

Janina TOSIC¹ & Sarah HÜTTENBEREND (Krefeld)

Mut zum und Lust am Schreiben wecken

Zusammenfassung

Studierende hegen aus vielfachen Gründen Aversionen gegen das Schreiben im Studium. Das „Gefährliche Schreibseminar“ adressiert diese negativen Gefühle mit Hilfe von kreativen Schreibübungen, die zu positiven Schreiberfahrungen führen. Die Studierenden lassen sich mutig auf ungewohntes Schreiben ein, erleben Spaß beim Spiel mit Wörtern und entwickeln dabei Selbstvertrauen in ihr eigenes Schreiben. Unsere Hypothese ist, dass sie sich dadurch im weiteren Studienverlauf selbstmotiviert mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinandersetzen.

Schlüsselwörter

Schreibaversion, kreatives Schreiben, Schreiben als Designer/in

¹ E-Mail: janina.tosic@hs-niederrhein.de



Awakening zest and fun for writing

Abstract

Students are reluctant to confront the challenge of academic writing for a number of reasons. Our “Dangerous Writing Seminar” is designed to counter these negative emotions with the aid of creative writing exercises. As students engage with unfamiliar writing assignments, they discover that playing with words can be fun and, as a consequence, develop greater self-confidence as writers. Our hypothesis is that students will thereby acquire the intrinsic motivation needed to pursue academic writing throughout the rest of their study program.

Keywords

Aversion to writing, creative writing, writing for designers

1 Ausgangslage: Angst und Unlust

Viele Studierende hegen Aversionen gegenüber dem Schreiben im Studium. Hierfür lassen sich verständliche Gründe finden: Studierende müssen eine objektivere Perspektive in ihren Texten einnehmen und neue Kriterien bedienen, so dass sie die in der Schulzeit aufgebaute Schreibidentität in Frage stellen oder gar verlieren (WOODS & SKREBELS, 2011). Darüber hinaus haben viele Studierende falsche Vorstellungen vom wissenschaftlichen Schreiben: Sie verstehen es als solitäre Tätigkeit allein am Schreibtisch, die linear zu einem fertigen Produkt führt. Schreiben wird als Talent betrachtet und nicht als Handwerk, das gelernt werden kann und geübt werden muss (vgl. KRUSE & RUHMANN, 2006).

Die Erkenntnis, dass das schulische Schreiben im akademischen Kontext nicht ausreicht, Unwissen bezüglich Kriterien und Standards, fehlende Übung sowie mangelnde Rückmeldung führen dazu, dass Studienanfänger/innen Schwierigkeiten haben, das wissenschaftliche Schreiben zu erlernen. Wenn Studierende jedoch nicht in die Praxis des schriftlichen Dialogs in ihrem Fach sozialisiert werden, kann

dies zu Vermeidungsverhalten und Aufschieben sowie weiteren emotionalen Problemen – Hilflosigkeit, Stress und Panik – im Studium führen. Der Studiererfolg leidet (vgl. KRUSE & JAKOBS, 1999). Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben adressieren primär die kognitive Ebene; emotionale Lernziele wie die Behebung von Schreibaversionen und weiterer affektiver Probleme stehen nicht im Fokus. Die Grundhaltung zum Schreiben im Studium bleibt unverändert (vgl. STREET, 2010).

Bei Design-Studierenden verstärken sich die oben beschriebenen Schwierigkeiten durch weitere fachspezifische: Lehre und Studium konzentrieren sich auf gestalterische Fähigkeiten. Probleme und Lösungen werden durch Skizzen oder gestaltete Produkte beschrieben – nicht durch Worte. Als Prüfungsleistung designtheoretischer Fächer spielt das wissenschaftliche Schreiben eine untergeordnete Rolle (NYFFENEGGER, 2010). Somit existiert eine epistemologische Kluft zwischen wissenschaftlichem und praktischem Studium, die von Studierenden und Lehrenden als Lücke zwischen Theorie und Praxis bezeichnet wird (MELLES & LOCKHEART, 2012; GRÖPPEL-WEGENER, 2012). In Konsequenz akzeptieren weder Studierende noch Lehrende das Schreiben als notwendige und disziplinspezifische akademische Tätigkeit (vgl. THOMAS, 2013).

