



Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren

Studie zur subjektiven Wahrnehmung
von Schreibprozessen bei Studierenden

Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren

Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden

Nadja Sennewald

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



Dr.in Melanie Brinkschulte ist Leiterin des Schlüsselkompetenzbereichs Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen. Nach ihrem Lehramtsstudium folgte das Promotionsstudium in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics und Germanistik mit Promotion an der Universität Münster. Sie hat zwei universitäre Schreibzentren aufgebaut und geleitet.



Prof.in Dr.in Katrin Girsensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der Hochschule der Populären Künste Berlin und wissenschaftliche Leiterin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina. Sie studierte Neuere Deutsche Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch. Es folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung.



David Kreitz, M.A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.



Prof. Dr. em. Otto Kruse hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln). Dem Studium der Geschichtswissenschaft, Romanistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld, Rouen und Köln folgten die Dissertation in „Linguistik“ (Universität Bielefeld) und die Habilitation mit *venia legendi* in „Deutsche Sprache und ihre Didaktik“ (Universität zu Köln).



Herausgebende Institution

 Gesellschaft für
Schreibdidaktik und Schreibforschung

Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Nadja Sennewald

Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren

Studie zur subjektiven Wahrnehmung
von Schreibprozessen bei Studierenden



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

Die vorliegende Habilitationsschrift trägt den Originaltitel „Reflexion in Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Einflussfaktoren auf Schreibprozesse“. Sie wurde als schriftliche Habilitationsleistung zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Germanistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom Fachbereich Neuere Philologien am 22. Mai 2019 angenommen.

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
123comics.net, Berlin

Bestellnummer: 6004771
ISBN (Print): 978-3-7639-6115-3
DOI: 10.3278/6004771w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Wissenschaftliches Schreiben und Reflektieren findet immer in Kommunikation mit anderen Menschen statt – sei es im direkten Austausch, beim Lesen oder in der Bezugnahme auf bereits zuvor Gedachtes. Bei all den Menschen, die an der Genese dieser Studie unmittelbar und mittelbar beteiligt waren, möchte ich mich sehr herzlich bedanken.

Allen voran bedanke ich mich bei den Bielefelder Studierenden der Germanistik, die sich auf ungewöhnlich schreibintensive Seminare einließen und mir ihre Überlegungen zum eigenen Schreiben zur Auswertung zur Verfügung stellten. Ohne Euch hätte es diese Studie gar nicht geben können!

Für das gemeinsame Entwickeln und Durchführen schreibdidaktischer Formate, inspirierende Diskussionen und das Testlesen von Auszügen der Studie danke ich sehr herzlich Swantje Lahm.

Für kritisches Lesen und ermutigende Gespräche während der Arbeit an diesem Projekt danke ich Robert Seidel, Katrin Girgensohn und Mareike Gronich.

Für ebenso genaues Lesen und hilfreiche fachliche Anmerkungen für die Veröffentlichung danke ich sehr herzlich Gerd Bräuer, Walter Erhart, Irene Pieper, Cornelia Rosebrock, Robert Seidel und Britta Viebrock.

Berlin, im Oktober 2020

Nadja Sennewald

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	9
1 Einleitung	11
2 Qualitative Schreibforschung mit der Grounded-Theory-Methodologie ..	15
2.1 Überblick	17
2.1.1 Datenerhebung	18
2.1.2 Forschungsethische Überlegungen	23
2.1.3 Begrenzungen der Studie	27
2.2 Phasen der Datenanalyse und der Theoriebildung	28
2.2.1 Fragestellung	29
2.2.2 Konzepte identifizieren (offenes Kodieren)	30
2.2.3 Theoretisches Sampling	33
2.2.4 Eigenschaften und Dimensionen der Konzepte entwickeln	34
2.2.5 Konzepte kontextualisieren (axiales Kodieren)	35
2.2.6 Kategorien integrieren (selektives Kodieren)	37
2.3 Instrumente der Datenanalyse und der Theoriebildung	38
2.3.1 Memos schreiben	38
2.3.2 Diagramme zeichnen	40
2.3.3 Fragen stellen	41
2.3.4 Vergleiche ziehen	44
2.4 Methodisches Fazit	47
3 Forschungsstand und theoretische Perspektive	49
3.1 Schreiben an der Hochschule	49
3.2 Schreibhandeln und Schreibprozesse	53
3.2.1 Flower & Hayes 1981	55
3.2.2 Hayes 1996 mit Ergänzungen	56
4 Hinderliche Faktoren	71
4.1 Theoretische Rahmung	71
4.2 Datenanalyse	77
4.2.1 Fokus sozialer Kontext	78
4.2.2 Fokus Affekte	82
4.2.3 Fokus kognitive (Teil-)Prozesse	88
4.3 Diskussion und Zusammenfassung	95
5 Reflexion als zentraler Einflussfaktor	99
5.1 Theoretische Rahmung	99
5.1.1 Reflective Thinking nach John Dewey	100
5.1.2 Reflective Practice nach Donald A. Schön	104
5.1.3 Reflexives Denken und Metakognition	106

5.2	Datenanalyse	109
5.3	Diskussion und Zusammenfassung	112
6	Welche Modi der Reflexion beeinflussen das Schreibhandeln?	113
6.1	Schriftliche Reflexion	114
6.1.1	Theoretische Rahmung	114
6.1.2	Datenanalyse	115
6.1.3	Diskussion und Zusammenfassung	121
6.2	Reflexion in Kommunikation	123
6.2.1	Theoretische Rahmung	123
6.2.2	Datenanalyse	127
6.2.3	Diskussion und Zusammenfassung	142
7	Auf welche Aspekte des Schreibhandeln wirkt Reflexion?	145
7.1	Beispiel Schreibstrategien	145
7.1.1	Theoretische Rahmung	145
7.1.2	Datenanalyse	150
7.1.3	Diskussion und Zusammenfassung	159
7.2	Beispiel Adressatenbewusstsein	161
7.2.1	Theoretische Rahmung	161
7.2.2	Datenanalyse und Diskussion	162
8	Fazit	175
8.1	Einflussfaktoren auf das Schreibhandeln in akademischen Kontexten ...	175
8.2	Desiderata	181
8.3	Ausblicke auf eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik	182
	Literaturverzeichnis	187
	Abbildungsverzeichnis	200
	Tabellenverzeichnis	200
	Anhang	201
	Anhang 01: Schreibjournal	202
	Anhang 02: Portfolioanleitung für Seminar KS	203
	Anhang 03: Portfolioanleitung für Seminar SH	205
	Anhang 04: Portfolioanleitung für Seminar TS	208
	Anhang 05: Portfolioanleitung für Seminar NT	211
	Anhang 06: Bewertungskriterien Portfolios TS	214
	Anhang 07: Schreibübung „Ich als Schreiber, ich als Schreiberin“	215
	Anhang 08: Schreibübung „Idealbild vom Schreiben“	216
	Anhang 09: Schreibübung „Meine erste Hausarbeit“	217
	Anhang 10: Schreibübung „Freewriting“	218
	Autorin	219

Vorwort der Reihenherausgebenden

Mit ihrer Habilitationsschrift „Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden“ wendet sich Nadja Sennewald den Schreibenden zu. Viel wurde bereits geforscht über die Wirksamkeit von Texten. Im vorliegenden Buch steht nun die Effizienz individuellen Schreibhandelns im Mittelpunkt.

