Bügeln von Hemden zu verfassen, der sich durch eine Komplexität und durch Nominalisierungen auszeichnet, die der Leser unangenehm auffallen.“

Studierenden-Beitrag: „Die fachmännische Zubereitung südeuropäischer Teigerzeugnisse. Der Novize im Erhitzen südeuropäischer Teigerzeugnisse zylindrischer Form überwindet durch das Hervornehmen einer in Umfang und Durchmesser überdurchschnittlich dimensionierten Pfanne die erste Hürde. Das Füllen Ebenenanmer mit beinahe den Gefrierpunkt erreichenden Wasserstoffoxids bedarf jedoch äußerster Finesse. Das In-Wal-lung-Bringen der Wasserstoffoxidmoleküle in der Pfanne, welche auf dem so genannten „Herd“ in die richtige Position gebracht wurde, endet in der Ermöglichung des Weichkochens titelerwählter Speisen.“ (Nina K. 2006)

Im Rahmen von kleinen Forentexten kann einerseits der Umgang mit Schreibblockaden thematisiert werden. Andererseits wirken kreative Schreib Anregungen als motivationaler Katalysator:

„Genau das ‚Spontane‘ – nicht der Druck zur zwanghaften Fertigstellung –, die Möglichkeit etwas zu schreiben, das nicht den Anspruch

hat, gewissen normierten Kriterien zu entsprechen, wirkt befreiend und fördert meinen kreativen Schreibfluss.“ (Elvira S. 2004)

Das Schreiben dieser Übungen rückt eigene Schreibhaltungen und emotionale Verknüpfungen ins Bewusstsein:

„Kreativ Schreiben macht Spaß, wissenschaftliches Schreiben nicht. [...] Mir ging es genau wie dir. Das kreative Weiterschreiben gefiel mir sehr. [...] Auch habe ich mir überlegt, dass man so etwas auch mal mit Schülern machen könnte, da es einem richtig Freude bereitet zu schreiben. Probleme mit dem Schreiben kommen mir auch erst, wenn ich einen wissenschaftlichen Text schreiben sollte.“ (Vera N. 2004)

Vermeintliche Vorurteile gegenüber kreativen Tätigkeiten und Techniken können abgebaut werden:

„Kreatives Schreiben tönt so nach einem Mi-gros-Clubschule-Kurs für Feng-Shui-fanatische Hausfrauen mit selbst gestrickten Wollpullis [...] – dachte ich jedenfalls vor diesem Kurs. Seit dem ‚Was-ich-dir-nie-sagen-werde-Text‘ bin ich allerdings ganz anderer Meinung! Das Darauf-losschreiben hat mich beflügelt – es ist als ob in einem ein Feuer entbrannt wäre! Ich konnte fast nicht mehr aufhören zu schreiben und dies auch noch in einem atemberaubenden Tempo! Das wäre vielleicht eine gute Übung, um eine Schreibblockade zu lösen!“ (Diego E. 2005)

Das Schreiben eigener relevanter Texte

Dem Schreiben von Texten, welche in der eigenen Lebens- und Lernwelt sinnvoll sind, kommt eine zentrale Rolle zu. Fingerübungen können zwar das Sprachbewusstsein sensibili-

sieren, um hingegen die Schreibpraxis grundsätzlich zu verbessern, müssen Schreibende den Ernstfall nicht nur simulieren, sondern ihn einbeziehen.

Peerfeedback beim Schreibenlernen

Ich nenne Peerfeedback, wenn Studierende eigene, für das Studium relevante Texte als Zwischenprodukte oder als Entwürfe in der Lerngruppe zur Diskussion stellen. Der Datenaustausch und die Kommentierung verlangen elektronische Gefäße, in denen Studierende innerhalb ihrer Lerngruppe wiederholt Texte zeigen und gegenseitig kommentieren. Damit erwächst eine neue Möglichkeit, den Schreibprozess als weniger einsam zu erleben und das entstehende Produkt durch Kommentare der Peers zu vervollkommen. Wie erleben die Studierenden das Online-Peerfeedback? Dazu einige Beispiele aus den Reflexions-Foren.