Design befindet sich noch in einem Entwicklungsprozess zur eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin und hat keine etablierte Wissenschaftssprache, Kriterien für Wissenschaftlichkeit (MELLES & LOCKHEART, 2012) oder tradierte disziplinäre Forschungsmethoden (FRIEDMAN, 1997). Daher existieren erst wenige Vorschläge für eine designspezifische Schreibdidaktik, die Studierende an das disziplinäre wissenschaftliche Schreiben heranzuführt. So sind lediglich schreibintensive Interventionen beschrieben, die die gestalterische Praxis unterstützen (THOMAS, 2013; GRÖPPEL-WEGENER, 2012) oder das akademische Schreiben vorbereiten sollen (NYFFENEGGER, 2010). Schreibhemmungen werden in diesen Ansätzen eher als Randbedingung betrachtet und nicht als zentraler Veränderungsaspekt.

Unsere Hypothese ist, dass alle Studierende sich im Verlauf ihres Studiums selbstmotiviert mit dem Schreiben auseinandersetzen, wenn sie ihre generelle Aversion

dagegen überwinden. Um dies zu erreichen, stützen wir uns auf Untersuchungen zu affektiven Schreibproblemen, die PAJARES (2003) in einer Metaanalyse zusammenfasst: Schreibaversion entsteht größtenteils aus mangelndem Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Schreibkompetenz. Dieses Selbstvertrauen entwickeln Studierende aus ihrer Interpretation von Schreiberfahrungen: Schreibprozessen, Texten und deren Bewertungen. Das Ziel der im Folgenden beschriebenen curricularen Lehrveranstaltung „Gefährliches Schreibseminar“ ist daher, dass Design-Studierende durch positive Schreiberfahrungen Selbstvertrauen entwickeln. Ihnen wird Mut abverlangt, sich auf ergebnisoffenes ungewohntes Schreiben einzulassen. Dabei entsteht Lust am Spiel mit Wörtern. Das Schreiben wird zum erlernbaren Handwerk. Für die Studierenden bedeutet dies eine spielerische Konfrontation mit einer vermeintlichen Gefahr.

2 Das „Gefährliche Schreibseminar“

Die Lehrveranstaltung ist als 4 KP-Wahlpflichtseminar sowohl in das dritte als auch sechste Semester des Bachelor-Studiengangs Design integriert. Sie wurde im *backward design* konzipiert (FINK, 2013). Zunächst wurde eine übergeordnete Vision sowie Lernziele auf sechs Ebenen formuliert (s. Abb. 1). Anschließend wurden grundlegende Aktivitäten geplant, mit denen Studierende die anvisierten Lernziele erreichen. Für signifikante Veränderungen wie die von uns angestrebten müssen unbewusste Konzepte explizit gemacht und durch neue ersetzt werden. Schreiben in diesem Sinn kann nicht gelehrt, sondern der Lernprozess lediglich ermöglicht, unterstützt und begleitet werden (vgl. EMIG, 2004). Hierfür wurden die von DONNELLY (2014) beschriebenen vier Dimensionen zur Überwindung von Schreibaversionen berücksichtigt: Selbstvertrauen, Peer-Feedback, Kursgemeinschaftsgefühl und digitale Ressourcen.