Nadja Sennewald legt einen wichtigen Beitrag zur Stärkung reflexiver Praxis in akademischen sowie wissenschaftlichen Schreibpraxen und -kulturen vor. Die Autorin untersucht Selbstaussagen von Studierenden in Portfolios zu ihren Textproduktionsprozessen beim Verfertigen von Seminartexten. Das in den Portfolios sichtbar werdende Schreibhandeln der Akteur*innen erzählt viel darüber, welche Faktoren studentisches Schreiben beflügeln, erschweren oder sogar verhindern. Daraus lassen sich wichtige Schlüsse ziehen für die Anleitung und Begleitung von Schreibenden an Hochschulen und Universitäten. Reflexive Praxis wird hier also nicht nur zur Triebfeder für die Schreibentwicklung der Studierenden, sondern auch zum Brennglas für curriculare und institutionelle Notwendigkeiten, um eine Profilierung als Schreibende im Rahmen des Studiums zu ermöglichen.

Die im Band vorgestellte explorative Studie ist ein Beitrag zur Schreibwissenschaft als interdisziplinäres Feld: Die Arbeit verortet sich durch sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Fragestellungen, theoretische Kontexte aus Bildungsphilosophie und -psychologie, durch Bezüge zu kognitionswissenschaftlichen Modellen und Methoden aus der empirischen Sozialforschung. Die Besonderheit der Studie zeigt sich im Einnehmen, Durchspielen und Deuten verschiedener Perspektiven auf das Schreiben, das individuelle Schreibhandeln und die persönlich wahrgenommene Effizienz. Daraus entsteht ein komplexes Bild dessen, was sich durch Schreiben und das Nachdenken über das Schreiben in Voraussicht auf künftiges, u. U. alternatives Schreibhandeln im Verständnis der Studierenden hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz bewegt.

Nadja Sennewalds Habilitationsschrift bietet wichtige theoretische Grundlagen für zukünftige Überlegungen zum Auf- und Ausbau von Schreibprogrammen, schreibintensiven Lehrveranstaltungen und Workshops zum reflexiven Schreiben. Sie setzt außerdem vielfältige Impulse für deren hochschuldidaktische Gestaltung. Gleichzeitig ist die vorliegende Arbeit eine deutliche Aufforderung nach weiterführenden schreibwissenschaftlichen Untersuchungen zum Potenzial reflexiven Schreibens und von Portfolios als Textsorte reflexiver Praxis für die Selbststeuerung von Schreibenden und für Organisationsentwicklung an den Hochschulen.

Wittnau, im Januar 2021
Gerd Bräuer

1 Einleitung

Vom Schriftspracherwerb bis zur Schreibexpertise ist es ein weiter Weg, vergleichbar mit dem Erlernen eines Musikinstruments, ein Prozess, bei dem ebenfalls sowohl das handwerkliche Können als auch die kreative Produktion geübt und über lange Zeiträume entwickelt werden müssen. Um zu lernen, ein Instrument souverän zu spielen, benötigen die meisten Menschen zehn Jahre, um es virtuos spielen zu können, weitaus mehr – oder sehr viele Übungsstunden und eine entsprechend hohe Motivation, diese abzuleisten (vgl. Kellogg 2014 [2008]: 128; Hayes 2014 [1996]: 82).

Sind Schreibende an der Hochschule angekommen, haben sie zwar mindestens zwölf Schuljahre hinter sich, in denen sie das Schreiben erlernt und geübt haben, dennoch sind die Schreibfähigkeiten sehr unterschiedlich ausgereift. Kellogg, der für eine Expertise im Schreiben den Begriff des *knowledge crafting* prägte, geht davon aus, dass sogar nur wenige Studierende am Ende ihres Studiums die Fähigkeit zu wissensgenerierendem Schreiben erreicht haben (vgl. Kellogg 2014 [2008]: 137) – und das, obwohl in den Geistes- wie in den Gesellschaftswissenschaften großer Wert auf die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeiten gelegt wird.

Um diese Diskrepanz besser zu verstehen, ist es notwendig, das Schreiben an der Hochschule genauer zu betrachten. Die vorliegende Studie blickt dabei nicht auf die Produkte des Schreibens, die Texte, sondern auf die Schreibenden selbst. Sie fragt, wie die Studierenden das Schreiben im Umfeld Hochschule erleben und was ihr Schreibhandeln aus ihrer Perspektive positiv und negativ beeinflusst. Die Studie ist damit in der noch jungen Schreibwissenschaft verortet, genauer im Spannungsfeld von Schreibforschung und Schreibdidaktik.

Die empirische Schreibdidaktik ist, so Steinhoff, Grabowski und Becker-Mrotzek, „eine junge Interdisziplin, die sich dem Schreibenlernen und Schreibenlehren widmet. Dabei nimmt sie Perspektiven der Psychologie, Linguistik und Sprachdidaktik sowie weiterer Disziplinen ein.“ (Steinhoff et al. 2017: 9) Ähnlich interdisziplinär verorten Brinkschulte und Kreitz die empirische Schreibforschung. So unterscheiden sie drei forschungsmethodologische Ausrichtungen, die explorative Studien verfolgen können: erstens Studien, die Methoden aus der qualitativen und der quantitativen Sozialforschung nutzen, zweitens linguistische, pragmatisch verortete Studien und drittens die Schreib- und Schreibzentrumsforschung im US-amerikanischen Kontext, die gemischte Ansätze verfolgt, aber häufig bildungsphilosophische Bezüge aufweist (vgl. Brinkschulte & Kreitz 2017: 12f.). Legt man die Definitionen von Brinkschulte und Kreitz sowie Steinhoff et al. zugrunde, unterscheiden sich empirische Schreibforschung und empirische Schreibdidaktik darin, dass die empirische Schreibforschung alle Phänomene des Schreibens untersucht, während die empirische Schreibdidaktik Phänomene untersucht, die sich auf das Schreibenlernen und

Schreibenlehren beziehen. Die empirische Schreibdidaktik wäre demnach eine Teildisziplin der Schreibforschung bzw. Schreibwissenschaft.