In einem ersten Schritt werden sich die Studierenden ihrer Exhibitionierhemmung bewusst. Diese verringert sich im Laufe der Zeit:

„Zu Gymnasiumszeiten habe ich Texte, Aufsätze und kleinere Arbeiten nie jemanden zum Durchlesen gegeben. Ich wollte das einfach für mich alleine machen und wartete auf das Feedback der Lehrperson. Es hat immer gereicht, und das war wohl der Grund, weshalb ich es weiterhin so machte.“ (Karin S. 2004)

Nach mehreren Peerfeedback-Runden kann es dann auch heißen:

„Es ist gar nicht mehr so peinlich, wenn ich Texte weitersende, um zu coachen – ein Erfolg!“ (Thomas F. 2005)

Die Studierenden gewöhnen sich daran, die Peerkommentare als Hilfe zu nutzen:

„Kritik, nicht immer einfach, aber nützlich. Am Anfang war ich etwas geschockt, als ich meinen Text – voll mit roten Anmerkungen versehen – gelesen habe. Doch dann sah ich, wie hilfreich ein solches Feedback von Mitschülerinnen sein kann. Sie befinden sich ja ungefähr auf dem gleichen Level und müssen ähnliche Texte verfassen. Plötzlich sieht man, wie das selber Geschriebene bei den anderen ankommt. Und dann beginnt man zu hinterfragen und versucht, seinen Text aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten. Beim Weiterschreiben habe ich stets darauf geachtet, ob ein Außenstehender wohl versteht, was ich meine.“ (Nadine G. 2006)

Unzählige Texte in den Reflexionsforen enthalten Formulierungen wie „mir geht es genauso wie dir.“

Charakteristisch bei Peerfeedback-Prozessen sind auch Zweifel an der Kompetenz der Coachenden. Durch Schulung der Fragetechniken, Vermittlung von textuellen Kriterien und Stützen der vermeintlichen „Intuition“ gewinnen die Peercoachenden Vertrauen in ihre Kompetenz:

„Ich glaubte bisher, dass mir besonders gewiffe Germanisten einen Text gut bewerten können. Die Erfahrung im Kurs hat mir aber gezeigt, dass jedermann mit einem gesunden Verstand ein Feedback über einen Text abgeben kann. Falsch machen kann man dabei nichts. Der Autor kann immer noch beurteilen, ob er die Verbesserungsvorschläge einbeziehen möchte oder nicht. Sehr gut finde ich, dass ein Austausch möglich ist, denn lehrreich ist beides, Feedback geben und Feedback nehmen.“ Dem steht entgegen, dass einzelne

Zusammenfassung

In der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ist Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning im Dreierpaket des Online-Peerfeedback aus folgenden Gründen zu empfehlen:

- Die Exhibitionierhemmung, d.h. die Angst Schreibender, ihre unfertigen Texte anderen zu zeigen, verringert sich durch die Kommunikation im Internet.
- Studierende erleben das gemeinsame Schreiben, das Schreiben und das Schreiben überts Schreiben in Gruppen als Erleichterung und Hilfe.
- Dialogische Reflexion und systematische Schulung erhöhen das Niveau der Peerfeedbacks zu entstehenden Texten.
- Der stete Austausch der Texte in Lern- bzw. Schreibgruppen motiviert die Studierenden, ihre Texte zu überarbeiten und steigert damit die Qualität der abgegebenen Arbeiten.
- Durch Peer-Verfahren gelangen Dozierende in die Position, differenzierter und dezidierter Feedback zur entstehenden Arbeit zu geben. Gewisse Vorkommentare nehmen ihnen die Peers der Studierenden ab.
- Das Peer-Verfahren beim Schreiben im Studium ist unabhängig von Fach durchführbar.

Literatur

Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen.
 Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg/Breisgau: Filibach-Verlag.
 Fix, M. (2000). Textrevisionen in der Schule. Hohenheim.
 Honegger, M. (2005). Schreibzentrum PHZH – ein Entwicklungsprojekt. Das Schreiben erhält an der Hochschule einen Ort. PH Akzente, 3, <http://www.phzh.ch/schreibzentrum> (12-06-2006).
 Kruse, O., Jakobs, E.-M. & Ruhmann, G. (Hrsg.). (1999). Schlüsselkompetenz Schreiben. Neuwied: Luchterhand.
 Rosenberg, M. (2005): Building an (E)Learning-culture, <http://www.scil.ch/congress-2005/programe-10-12/docs/workshop-rosenberg-text.pdf> (11-04-2006).