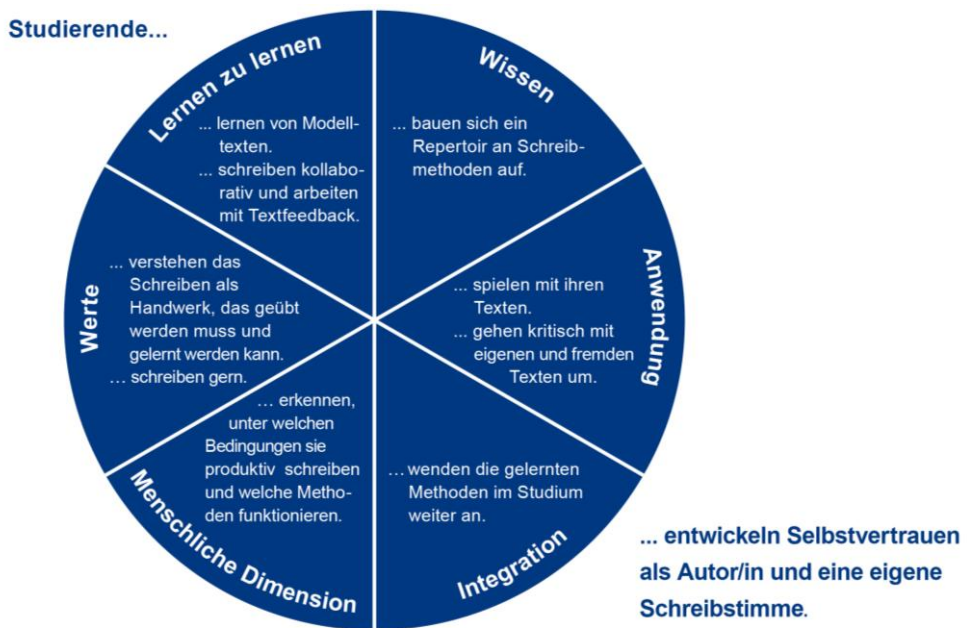


Abb. 1: Vision und Lernziele des Seminars

Im Vordergrund der Präsenz- und Selbstlernphasen des Seminars stehen kurze, aufeinander aufbauende kreative Schreibaufgaben, die das Schreiben als regelmäßige und selbstverständliche Tätigkeit im Studieralltag etablieren (vgl. FURCHNER, RUHMANN & TENDE, 1999). Leistungs- und Nützlichkeitsprinzipien werden dabei zunächst ausgeschlossen, um ein zweckloses Suchen, Finden, Gelingen und Scheitern zu ermöglichen (vgl. BEYER & LERCH, 2012). Über die kreativen Übungen hinaus werden Studierende durch reflexives und expressives Schreiben des „writing to learn“-Ansatzes (vgl. BRITTON, BURGESS, MARTIN, MCLEOD & ROSEN, 1975) mit ihrem Schreiben in Kontakt gebracht. Eigene Erfahrungen werden geordnet, expliziert und prozessiert, so dass Werte sowie eine eigene Schreibstimme entwickelt werden (vgl. FULWILER & YOUNG, 1982; GIRGENSOHN, 2008; WOODS & SKREBELS, 2011). Die soziale Dimension des Schrei-

bens spielt für transformative Lerneffekte eine große Rolle (vgl. BRUFFEE, 1978; DONNELLY, 2014; MELLES & LOCKHEART, 2012; THOMAS, 2013). Diese Aspekte werden in den Präsenzphasen durch gemeinsames Schreiben, Reflektieren und Diskutieren zusammengeführt.

Ein kursinterner Blog stellt weiteren Reflexionsraum und über die Kommentarfunktion Möglichkeiten zum Austausch während der Selbstlernphase zur Verfügung. Darüber hinaus dient er als digitales Sammelmedium der im Kurs entstandenen Texte: Um das unbenotete Seminar zu bestehen, müssen die Teilnehmenden alle Aufgaben im Blog posten. Zusätzlich geben sie ein Portfolio aus acht ausgewählten Texten mit Reflexionen zu Schreibprozessen und -produkten sowie einer Bewertung des zukünftigen Nutzens des Seminars ab.

Verschiedene Schreibprojekte bilden die Themen des Seminars. So lernen Studierende Modelle des kreativen Schreibens kennen, mit denen sich experimentieren lässt (vgl. POROMBKA, 2009). Nach einem Einstieg in das elementare Notieren (ORTHEIL, 2011) erfahren sie den Unterschied zwischen Formen des objektiven und subjektiven Schreibens. Dabei entdecken die Teilnehmenden analoge Medien (Notizbuch, Postkarte) genauso wie das digitale Schreiben (SMS, Twitter, Blog) neu. Im Rahmen der Übungen spielen Studierende mit Textgenres (von Gedichten bis ethnologischen Berichten) und der Tiefe der Auseinandersetzung (von unmittelbaren Notaten bis hin zur Textentwicklung in mehreren Überarbeitungsschritten). Geschrieben wird nicht nur allein, sondern auch kollaborativ: an einem gemeinsamen Kurs-/Kurzgedicht, zusammengeführten Reiseberichten (ORTHEIL, 2012) oder durch gegenseitiges Überarbeiten der Texte. Die Übungen zeichnen sich durch die ungewöhnliche Verwendung von Sprache und Medien aus. Solche Überraschungsmomente helfen Vorurteile aufzubrechen und schaffen neue Möglichkeitsräume. Beispielsweise werden Postkarten zufällig unter den Teilnehmenden verlost, als Hausaufgabe mit bildhaften Geschichten beschrieben und untereinander verschickt (ORTHEIL, 2012). Bei der Übung *twitterature* verknüpfen Studierende das traditionelle Genre Roman mit dem Medium Kurznachricht: Sie übersetzen ihren Lieblingsroman mit Hilfe von 20 Tweets mit je maximal 140 Zeichen