Die empirische Schreibforschung hat innerhalb der letzten zehn Jahre durch die empirische Wende der Bildungspolitik in Deutschland und damit der staatlich geförderten Bildungsforschung starken Aufwind erhalten (vgl. Preußner & Sennwald 2012: 9 ff.; Steinhoff et al. 2017: 10 f.). Dieser bildungspolitisch motivierte Wandel hat durchaus Konsequenzen für die Schreibdidaktik: So müssen didaktische Konzepte inzwischen nicht nur durch theoretische Plausibilität, sondern auch durch die empirische Belegbarkeit ihrer Wirksamkeit überzeugen (vgl. Steinhoff et al. 2017: 10 f.). Orientiert an der empirischen Bildungsforschung formulieren Steinhoff et al. folgende Anforderungen an die empirische Schreibdidaktik (und Schreibforschung):

- „(a) Identifizierung und Untersuchung relevanter Probleme und Herausforderungen der Bildungsrealität,
- (b) Nutzung des theoretischen und methodischen Potenzials interdisziplinärer Forschung und Kooperationen,
- (c) Berücksichtigung der und gegebenenfalls Partizipation der internationalen Forschung, und
- (d) Ausbau der Expertise im Bereich quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden.“ (Steinhoff et al. 2017: 11)¹

Obwohl sich die vorliegende Studie explizit nicht als Wirkungsstudie versteht, versucht sie dennoch einen kleinen Beitrag zum oben genannten Forschungsprogramm zu leisten, indem sie das Schreiben an der Hochschule aus der Perspektive der Studierenden erkundet. Mit der Untersuchung von Faktoren, die aus subjektiver Perspektive das Schreibhandeln im Kontext Hochschule fördern oder behindern, wird ein Ausschnitt der Bildungsrealität in den Blick genommen. Dafür werden theoretische und empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammengeführt. Ausgehend von kognitionswissenschaftlichen Modellen des Schreibprozesses, mit denen auch in Sprachwissenschaft und -didaktik gearbeitet wird, werden die Daten – schriftliche Aussagen von Studierenden über ihr Schreibhandeln – mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Corbin & Strauss 2015, 2008) ausgewertet. Damit soll gleichzeitig ein in der qualitativen Sozialforschung entwickeltes Methodenrepertoire für die Schreibwissenschaft nutzbar gemacht werden. Da die relevante Forschung zu Phänomenen, die in den Daten aufgefunden wurden, etwa dem Phänomen der Reflexion, ebenfalls aus verschiedenen Disziplinen stammt, etwa der Bildungsphilosophie oder der pädagogischen Psychologie, wird hier ein weiterer Theorietransfer in die Schreibforschung geleistet. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über Inhalte und Struktur der Studie geschaffen werden.

In Kapitel 2 werden Forschungsdesign und -methode vorgestellt. Zunächst werden einige Prämissen qualitativer Schreibforschung aufgerufen, um das Material – schriftliche Selbstaussagen von Studierenden – und die Forschungsfrage zu kontextualisieren. In Kapitel 2.1 wird das Datenmaterial vorgestellt: Als empirische Grund-

1 Steinhoff et al. beziehen sich in der Formulierung der Anforderungen auf Gräsel (2015).

lage dienen schriftliche Selbstaussagen, die Studierende retrospektiv über ihr Schreibhandeln getroffen haben. Die schriftlichen Selbstaussagen stammen aus 107 Portfolios, die in vier schreibintensiven Seminaren in der Germanistik erstellt wurden. Der Schwerpunkt der Seminare lag nicht auf der Vermittlung von Methoden wissenschaftlichen Schreibens, sondern er kombinierte fachwissenschaftliche Inhalte, schreibdidaktische Methoden und die Arbeit an unterschiedlichen Textsorten aus dem literarischen, journalistischen, akademischen und angewandten Bereich. An die Vorstellung des empirischen Materials anknüpfend werden forschungsethische Überlegungen angestellt und die Begrenzungen der Studie diskutiert. Danach wird das methodische Vorgehen ausführlich erläutert, um die Grounded-Theory-Methodologie (GTM), die aus der qualitativen Sozialforschung stammt, für schreibwissenschaftliche Forschungsvorhaben auch jenseits der vorliegenden Studie fruchtbar zu machen. Dafür werden am Beispiel der Daten in Kapitel 2.2 die Phasen der Datenanalyse und Theoriebildung und in einem separaten Schritt in Kapitel 2.3 spezifische Instrumente der Datenanalyse vorgestellt.

Kapitel 3 leistet einen kompakten Forschungsüberblick. Dieser konzentriert sich zum einen auf Studien, die ebenfalls die GTM nutzen, um das schreibende Subjekt in den Blick zu nehmen. Zum anderen wird die Perspektive, mit der die Forscherin auf die Daten blickt, transparent gemacht, indem theoretische Vorannahmen zu Schreibprozessen vorgestellt und kritisch diskutiert werden. Als zentral für die vorliegende Studie hat sich das Modell zu Kognition und Affekt beim Schreiben von Hayes (1996) erwiesen. Ergänzend wird das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes von 1981 herangezogen. Da beide Modelle bereits älteren Datums sind, werden sie um aktuelle Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften und der Affektforschung erweitert.

Eine Auswertung der Daten ergab, dass sich in den Selbstaussagen der Studierenden häufig detaillierte Berichte über unproduktive Vorgehensweisen beim Schreiben, Schreibhemmungen und Schreibblockaden finden. Daher wird in Kapitel 4 gefragt, welche Faktoren das Schreibhandeln aus der subjektiven Perspektive der Studierenden behindern. Nach einer kurzen Zusammenfassung zum Stand der Forschung folgt die Datenanalyse. Hier werden drei Ebenen identifiziert, auf denen es zu Reibungsverlusten beim Schreiben kommen kann: der soziale Kontext, die affektive Ebene und die kognitive Ebene. Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und diskutiert.