Anmerkung

- 1 Informationen zur Schreibtechnik und zur Optimierung des persönlichen Schreibprozesses bieten allgemein zugängliche Online-Trainer wie beispielsweise derjenige der Universität Essen: www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/schreibtrainer

Kontaktadresse:
 Monique.honegger@phzh.ch

Studierende sich immer wieder nach der grauen Eminenz sehnen, die Feedback erteilt: „[...] Muss es denn zwingend Peerfeedback sein? Am meisten profitiert man doch von erfahrenen Lesern/Schreibern, und die sind meistens älter als man selbst, bzw. gehören nicht mehr zwingend zur Peergroup!“ (Laura L. 2005)

Eigene Coaching-Methoden werden generiert: „Die ‚Blinder-Fleck-Coaching-Methode‘ scheint mir vor allem dann sinnvoll zu sein, wenn man seinen Schreibstil auf längere Zeit gesehen verbessern möchte. Solange ich nämlich nur Feedbacks verlange, die sich auf meine bewussten Schwächen beziehen, treibe ich eigentlich an Ort und Stelle, da diese Schwächen wahrscheinlich immer ungefähr dieselben sind. Verbesserungsvorschläge von außen helfen mir, meinen Stil weiterzuentwickeln und mir weiterer Schwächen bewusst zu werden.“ (Stefanie Z. 2005)

Mehrere Studierende stellen fest, dass sie bei schriftlichem Feedback kritikfähiger sind:

„Das Peerfeedback hat mir Spaß gemacht. Gemerkt habe ich vor allem, dass ich besser auf ‚indirektes Coaching‘ anspreche; dass heißt, wenn ich schriftliche Feedbacks erhalte. Beim direkten Coaching versuchte ich immer mich zu rechtfertigen, die Sätze und Texte zu erklären [...] anstatt einfach zuzuhören und zu akzeptieren, dass jemand anderer Meinung war oder den Text nicht richtig verstanden hatte. Es fiel mir wesentlich einfacher, beim indirekten Coaching auf die Kritik einzugehen, da ich das Geschriebene immer und immer wieder lesen konnte. Statt Erklärungen abzugeben, konnte ich versuchen, den Text so zu verändern, dass der Coach dies dann verstehen würde.“ (Ines M. 2005)

Ich gehe von drei Faktoren aus, die es den Studierenden an pädagogischen Hochschulen erschweren, besser schreiben zu lernen:

1. Zum Schreibenlernen und Schreiben können gehört der Aspekt der *Kooperation*. Nur wer entstehende Texte anderen zeigt, kann seine Schreibkompetenzen wirklich verbessern (vgl. Kruse et al., 1999; Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003). Die Qualität des Textes steigt, wenn die Peergroup an dessen Überarbeitung beteiligt ist, weil damit die Leseperspektive in den Überarbeitungsprozess integriert wird. Dieser Forderung steht die Tatsache entgegen, dass Schreibende nicht gewohnt sind zusammen zu schreiben (vgl. Fix, 2000, S. 41f).

2. Kooperation ist möglich, wenn wir unsere Texte anderen zeigen. Es besteht aber eine „*Exhibitionshemmung*“ bei eigenen Textentwürfen, die überwunden werden muss. Viele Schreibende genießen sich, unfertige Arbeiten anderen zu zeigen (vgl. Bräuer, 2000, S. 25).

3. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass Studierende das *Überarbeiten* von Texten grundsätzlich als unattraktiv empfinden. Dies wirkt sich negativ auf Schreibprozesse und Textprodukte aus (vgl. Fix, 2000, S. 45 u. S. 315).

Online-Lernsettings minimieren diese drei Hemmschwellen. Innerhalb von Online-Gruppen können Lernende Texte zusammen weiterbearbeiten und über das Schreiben nachdenken. Die spezifische Vermischung von Öffentlichkeit und Privatheit des Online-Settings wirkt der Exhibitionshemmung entgegen. Zudem lässt sich durch Online-Settings derjenige Druck herstellen, der die Studierenden motiviert, ihre Texte vor dem „Publizieren“ mehrmals zu überarbeiten.

Monique Honegger Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning

„Jetzt sollten diese Studierenden doch in einem Jahr SchülerInnen das Schreiben bringen und schaffen es nicht einmal selber eine halbwegs vernünftige schriftliche Arbeit abzugeben.“ Klagen wie diese gehören zum Alltag von Dozierenden und vor allem von Schreibschulenden an Hochschulen. An pädagogischen Hochschulen erlangt diese Klage über mangelnde Schreibkompetenz eine spezifische Dimension: schließlich wirkt es sich auf das gesamte Bildungssystem aus, wenn LehrerInnen nicht schreiben können. Inwiefern Formen der elektronischen Schreibpraxis und -schulung in selbstgesteuerten Lernanlagen genutzt werden können, um den angehenden LehrerInnen zu mehr Schreib-erfahrungen zu verhelfen, ist im Folgenden zu zeigen.