in ihre eigene Sprache. Diese werden in einem zur Geschichte passenden Rhythmus verschickt (POROMBKA, 2011).

Die einzelnen Seminarstunden beginnen mit der Besprechung der Hausaufgabe. Anschließend bildet ein kurzer Input oder eine Diskussion den Einstieg in das jeweilige Thema, das meist über zwei Schreibaufgaben erfahren und vertieft wird. Hierfür erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen mit Hilfe von Modelltexten eigene Textkriterien. Vor der Schreibphase wird ein Tipp des Tages mit Formulierungshinweisen vorgestellt (SCHNEIDER, 2011), die direkt angewendet werden. Zum Abschluss der Stunden werden entstandene Texte miteinander geteilt und besprochen, so dass ein unmittelbares gegenseitiges Feedback erfolgt. Die jeweiligen Aufgaben und Tipps des Tages werden dabei kritisch reflektiert und hinterfragt. In der Zeit bis zur nächsten Stunde überarbeiten die Teilnehmenden ihre Texte und posten sie im Kursblog. Darüber hinaus schreiben, bloggen und kommentieren sie zu einer weiteren Schreibhausaufgabe.

3 Seminarergebnisse

Insgesamt 88 Studierende haben die bisher vier Wahlpflicht-Seminare erfolgreich absolviert. Dabei wurden 1.679 Texte sowie 1.528 Kommentare in den Kursblogs gepostet. Die Texte wurden bei der jährlichen Werkschau des Fachbereichs Design oder in der Krefelder Fußgängerzone in Form von Pop-up-Poetry-Slams veröffentlicht (s. Abb. 2).

Das Seminar wurde jedes Semester evaluiert, reflektiert und weiterentwickelt. Im ersten Seminartreffen wurde jeweils über eine mündliche Abfrage erhoben, dass alle Teilnehmenden Aversionen gegenüber dem Schreiben im Studium hegten. Die verschiedenen Evaluationsformen (Selbsteinschätzung der Lernzielerreichung, Abfrage zu eingesetzten Methoden, offizielle Lehrveranstaltungsevaluation), die entstandenen Texte und deren Reflexionen in den Portfolios sowie die Begleitung von ehemaligen Teilnehmenden im weiteren Studienverlauf belegen, dass das „Ge-

fährliche Schreibseminar“ den erhofften Einfluss auf die Haltung unserer Studierenden zum Schreiben hat. Das beschriebene Kurskonzept funktioniert.



Abb. 2: Veröffentlichungen von Seminartexten

So haben etwa 91 % der bisherigen Teilnehmenden laut Selbsteinschätzung ihre Haltung zum Schreiben geändert, die restlichen 9 % haben dieses Lernziel zumindest teilweise erreicht. Alle Studierenden verstehen das Schreiben nach dem Seminar als Handwerk, das durch Übung gelernt werden kann, und etwa 88 % haben zumindest teilweise Selbstvertrauen als Autor/in entwickelt, 12 % haben dieses Lernziel nur wenig erreicht. Alle Teilnehmenden bestätigen nach dem Kurs, dass sie gern schreiben, wobei 18 % dies auf das kreative Schreiben beschränken.

Auf die Frage „Was habe ich bisher gelernt?“ wurden über Freitextrückmeldungen u. a. folgende Aspekte genannt: Angst vor weißem Blatt verloren; weniger Angst davor, dass andere meine Texte lesen; selbstbewussterer Umgang mit meinen Texten; vielfältigere Ansätze für das Schreiben; seinen eigenen, auch unfertigen Text zu mögen; sich an schwierige Texte ranzutrauen; dauerhaftes Schreiben.