In Kapitel 5 wird gefragt, welche Faktoren das Schreibhandeln der Studierenden positiv beeinflussen. Als zentrales Phänomen, also als zentraler Einfluss auf das Schreibhandeln, erweist sich die Fähigkeit zur Reflexion. Daher werden zunächst die theoretischen Konstrukte des *reflective thinking* nach Dewey (1910, 1933), der *reflective practice* nach Schön (1983, 1987) und der Metakognition (Flavell 1976) vorgestellt und vergleichend diskutiert. In der Datenanalyse zeigt sich, dass Reflexion von den Studierenden als aktive und bewusste Handlung beschrieben wird, die sie dazu befähigt, sowohl Teilprozesse des eigenen Schreibhandelns als auch Entscheidungen auf textueller Ebene zu benennen und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Aus der Perspektive der Lernenden haben zwei spezifische Modi der Reflexion deutliche Auswirkungen auf ihr Schreibhandeln: die schriftliche Reflexion und die Reflexion in Kommunikation. Analysiert werden daher in Kapitel 6 zum einen Berichte der Studierenden über reflexive Schreiberfahrungen, zum anderen über reflexive Feedback-Gespräche. In Kapitel 6.1 liegt der Schwerpunkt der Analyse auf Berichten, in denen das eigene Schreibhandeln beobachtet und über alte und neue Erfahrungen beim Schreiben reflektiert wird. Es zeigt sich, dass die Studierenden das Schreiben nutzen, um metakognitive Handlungen zu aktivieren und um über eine große Bandbreite an Themen zu reflektieren. In Kapitel 6.2 wird Reflexion in Kommunikation untersucht. Die erhaltenen Textrückmeldungen erweitern den Blick der Studierenden auf Textsortenmerkmale und motivieren sie häufig zu Überarbeitungshandlungen. Auch Merkmale unproduktiven Feedbacks lassen sich aus den Daten ableiten.

In Kapitel 7 wird am Beispiel der Schreibstrategien und am Beispiel des Adressatenbewusstseins untersucht, wie Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen des Schreibhandeln wirksam wird. So führt erstens die reflexive Beschäftigung mit Schreibstrategien laut der Berichte der Studierenden zu einer genaueren Beobachtung des eigenen Vorgehens, zur gezielteren Steuerung des Schreibprozesses und zur Anpassung von Teilhandlungen des Schreibens an verschiedene Schreibenanlässe, wie in Kapitel 7.1 gezeigt wird. In Kapitel 7.2 wird die Entwicklung des Adressatenbewusstseins durch Reflexion in Kommunikation untersucht. So erkennen die Schreibenden durch die Rückmeldungen realer Leser*innen zum Beispiel, dass und wie sie Inhalt, Textstruktur und Sprachduktus an die intendierte Adressatenschaft anpassen müssen, um ihr jeweiliges Kommunikationsziel zu erreichen.

Abschließend werden in Kapitel 8 die Forschungsergebnisse zusammengefasst und Desiderata benannt. Daraus abgeleitet werden erste Thesen für eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik, die zu weiterer Diskussion, Forschung und der Weiterentwicklung didaktischer Konzepte einladen sollen.

2 Qualitative Schreibforschung mit der Grounded-Theory-Methodologie

„Ist die Grounded Theory ausschließlich ein soziologischer Ansatz? Die Grounded Theory kann von Forschern aus zahlreichen Disziplinen erfolgreich angewandt werden. Man muß kein Soziologe oder Anhänger der interaktionistischen Perspektive sein, um sie einzusetzen. Was zählt, sind die Verfahren, und die sind nicht an eine bestimmte Disziplin gebunden.“
(Strauss & Corbin 1996: 11)

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Schreibenden und die Art und Weise, wie sie ihr Schreibhandeln im Kontext Hochschule erleben. Zur Beantwortung der Frage, was, aus der Perspektive der Studierenden, studentisches Schreiben beeinflusst, bedarf es einer Herangehensweise aus dem methodischen Spektrum der qualitativen Sozialforschung, die es erlaubt, die schreibenden Personen und ihre subjektive Sicht auf das eigene Schreibhandeln zu untersuchen.

Qualitative Forschung bedeutet in der Regel eine „Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Ereignissen und Erfahrungen verbindet, sowie die Orientierung an der Bedeutung von Gegenständen, Handlungen und Ereignissen“ (Flick 2009: 85). Übertragen auf das Forschungsanliegen könnte man formulieren, die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Sicht von Studierenden auf das Schreiben an der Hochschule und dem Sinn, den sie mit Ereignissen und Erfahrungen verbinden, die sie auf das Schreiben beziehen, sowie der Bedeutung, die sie schreibbezogenen Gegenständen, Handlungen und Ereignissen beimessen.

Eine der Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung lautet, dass alle Menschen im täglichen Erleben Wissen konstruieren und organisieren, indem sie Hypothesen zu Wahrgenommenem und Erlebtem bilden und testen (Groeben & Scheele 2010: 152). Wissen, das auf diese Weise entsteht, wird als subjektive Theorie verstanden, „die im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien jedoch weder intersubjektiv validiert noch systematisch abgesichert ist“ (Lang & Ruesch Schweizer 2020: o. S.). Trotzdem können diese subjektiven Deutungsmuster sozialer Wirklichkeit, die in Interaktion mit anderen Menschen ‚hergestellt‘ werden, wissenschaftlich untersucht werden, um bestimmte Phänomene zu verstehen:

„Wenn Menschen die Welt verstehen und ihr einen Sinn geben, dann tun sie dies im Kontext ihrer Lebenswelt. Forschende wollen dieses Verstehen verstehen. Diese ‚Verstehensleistung zweiten Grades‘ findet statt im Kontext der Forschung und auch sie ist eine Konstruktion einer Typisierung im Sinnsystem der Wissenschaft. Die neue Konstruktion, die entsteht und die dann z. B. als inhaltliche Auswertung veröffentlicht wird, bezeichnet Schütz (1993) als ‚Konstruktion zweiten Grades‘.“ (Helfferich 2009: 23, Herv. i. Orig.)

Helfferrich macht mit der Unterscheidung in Verstehensleistungen ersten und zweiten Grades die unterschiedlichen Rollen von Befragten und Forschenden deutlich. Der Kontext, innerhalb dessen eine Konstruktion von Sinn stattfindet, ist unterschiedlich: Während es sich im ersten Fall um den Kontext der alltäglichen Lebenswelt handelt (Konstruktion ersten Grades), wird Sinn im zweiten Fall im Kontext der Forschung und wissenschaftlicher Theoriebildung geschaffen (Konstruktion zweiten Grades). Der inhaltliche Referenzrahmen ist ein anderer (individuelle, erfahrungsbasierte Erklärungsmuster vs. theoretische Erklärungsmuster), nicht aber die Tatsache, dass es sich in beiden Fällen um Konstruktionen handelt. Auch Forschende müssen sich also darüber bewusst sein, dass ihnen zwar ein anderer Deutungsrahmen zur Verfügung steht, ihr Blick aber keineswegs objektiv, sondern immer auch subjektgebunden ist. So äußert etwa Breuer zur Rolle des Forschers (Forscherinnen sind mitgemeint) in der qualitativen Forschung:

„Er kann sich selbst nicht über die grundlegenden Perspektivitätsvoraussetzungen – seine Subjekthaftigkeit, Standpunktgebundenheit – erheben: Seine Sicht unterscheidet sich von der anderer Mitakteure nicht in der epistemologischen Basischarakteristik [...]. Sein Vorteil ergibt sich vielmehr aus dem Verfügen über spezifische methodische Erkenntnisverfahren sowie aus der größeren Handlungsentlastung und Muße zur Rekonstruktion, zur Kontrastierung, zur Gegenstands- und Selbst-Reflexion.“ (Breuer 2009: 121–122)

Ziel einer qualitativen Forschungsstrategie ist daher, aus subjektiven Theorien, also individuellen Aussagen, die auf Welt- und Selbstsicht von Individuen rückschließen lassen, überindividuelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und zu theoretischen Aussagen zu verdichten (Lang & Ruesch Schweizer 2020: o. S.). Ermöglicht wird dies durch Zugriffe auf ein wissenschaftliches Instrumentarium zur Erkenntnisgewinnung, also spezifische methodische Erkenntnisverfahren, und durch Abgleiche mit theoretischen Wissensbeständen, wobei diese immer kritisch reflektiert werden.

Eine qualitative Forschungsstrategie, die die oben genannten Kriterien erfüllt, ist die Grounded-Theory-Methodologie (GTM), die aus einer handlungs- und interaktionsorientierten Perspektive² heraus entwickelt wurde. Die GTM hat die Entwicklung einer auf menschliches Verhalten und Handeln bezogenen und in empirischen Daten gegründeten Theorie – einer Grounded Theory – zum Ziel (Corbin & Strauss 2015: 29).³ Grounded Theories sind dementsprechend keine ‚Großtheorien‘, sondern leiten sich aus subjektiven Aussagen zu spezifischem Handeln in spezifischen Kontexten ab.

2 Der symbolische Interaktionismus, eine Strömung in Soziologie und Sozialpsychologie, geht davon aus, dass Menschen mit Symbolen (etwa gesprochener oder geschriebener Sprache) miteinander interagieren und kommunizieren. „Der symbolische Interaktionismus zeigt, wie wir mit anderen Bedeutungen verwenden und modifizieren, wie wir sie nutzen, um unsere Handlungen und unser Leben zu beschreiben und zu verstehen. Er betont, dass Bedeutungen nicht fixiert und stabil sind, sondern sich verändern, oft mehrdeutig sind und wie neue Bedeutungen entstehen.“ (Winter 2010: 79)

3 Der Band *The Discovery of Grounded Theory* (1967) von Glaser und Strauss war ein erstes Plädoyer für datengeleitete Theorieentwicklung in der qualitativen Sozialforschung. Später entwickelten Glaser und Strauss je eigene Varianten der Grounded-Theory-Methodologie.

Die handlungs- und interaktionsorientierte Perspektive der GTM bietet sich für Fragestellungen, die sich mit der subjektiven Perspektive von Schreibenden auf ihr Schreibhandeln beschäftigen, in besonderer Weise an. So wird das Schreiben theoretisch sowohl als individuelle Handlung konzipiert, die durch kognitive Prozesse gesteuert und durch Affekte beeinflusst wird (Hayes 2014 [1996]: 62 ff.), und gleichzeitig als Interaktion verstanden, als sozial-kommunikative Handlung, die vielen äußeren Einflüssen unterliegt (Feilke 1996: 1179). Geprägt von den jeweiligen sozialen und kulturellen Kontexten der Schreibenden sind nicht nur die Texte, mit deren Hilfe innerhalb spezifischer Diskursgemeinschaften kommuniziert wird, sondern auch die Haltungen zum und Vorannahmen über das Schreiben (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 18 f.).

Zunächst soll in Kapitel 2.1 ein Überblick über das Forschungsdesign geschaffen werden, indem die schreibintensiven Seminare vorgestellt, forschungsethische Überlegungen vorgenommen und die Begrenzungen der Studie diskutiert werden. Da die Anwendung der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) in der Schreibwissenschaft immer noch die Ausnahme ist, wird das methodische Vorgehen in den Kapiteln 2.2 und 2.3 detailliert offengelegt. Vielleicht, so das Anliegen, kann die etwas ausführlichere Erläuterung der Methode am Beispiel als Anregung für zukünftige qualitative Studien in der Schreibforschung dienen. In Kapitel 2.2 liegt der Schwerpunkt auf verschiedenen Phasen der Datenanalyse und Theoriebildung und in Kapitel 2.3 werden ausgewählte Instrumente der Datenanalyse am Beispiel vorgestellt.⁴

2.1 Überblick

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Schreiben im Kontext Hochschule, wobei die Perspektive der Schreibenden im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Gefragt wird, wie die Studierenden ihr Schreibhandeln subjektiv erleben und welche Faktoren ihr Schreiben aus ihrer Perspektive beeinflussen. Da sowohl Aussagen zu negativen als auch zu positiven Einflüssen untersucht werden, besteht ein Ziel der Studie darin, Ausblicke für schreibdidaktische Maßnahmen an der Hochschule zu formulieren.

Die Studierenden nahmen an mindestens einem von vier schreibintensiven Seminaren teil, die 2010 und 2011 im B.A.-Studiengang Germanistik an der Universität Bielefeld stattfanden. Das Datenkorpus besteht aus insgesamt 107 schriftlichen Reflexionen, die im Rahmen von Portfolioarbeit verfasst wurden und in denen Studierende ihre Lern- und Erkenntnisprozesse darstellen. Den Studierenden war freigestellt, ob sie ihre Portfolios für eine wissenschaftliche Auswertung zur Verfügung stellen. Es wurde deutlich kommuniziert, dass Ihnen keine Nachteile entstehen würden, wenn sie nicht damit einverstanden waren. Ihr Einverständnis erklärten sie schriftlich und konnten es jederzeit widerrufen. Die Daten wurden für die Auswer-

4 Gekürzte und überarbeitete Auszüge aus Kapitel 2.2 *Phasen der Datenanalyse und der Theoriebildung* und 2.3 *Instrumente der Datenanalyse und der Theoriebildung* erschienen bereits in Brinkschulte & Kreitz (2017: 209 ff.).

tung pseudonymisiert. Ausgewertet wurde das Material mit der Grounded-Theory-Methodologie, einem analytischen Verfahren aus der qualitativen Sozialforschung.