Monique Honegger, Prof. Dr., Leiterin des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Schreiben und E-Learning, Schreibprozesse und Schreibschulung an Hochschulen. Aufbau von curricularen und extracurricularen Schreibbegleitungen an Hochschulen und in der Volksschule.



In einem ersten Teil werden E-Learning-Formen und deren Einsatz bei Schreibschulung und bei der Textverfassung beschrieben. Anschließend wird veranschaulicht, welche Formen in der Lehrerbildung zum Schreiben erfolgreich angewendet werden können. Hierbei spielt das Peerfeedback eine wichtige Rolle. Abschließend wird Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning als Dreierpaket in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen empfohlen.

Meine Ausführungen stützen sich auf qualitative Evaluationen im Rahmen meiner Tätigkeit als Schreibzentrumsleiterin, Schreibberatungsausbildnerin, Schreibberaterin von Studierenden und Dozierenden und als Dozentin von Schreibkursen in der Lehrerbildung aus- und -weiterbildung.

E-Learning-Formen und Schreibenlernen

Es werden seit einiger Zeit vermehrt Formen des E-Learning empfohlen und praktiziert, die sich konkret auf die Arbeit der Lernenden beziehen. Rosenberg spricht von dem Kreislauf „Work – Workbased Learning/Support – Work“ (vgl. Rosenberg, 2005). Für das Schreibenlernen im Studium bedeutet dies, dass Lernende auch in E-Learning-Formen die Texte schreiben und an den Texten lernen, die sie für ihr Studium schreiben müssen.

Schreibenlernen kann auf E-Learning-Plattformen und mit Hilfe von E-Mail in unterschiedlicher Art und Weise gefördert werden. Wir können folgende drei Lernanlagen voneinander unterscheiden: Stoffvermittlung über Schreibprozesse, Dialogische Schreibreflexion in Foren, Schreiben eigener Texte.

Stoffvermittlung über Schreibprozesse

Indem sich Studierende in Lerneinheiten oder Dokumentensammlungen bewegen, die ihren Inhalte und Fragestellungen zum Thema Schreiben vermitteln, vergrößern sie zwar ihr Wissen über Schreibprozesse, werden jedoch nicht direkt mit ihrer eigenen Schreibpraxis konfrontiert. Es unterstützt das Schreibenlernen, wenn die Studierenden auf einen Rezeptfundus zurückgreifen können, der ihnen bei alltäglichen Schreibproblemen leicht umzusetzende Handlungshilfen bietet!

Zur aktiven Arbeit am eigenen Schreibprozess angeregt wird vor allem durch kooperative elektronische Lernanlagen. Für die Kooperation sind weder E-Learning-Softwares noch ein spezifizierter Server notwendig. Sobald Studierende Texte schreiben, diese per E-Mail versenden und darauf Feedback erhalten, bewegt sich der entstehende Text in einem funktionierenden Kommunikationszusammenhang. Dateiaustausch und die Kommentierung von Textentwürfen gewinnen mit Hilfe von elektronischen Lernplattformen eine größere Öffentlichkeit, die gleichzeitig auf die übersichtliche Größe der Lerngruppe beschränkt ist. Das Zeigen der Zwischenprodukte gewinnt dadurch eine gewisse Normalität.

Dialogische Schreibreflexion und „Fingerübungen“ in Foren

Ein Forum befindet sich online und bietet Mitgliedern einer Lerngruppe die Möglichkeit, schriftlich ein Gespräch zu führen. Innerhalb von Diskussions-Foren können Lernende ihren persönlichen Schreibprozess im dialogischen Verfahren reflektieren.

hat, gewissen normierten Kriterien zu entsprechen, wirkt befreiend und fördert meinen kreativen Schreibfluss.“ (Elvira S. 2004)

Das Schreiben dieser Übungen rückt eigene Schreibhaltungen und emotionale Verknüpfungen ins Bewusstsein:

„Kreativ Schreiben macht Spaß, wissenschaftliches Schreiben nicht. [...] Mir ging es genau wie dir. Das kreative Weiterschreiben gefiel mir sehr. [...] Auch habe ich mir überlegt, dass man so etwas auch mal mit Schülern machen könnte, da es einem richtig Freude bereitet zu schreiben. Probleme mit dem Schreiben kommen mir auch erst, wenn ich einen wissenschaftlichen Text schreiben sollte.“ (Vera N. 2004)