In den Reflexionen der Textportfolios finden sich ebenfalls Hinweise für die angestrebten Veränderungen. Die Studierenden hatten Freude am Schreiben: „Die Hausaufgabe hat mir viel Spaß gemacht.“ Sie entwickelten eine eigene Schreibstimme: „Ich glaube der Text entspricht mir als Person ziemlich gut.“ Und sie sind selbstbewusster bezüglich ihrer Schreibkompetenzen: „Nach dieser Aufgabe, hat sich meine Angst über das Schreiben in den Grenzen gehalten und sich kaum zur Wort gemeldet.“²

Zum Erreichen der Lernziele haben nach Einschätzung der Teilnehmenden besonders die regelmäßigen Schreibübungen in den Seminarsitzungen und die Hausaufgaben sowie das Arbeiten mit dem Blog beigetragen. Außerdem wurde das Geben und Erhalten von Textfeedback hierfür verantwortlich gemacht: Der Kursblog sowie die Diskussion von Texten und Schreibprozessen in den Seminartreffen haben geholfen, die Isolation beim Schreiben zu überwinden.

Ob der Kurs einen positiven Effekt auf das wissenschaftliche Schreiben im weiteren Studienverlauf hat, kann nicht belegt werden. Allerdings setzten sich ehemalige Seminarteilnehmende intensiv mit dem Schreiben auseinander und haben immer wieder Angebote wie Schreibberatung zu Haus- und Abschlussarbeiten sowie Schreibcoaching-Gruppen angenommen.

Entsprechend dem Seminartitel „Gefährliches Schreibseminar“ erforderte die Teilnahme sowohl von den Lehrenden als auch den Studierenden Mut. Es ist eine Herausforderung, sich auf neue Lehr- und Lernaktivitäten einzulassen, ohne zu wissen, wohin diese führen, was das Ergebnis ist. Beide Seiten wurden mit ungewohnten Methoden konfrontiert, die eine vertrauensvolle Atmosphäre im Seminarraum erfordern, um zu funktionieren (vgl. BEYER & LERCH, 2012). Dies wurde besonders in einem Semester mit der außergewöhnlich hohen Teilnehmerzahl von 89 deutlich. Die Übungen wurden stark hinterfragt und Bezüge zwischen den Schreibaufgaben und dem Studieralltag wurden eingefordert (vgl. GRÖPPEL-WEGENER, 2012). Es fehlte an Vertrauen und Verbindlichkeit, so dass ein Großteil der Teil-

² Dieser Student spricht Deutsch als Fremdsprache.

nehmenden den Kurs noch vor der vierten Seminarsitzung abbrach. Die Studierenden, die die Prüfungsleistung erbracht haben, haben die Lernziele nicht in der Qualität erreicht, wie es bei kleineren Kursen der Fall war. Aus diesem Grund wurde die Teilnehmerzahl anschließend auf 30 begrenzt.

4 Transfer

Wie kann es gelingen, die oft erheblichen Schreibaversionen von Studierenden abzubauen? Wir haben in diesem Artikel gezeigt, dass das kreative Schreiben hierfür einen Einstieg bietet.

Der herausfordernde und spielerische Umgang mit Schreibgenres abseits des wissenschaftlichen Schreibens ist für alle Fächer von Bedeutung. Kreatives Schreiben adressiert relevante Kompetenzen: Es schärft die Wahrnehmung und Studierende lernen, sich auf ungeordnetes, ergebnisoffenes sowie prozesshaftes Arbeiten einzulassen (vgl. THOMAS, 2013; BEYER & LERCH, 2012). Im weiteren Studienverlauf haben Studierende so ausreichend Selbstvertrauen, um unsichere wissenschaftliche Schreibprozesse erfolgreich zum Ziel zu führen (vgl. ELBOW, 1973). Dem zwecklosen Forschen (Verfolgen) wird an Hochschulen immer weniger Raum gegeben. Freiräume sind jedoch wichtig für den individuellen und gemeinschaftlichen Bildungsprozess, der zumindest z. T. ohne Verwertungsdenken verfolgt werden sollte. Das achtsame Registrieren der inneren Prozesse baut dabei Lerndruck ab und löst Schreibblockaden (vgl. BEYER & LERCH, 2012).