2.1.1 Datenerhebung

Die insgesamt vier fachwissenschaftlich ausgerichteten Seminare, in denen die Daten erhoben wurden, fanden 2010 und 2011 statt und wurden in Kooperation zwischen der Autorin und dem Schreiblabor der Universität Bielefeld konzipiert und zum Teil als Co-Teaching-Format gemeinsam mit einer Mitarbeiterin oder einer Tutorin des Schreiblabors durchgeführt.⁵

Motivation der Kooperation zwischen dem Fach Germanistik und dem Schreiblabor der Universität Bielefeld war, mit der Einbindung schreibdidaktischer Ansätze und Methoden in die reguläre Fachlehre die Schreibkompetenzen der teilnehmenden Studierenden gezielt zu fördern. Der Schwerpunkt lag dabei nicht auf Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und akademischen Schreibkompetenzen, sondern das Schreiben wurde als Lern- und Denkinstrument (vgl. Emig 1977) begriffen, das sowohl das fachliche Lernen fördern als auch die Schreibkompetenzen erweitern kann. Das Schreiben sollte den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit den fachlichen Lerngegenständen, aber auch mit dem eigenen Schreibhandeln ermöglichen. Die Studierenden, so das Ziel, sollten das Schreiben als erlernbares Denkinstrument erfahren und durch praktische Übungen Handlungswissen erwerben, das sie zur selbstständigen Gestaltung des eigenen Schreibhandelns befähigen würde.

Zu diesem Zweck wurden germanistische Fachinhalte und schreibdidaktische Ansätze miteinander verzahnt. Bestimmte schreibdidaktische Elemente waren in allen vier Seminaren vorhanden:

- Die Studierenden verfassten in regelmäßigen Abständen zu Hause kurze Texte oder Textabschnitte, die sie bei den Lehrenden einreichten;
- die Studierenden erprobten an sogenannten Lernstationen verschiedene Schreibstrategien (vgl. Kapitel 7.1), um das Repertoire ihres Schreibhandelns zu erweitern;
- die Studierenden verfassten während der Seminarstunden kurze, reflexive Texte, etwa Freewritings oder Minute-Papers;
- die Studierenden wurden in Methoden des Peer-Feedbacks eingeführt, um sich gegenseitig regelmäßig Rückmeldung auf die im Laufe des Semesters verfassten Texte geben zu können;
- die Studierenden übten, die ‚Machart‘ der Texte zu erkennen und zu benennen – mal mit erzähltheoretischem, mal mit textlinguistischem Handwerkszeug;
- die Studierenden sammelten ausgewählte Textprodukte am Ende des Semesters in einem (analogen) Portfolio und verfassten einen reflexiven Text über ihre Lernerfahrungen am Beispiel der eingereichten Texte.

5 Herzlichen Dank an Swantje Lahm (Mitarbeiterin des Schreiblabors) und Mareike Gronich (damals Schreibtutorin)!

Portfolios erwiesen sich als geeignetes Instrument, um Einblicke in die individuellen Lernprozesse der Studierenden zu erhalten. Da inzwischen eine Vielzahl von Portfoliokonzepten und -begriffen existieren (vgl. Häcker 2011), sollen im Folgenden skizzenhaft Merkmale vorgestellt werden, die für die Portfolioarbeit in den schreibintensiven Seminaren relevant waren.

Eine frühe, aber immer noch hilfreiche Definition von *Portfolio* leisten Paulson, Paulson und Meyer 1991:

„A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.“ (Paulson et al. 1991: 60)

Wichtig bei der Zusammenstellung von Material für ein Portfolio ist, dass die Lernenden Möglichkeiten der Auswahl und der Priorisierung dessen haben, *was* sie zeigen. Einige Portfolioansätze gehen so weit, dass die Lernenden die Bewertungskriterien für ihre Portfolios selbst entwickeln oder ihre Leistung nach vorgegebenen Bewertungskriterien selbst einschätzen (vgl. Richter 2004: 10). In den hier vorgestellten schreibintensiven Seminaren war dies nicht der Fall; den Studierenden wurden allerdings die Bewertungskriterien für die Portfolios, die sich an den übergreifenden Lehrzielen orientierten, frühzeitig und wiederholt offengelegt (vgl. Anhang 06). Die den Portfolios beigelegten Texte dienten als Belege für den in der schriftlichen Reflexion dargestellten Lern- und Erkenntnisprozess – d.h. sie dienten nicht nur der Illustration eines *Lernergebnisses*, sondern auch eines *Lernprozesses* der je individuellen Entwicklung der Lernenden:

„Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden zeigt das Portfolio eine Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum hinweg, die im Idealfall zu einer Bewusstmachung des eigenen Lernens führt und somit die Lernenden zu aktiven Gestaltern ihres eigenen Lernprozesses werden lässt. Gleichzeitig ist das Portfolio aber auch ein Produkt, das die Lernenden als Ergebnis dieses Prozesses gestalten.“ (Richter 2011: 235 f.; vgl. auch Bräuer 2014a: 72 ff.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für erfolgreiche Portfolioarbeit die Lernenden erstens selbst aus einem Materialpool auswählen, was sie dem Portfolio beilegen, zweitens ihre Auswahl schriftlich begründen, drittens eine schriftliche (Selbst-)Reflexion über den eigenen Lernprozess stattfindet und viertens die Bewertungskriterien bekannt sind. Sind diese Rahmenbedingungen erfüllt, können Portfolios nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden vertiefte Einblicke in individuelle Lernwege und -praktiken und in die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen ermöglichen (vgl. Bräuer 2014a: 73).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die inhaltlichen Konzepte und die Lehrziele der Seminare geschaffen werden.

2.1.1.1 Kurzprosa schreiben – Erzähltechniken verstehen (Sommersemester 2010; 31 Portfolios)

Lehrziel dieser Veranstaltung war, die Studierenden einerseits in das Instrumentarium der Erzähltextanalyse und andererseits in das eigene literarisch-kreative Schreiben einzuführen. Um bestimmte erzählerische Phänomene zu erläutern, wurden außerdem zeitgenössische literarische Texte herangezogen.⁶ Die Vorstellung und Diskussion relevanter analytischer Begriffe und Konzepte (Stimme, Modus, Zeit, etc.; vgl. Martinez & Scheffel 2009) erfolgte in jeder Seminarstunde am Beispiel der von den Studierenden zu Hause verfassten literarischen Texte. Die Aufgaben waren so gestellt, dass sie kreative Texte zum Resultat hatten, die exemplarisch für das jeweilige Thema waren. Zum Beispiel lautete die Aufgabe zum Thema ‚Zeit‘: „Verfassen Sie einen Text, dessen Handlung sich in 10 Sekunden oder in 100 Jahren abspielt.“ So konnten am Beispiel der von den Studierenden verfassten Texte Merkmale der erzählten Zeit entdeckt und diskutiert werden, etwa Charakteristika und Wirkungen von zeitdeckendem, zeitdehnendem, zeitraffendem Erzählen und Zeitsprüngen.