Vermeintliche Vorurteile gegenüber kreativen Tätigkeiten und Techniken können abgebaut werden:

„Kreatives Schreiben tönt so nach einem Mi-gros-Clubschule-Kurs für Feng-Shui-fanatische Hausfrauen mit selbst gestrickten Wollpullis [...] – dachte ich jedenfalls vor diesem Kurs. Seit dem Was-ich-dir-nie-sagen-werde-Text' bin ich allerdings ganz anderer Meinung! Das Darauflösschreiben hat mich beflügelt – es ist als ob in einem ein Feuer entbrannt wäre! Ich konnte fast nicht mehr aufhören zu schreiben und dies auch noch in einem atemberaubenden Tempol Das wäre vielleicht eine gute Übung, um eine Schreibblockade zu lösen!“ (Diego E. 2005)

Das Schreiben eigener relevanter Texte

Dem Schreiben von Texten, welche in der eigenen Lebens- und Lernwelt sinnvoll sind, kommt eine zentrale Rolle zu. Fingerübungen können zwar das Sprachbewusstsein sensibili-

sieren, um hingegen die Schreibpraxis grundsätzlich zu verbessern, müssen Schreibende den Ernstfall nicht nur simulieren, sondern ihn einbeziehen.

Peerfeedback beim Schreibenlernen

Ich nenne Peerfeedback, wenn Studierende eigene, für das Studium relevante Texte als Zwischenprodukte oder als Entwürfe in der Lerngruppe zur Diskussion stellen. Der Datenaustausch und die Kommentierung ver-lange elektronische Gefäße, in denen Studierende innerhalb ihrer Lerngruppe wiederholt Texte zeigen und gegenseitig kommentieren. Damit erwächst eine neue Möglichkeit, den Schreibprozess als weniger einsam zu erleben und das entstehende Produkt durch Kommentare der Peers zu vervollkommen. Wie erleben die Studierenden das Online-Peerfeedback? Dazu einige Beispiele aus den Reflexions-Foren.

In einem ersten Schritt werden sich die Studierenden ihrer Exhibitionierhemmung bewusst. Diese verringert sich im Laufe der Zeit:

„Zu Gymnasiumszeiten habe ich Texte, Aufsätze und kleinere Arbeiten nie jemanden zum Durchlesen gegeben. Ich wollte das einfach für mich alleine machen und wartete auf das Feedback der Lehrperson. Es hat immer gereicht, und das war wohl der Grund, weshalb ich es weiterhin so machte.“ (Karin S. 2004)

Nach mehreren Peerfeedback-Runden kann es dann auch heißen:

„Es ist gar nicht mehr so peinlich, wenn ich Texte weitersehe, um zu coachen – ein Erfolg!“ (Thomas F. 2005)

Die Studierenden gewöhnen sich daran, die Peerkommentare als Hilfe zu nutzen:

„Kritik, nicht immer einfach, aber nützlich. Am Anfang war ich etwas geschockt, als ich meinen Text – voll mit roten Anmerkungen versehen – gelesen habe. Doch dann sah ich, wie hilfreich ein solches Feedback von Mitschülerinnen sein kann. Sie befinden sich ja ungefähr auf dem gleichen Level und müssen ähnliche Texte verfassen. Plötzlich sieht man, wie das selber Geschriebene bei den anderen ankommt. Und dann beginnt man zu hinterfragen und versucht, seinen Text aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten. Beim Weiterschreiben habe ich stets darauf geachtet, ob ein Außenstehender wohl versteht, was ich meine.“ (Nadine G. 2006)

Unzählige Texte in den Reflexionsforen enthalten Formulierungen wie „mir geht es genauso wie dir“.

Charakteristisch bei Peerfeedback-Prozessen sind auch Zweifel an der Kompetenz der Coachenden. Durch Schulung der Fragetechniken, Vermittlung von textuellen Kriterien und Stützen der vermeintlichen „Intuition“ gewinnen die Peercoachenden Vertrauen in ihre Kompetenz:

„Ich glaubte bisher, dass nur besonders gewiefte Germanisten einen Text gut bewerten können. Die Erfahrung im Kurs hat mir aber gezeigt, dass jedermann mit einem gesunden Verstand ein Feedback über einen Text abgeben kann. Falsch machen kann man dabei nichts. Der Autor kann immer noch beurteilen, ob er die Verbesserungsvorschläge einbeziehen möchte oder nicht. Sehr gut finde ich, dass ein Austausch möglich ist, denn lehrreich ist beides, Feedback geben und Feedback nehmen.“ Dem steht entgegen, dass einzelne