In den Portfolioreflexionen wurden oft unerwartete Anwendungsmöglichkeiten des kreativen Schreibens beschrieben. Beispielsweise nutzen viele Studierende die Übung Zufallsgedicht (POROMBKA, 2011) als Einstieg in die Recherche für Theoriekurse, Projekte oder ihre Bachelorarbeit. Sie haben gelernt zu verfolgen, was sie erstaunt.

Das Seminar lässt sich durch Anpassung an fachspezifische Kontexte auf weitere Disziplinen übertragen. So wurden einige Übungen von den Autorinnen mit Erfolg bei Lehraufträgen zum wissenschaftlichen Schreiben für Ingenieurinnen und Inge-

nieure sowie Betriebswirtschaftler/innen eingesetzt. Unsere generelle Hypothese, dass der Abbau von Schreibaversionen dazu führt, dass Studierende sich stärker mit dem akademischen Schreiben auseinandersetzen, sollte durch valide Prä-Post-Erhebungen und die Nachverfolgung von ehemaligen Teilnehmenden im weiteren Studienverlauf belegt werden. Dann kann eine horizontale und vertikale curriculare Verankerung dieses Ansatzes evidenzbasiert begründet werden.

5 Literaturverzeichnis

Beyer, M. & Lerch, S. (2012). Bildung durch eigenes Schreiben? Perspektiven des kreativen Schreibens an Universitäten. *Zeitschrift Schreiben*, 1-6.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11–18)*. London: Macmillan.

Bruffee, K. A. (1978). The Brooklyn Plan. Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. *Liberal Education*, 4, 447-469.

Donnelly, R. (2014). Supporting Lecturers in the Disciplines in the Affective Academic Writing Process. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 26-39.

Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.

Emig, J. (2004). Non-Magical Thinking: Presenting Writing Developmentally in Schools. In J. Emig (Hrsg.), *The Web of Meaning. Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking* (S. 132-144). Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences* (2. Aufl.). San Fransisco: Jossey-Bass.

Friedman, K. (1997). Design Science and Design Education. In P. McGrory (Hrsg.), *The Challenge of Complexity* (S. 54-72). Helsinki: University of Art and Design Helsinki UIAH.

Fulwiler, T. & Young, A. (1982). Introduction. In T. Fulwiler & A. Young (Hrsg.), *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum* (S. ix-xiii). USA: National Council of Teachers of English.

Furchner, I., Ruhmann, G. & Tente, C. (1999). Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben* (S. 61-71). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Girgensohn, K. (2008). Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In M. Rothe & H. Schröder (Hrsg.), *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik* (S. 195-211), Berlin, Münster: Lit.-Verlag.

Gröppel-Wegener, A. (2012). Developing Academic Writing Skills in Art and Design through Blogging. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 85-94.

Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben* (S. 19-34). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13-35). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Melles, G. & Lockheart, J. (2012). Writing purposefully in art and design: Responding to converging and diverging new academic literacies. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11, 346-362.

Nyffenegger, F. (2010). Design mit dem ABC, Schreiben an Design- und Kunsthochschulen. *Zeitschrift Schreiben*, 1-8.

Ortheil, H.-J. (2011). *Schreiben dicht am Leben*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Ortheil, H.-J. (2012). *Schreiben auf Reisen*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: a Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Porombka, S. (2009). Das neue Kreative Schreiben. *gfl-journal*, 2-3, 167-193.

Porombka, S. (2011). *Schreiben unter Strom*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Schneider, W. (2011). *Deutsch für junge Profis* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Street, B. (2010). Academic Literacies approach to Genre?. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, 10(2), 345-361.

Thomas, P. (2013). Transformation, Dialogue and Collaboration: Developing Studio-based Concept Writing in Art and Design through Embedded Interventions. *Journal of Academic Writing*, 3(1), 42-66.

Woods, C. A. & Skrebels, P. (2011). Perceptions and Anticipation of Academic Literacy: "Finding Your Own Voice". *Journal of Academic Writing*, 1(1), 37-45.

Autorinnen



Dr. Janina TOSIC || Hochschule Niederrhein, Fachbereich Design und Hochschulzentrum für Lehre und Lernen || Frankenring 20, D-47798 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/ptsvb

janina.tosic@hs-niederrhein.de



Sarah HÜTTENBEREND || Heimatsucher e.V. || Postfach 170311, D-40084 Düsseldorf

www.heimatsucher.eu

s.huettenberend@heimatsucher.eu