Außerdem wurden die Studierenden zu Beginn des Seminars in Methoden des produktiven Text-Feedbacks eingeführt, damit sie sich in jeder Sitzung Peer-Feedback auf ihre Texte geben konnten. Von insgesamt 14 gestellten Schreibhausaufgaben mussten nur zehn eingereicht werden, was den Studierenden einen gewissen zeitlichen Spielraum eröffnete. Außerdem blieb der Umfang der Texte den Studierenden überlassen – von zehn Zeilen bis zu zehn Seiten wurde jede Einreichung akzeptiert.

Zusätzlich zum Peer-Feedback gab es weitere Formate, um die reflexive Praxis der Studierenden zu fördern und um die Portfolioarbeit zu unterstützen. So führten die Studierenden über das gesamte Semester hinweg ein Schreibjournal (vgl. Anhang 01), wobei sie auswählen konnten, ob sie das Schreibjournal am Ende des Semesters in das Portfolio mit aufnehmen würden oder nicht.

In den am Semesterende abgegebenen Portfolios präsentierten die Studierenden zehn literarische Schreibübungen, die sie im Laufe des Semesters zu Hause verfasst hatten. Daraus wählten sie die drei Texte aus, die für sie persönlich am bedeutendsten waren, und fertigten eine ca. fünfseitige schriftliche Reflexion zu diesen drei Texten und zu ihren Schreiberfahrungen im Rahmen des Seminars an (Anleitung für das Portfolio siehe Anhang 02).

2.1.1.2 Vom Schulaufsatz zur Hausarbeit – Qualitäten von Text erkennen und beurteilen (Sommersemester 2010; 19 Portfolios)

Dieses Seminar richtete sich an Studierende des Lehramts in der Germanistik. Sie wurden in ihrer Rolle als künftige Lehrende angesprochen, die selbst die Aufgabe haben würden, Schreibaufgaben zu entwerfen und Texte von Schülerinnen und Schülern zu beurteilen und zu benoten. Am Beispiel des *Ludwigsburger Aufsatzkorpus* (Fix 2004) formulierten die Studierenden Merkmale von und Anforderungen an

6 Dies waren v. a. Texte, die bei den *Tagen der deutschsprachigen Literatur* in Klagenfurt vorgestellt worden waren, und Texte aus den von Verena Auffermann herausgegebenen Anthologien *Beste deutsche Erzähler* (2000–2002).

schulische Textsorten (u. a. Inhaltsangaben und freie Texte), sammelten erste Korrekturerfahrungen und diskutierten diese, entwickelten Kriterien für Textqualität und Textkorrektur und entwarfen und erprobten eigene Schreibaufgaben. Zusätzlich wurden sie in schreibdidaktische Methoden und Methoden des Text-Feedbacks eingeführt, die sich auch für den schulischen Gebrauch eignen (vgl. Baurmann 2006; Becker-Mrotzek & Böttcher 2006; Abraham & Launer 1999). Die Studierenden wurden während des Semesters außerdem immer wieder durch diverse Schreibaufgaben und Diskussionsimpulse dazu angeregt, über ihre eigenen schulischen und universitären Schreiberfahrungen zu reflektieren.

So verfassten sie etwa im Rahmen einer Seminarstunde einen Text zum Thema „Meine erste Hausarbeit“ (siehe Anhang 09), und als optionale Hausaufgabe hatten sie die Möglichkeit, einen Text zum Thema „Ich als Schreiber, ich als Schreiberin“ zu verfassen (siehe Anhang 07). Regelmäßig wurden 5-Minuten-Papiere⁷ geschrieben, um am Ende der Seminarstunden über die Inhalte zu reflektieren. Die Impulsfragen lauteten etwa „Was war mir heute im Seminar am wichtigsten? Was ist mir klar geworden? Was ist mir unklar geblieben? Was daran könnte später für mich hilfreich sein?“ Weitere Methoden wie etwa Freewriting (siehe Anhang 10) oder Clustering wurden ebenfalls im Seminarverlauf eingeführt und eingesetzt.

Für die Portfolios konnten die Studierenden sowohl Texte, die sie in der Seminarstunde verfasst hatten, als auch Hausaufgabentexte verwenden, wobei es pro Person nur zwei frei wählbare Hausaufgaben gab. Die Studierenden wählten insgesamt zehn Texte für die Präsentation im Portfolio aus und fokussierten sich dann auf drei Texte, die ihnen besonders wichtig waren, um sich in ihrer schriftlichen Reflexion darauf zu beziehen. Die Reflexion hatte einen Umfang von fünf bis sieben Seiten (Anleitung für das Portfolio siehe Anhang 03).

Das Seminar wurde mit Unterstützung einer vom Schreiblabor ausgebildeten Peer-Schreibtutorin durchgeführt, die weitere Methoden einspeiste, etwa Rollenspiele oder Methoden des Peer-Feedbacks.

2.1.1.3 Texte schreiben. Eine praktische Schreibtypen- und Textsortenkunde (Wintersemester 2010/11; 33 Portfolios)

In diesem Seminar wurden Ansätze der prozessorientierten Schreibdidaktik kombiniert mit Genre- und Textsortentheorien (vgl. Janich 2008; Fix 2008; Fix et al. 2002; Adamzik 2000). Ziel war, den Studierenden theoretisches und praktisches Handwerkszeug zu vermitteln, mit dem sie Funktionszusammenhänge von Texten eigenständig identifizieren und eigene Texte adäquat gestalten lernen würden. Am Ende des Seminars sollten sie Vertrauen in ihre Fähigkeit entwickelt haben, sich auf neue Schreibenforderungen einstellen und Modell- und Vorbildtexte gezielt nutzen zu können. Die Studierenden arbeiteten ab der vierten Sitzung kontinuierlich an einem längeren Textprojekt und reichten alle zwei Wochen den jeweiligen Zwischenstand ihres Schreibprojekts ein.

7 Angelehnt an die sogenannten *One-Minute-Papers* (vgl. Stead 2005; Drabick et al. 2007).

Zu Beginn des Semesters fanden sich feste ‚Textteams‘ zu je drei bis sechs Personen zusammen, die sich mit selbst gewählten Textsorten beschäftigten. Die Textteams befassten sich mit Kurzprosatexten, längeren Prosatexten, Bachelorarbeiten, Werbetexten, Kolumnen, Reportagen und Blogs. Der Schreibprozess wurde von der Planungsphase bis zur Überarbeitung Schritt für Schritt während des Semesters durchlaufen. In einer letzten Überarbeitungsrunde galt es Experten-Feedback einzuholen, d. h. die Studierenden erhielten professionelle schriftliche Rückmeldungen zu ihren Texten von literarisch, journalistisch, kommerziell oder wissenschaftlich schreibenden Expertinnen und Experten.