Zusammenfassung

In der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ist Schreibenlernen, Peerfeedback und E-Learning im Dreierpaket des Online-Peerfeedback aus folgenden Gründen zu empfehlen:

- Die Exhibitionierhemmung, d.h. die Angst Schreibender, ihre unfertigen Texte anderen zu zeigen, verringert sich durch die Kommunikation im Internet.
- Studierende erleben das gemeinsame Schreiben, das Schreiben und das Schreiben überts Schreiben in Gruppen als Erleichterung und Hilfe.
- Dialogische Reflexion und systematische Schulung erhöhen das Niveau der Peerfeedbacks zu entstehenden Texten.
- Der stete Austausch der Texte in Lern- bzw. Schreibgruppen motiviert die Studierenden, ihre Texte zu überarbeiten und steigert damit die Qualität der abgegebenen Arbeiten.
- Durch Peer-Verfahren gelangen Dozierende in die Position, differenzierter und dezidierter Feedback zur entstehenden Arbeit zu geben. Gewisse Vorkommentare nehmen ihnen die Peers der Studierenden ab.
- Das Peer-Verfahren beim Schreiben im Studium ist unabhängig von Fach durchführbar.

Literatur

Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen.

Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg/Breisgau: Filibach-Verlag.

Fix, M. (2000). Textrevisionen in der Schule. Hohenheim.

Honegger, M. (2005). Schreibzentrum PHZH – ein Entwicklungsprojekt. Das Schreiben erhält an der Hochschule einen Ort. PH Akzente, 3, <http://www.phzh.ch/schreibzentrum> (12-06-2006).

Kruse, O., Jakobs, E.-M. & Ruhmann, G. (Hrsg.). (1999). Schlüsselkompetenz Schreiben. Neuwied: Luchterhand.

Rosenberg, M. (2005): Building an (E)Learning-culture, <http://www.scil.ch/congress-2005/programme-10-12/docs/workshop-rosenberg-text.pdf> (11-04-2006).

Anmerkung

1 Informationen zur Schreibtechnik und zur Optimierung des persönlichen Schreibprozesses bieten allgemein zugängliche Online-Trainer wie beispielsweise derjenige der Universität Essen: www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/schreibtrainer

Kontaktadresse:
Montique.honegger@phzh.ch

Zusammenfassung

Studierende sich immer wieder nach der grauen Eminenz sehnen, die Feedback erteilt: „[...] Muss es denn zwingend Peerfeedback sein? Am meisten profitiert man doch von erfahrenen Lesern/Schreibern, und die sind meistens älter als man selbst, bzw. gehören nicht mehr zwingend zur Peergroup!“ (Laura L. 2005)

Eigene Coaching-Methoden werden generiert: „Die ‚Blinder-Fleck-Coaching-Methode‘ scheint mir vor allem dann sinnvoll zu sein, wenn man seinen Schreibstil auf längere Zeit gesehen verbessern möchte. Solange ich nämlich nur Feedbacks verlange, die sich auf meine bewussten Schwächen beziehen, trete ich eigentlich an Ort und Stelle, da diese Schwächen wahrscheinlich immer ungefähr dieselben sind. Verbesserungsvorschläge von außen helfen mir, meinen Stil weiterzuentwickeln und mir weiterer Schwächen bewusst zu werden.“ (Stefanie Z. 2005)

Mehrere Studierende stellen fest, dass sie bei schriftlichem Feedback kritikfähiger sind:

„Das Peerfeedback hat mir Spaß gemacht. Gemerkt habe ich vor allem, dass ich besser auf ‚indirektes Coaching‘ anspreche; dass heißt, wenn ich schriftliche Feedbacks erhalte. Beim direkten Coaching versuchte ich immer mich zu rechtfertigen, die Sätze und Texte zu erklären [...] anstatt einfach zuzuhören und zu akzeptieren, dass jemand anderer Meinung war oder den Text nicht richtig verstanden hatte. Es fiel mir wesentlich einfacher beim indirekten Coaching auf die Kritik einzugehen, da ich das Geschriebene immer und immer wieder lesen konnte. Statt Erklärungen abzugeben, konnte ich versuchen, den Text so zu verändern, dass der Coach dies dann verstehen würde.“ (Ines M. 2005)