Die Schreibübungen im Seminar konzentrierten sich auf strukturelle und funktionale Analysen der Textsorten, mit denen sich die jeweiligen Textteams beschäftigten, und auf Methoden, die zur Themenfindung und Ideengenerierung beitragen sollten (etwa Freewriting, Clustern, ABC-darieren, Perspektivendiagramm). Auch über das Selbstbild als Schreibende wurde reflektiert (vgl. Anhänge 07 und 08).

Für das Portfolio wählten die Studierenden fünf selbst verfasste Hausaufgabentexte und fünf Seminartexte, die sie inspiriert oder ihnen etwas deutlich gemacht hatten. Die Seminartexte konnten selbst oder von anderen Studierenden verfasst worden sein, auch Arbeitsblätter und Sekundärliteratur konnten eingereicht werden. Dazu kam eine fünf- bis siebenseitige Reflexion, in der es um die Beschäftigung mit Textsorten und dem eigenen Schreiben gehen sollte und in der drei bis fünf der ausgewählten Texte intensiver diskutiert werden sollten (Portfolioanleitung siehe Anhang 04).

2.1.1.4 Narrative Texte. Erzähltheorie und Schreibpraxis (Sommersemester 2011; 24 Portfolios)

In diesem Seminar hatten die Studierenden die Gelegenheit, Techniken und Strategien des Erzählens selbst zu erproben – wahlweise in literarischen Texten oder narrativ orientierten journalistischen Texten, sprich Reportagen. Modell- und Vorbildtexte wurden gezielt für die Erweiterung der Schreibkompetenzen in den genannten narrativen Genres genutzt. Die Studierenden reflektierten über ihre eigenen Herangehensweisen beim Schreiben, lernten neue Schreibstrategien kennen, übten, sich die Struktur und Funktionsweise von Texten zu erschließen, und gaben sich gegenseitig Text-Feedback. Zusätzlich zu analytischen Methoden der Erzähltextanalyse (Martinez & Scheffel 2009) wurden rhetorische und stilistische Aspekte thematisiert. Im Fokus standen die Analyse von und ein eigenes schriftliches Experimentieren mit Perspektive, Spannungsaufbau, Informationsvergabe, der Darstellung von Raum, Zeit und gesprochenem Wort, Leseführung und Stilistik in literarischen und narrativ orientierten journalistischen Texten. Die Studierenden konnten optional ein Schreibjournal führen.

Auch für dieses Portfolio wählten die Studierenden zehn Texte aus, wobei fünf zu Hause selbst verfasst worden waren und fünf aus dem Unterrichtsgeschehen stammten. Dazu kam eine fünf- bis siebenseitige Reflexion über die Beschäftigung mit narrativen Texten, Erzähltheorie und dem eigenen Schreiben, wobei auf drei bis

fünf der für das Portfolio ausgewählten Texte näher eingegangen werden sollte (Portfolioanleitung siehe Anhang 05).

Auch dieses Seminar wurde in Kooperation mit einer Mitarbeiterin des Schreiblabors durchgeführt.

2.1.2 Forschungsethische Überlegungen

Zu diskutieren ist meine Doppelrolle als Lehrende und Forschende und mögliche Interessenskonflikte, die sich daraus ergeben. Material aus der eigenen Lehrpraxis für Forschungszwecke zu nutzen, ist in verschiedenen Ansätzen der Lehr-Lern-Forschung üblich, etwa in der Aktionsforschung, der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) oder dem Design-Based-Research (vgl. Lange 2017: 307). Trotzdem führt die Gleichzeitigkeit der Rollen als Urheberin des didaktischen Designs, als Lehrende und Lernbegleiterin, institutionelle Bewerterin der studentischen Arbeitsleistungen und Forscherin, die das zuvor mit Noten bewertete Material nun wissenschaftlich unter anderer Fragestellung auswertet, zu einer komplexen Überlagerung ebenjener Rollen.

Auch wenn dies anfangs angedacht war, wurden die Daten daher nicht unter evaluativen Gesichtspunkten ausgewertet. Dies hätte zur Situation geführt, dass ich in der Doppelrolle als Lehrende und Evaluierende meine eigene Performanz als Lehrende analysiert hätte, sodass eine verengte Perspektive auf die Daten und eine zu große Befangenheit zu befürchten gewesen wäre. Es wird in der Auswertung also grundsätzlich nicht danach gefragt, ob das Lehr-Lernziel der Seminare erreicht wurde, damit eine Trennung zwischen Forschungsobjekt und forschender Person deutlich beibehalten wird. Wie Lange feststellt, sind „in der praxisbasierten Schreibforschung [...] die Lehrenden/Beratenden/Forschenden nicht das Objekt der Forschung, sondern ihr Instrument.“ (Lange 2017: 314) Die Auswertung der Daten erfolgte außerdem erst, nachdem ich an eine andere Hochschule gewechselt war, sodass ich keine Prüfungsfunktion mehr für die Studierenden hatte, die mir ihre Daten zur Verfügung gestellt hatten.

Methodisch zu diskutieren ist auch die Doppelfunktion der Portfolios einerseits als Datenmaterial, das Einblicke in Lernerfahrungen bietet, und andererseits als benotete Prüfungsleistung. Kann Material, das eine solche Doppelfunktion aufweist, authentische Daten liefern? Oder erzeugt die Bewertungserwartung automatisch sozial erwünschtes Verhalten? Stellen die Studierenden also im Falle einer Benotung möglichst positive Lernerfahrungen dar, weil sie vermuten, dass dies zu einer guten Note führen wird? Winter benennt dies als das „Dilemma von Lernreflexion und Beurteilung“ (2007: 111). Werden selbstreflexive Texte benotet, besteht, so seine Befürchtung, die „Gefahr, dass alles Problematische, alle Irrwege, alle Ängste und Bedenken gar nicht erst angesprochen werden. Die Reflexion der eigenen Arbeit und ein Austausch über sie sowie über die begleitenden Gedanken werden dann aber zur Farce.“ (Winter 2007: 11)

Andererseits thematisiert Winter auch, dass bei fehlender Benotung die Lernenden nur schwer dafür zu gewinnen sein werden, „Energie für diesen Bereich des

Lernens bzw. das Ausarbeiten von Beiträgen für ihr Portfolio oder Lerntagebuch aufzubringen“ (ebd.). Dies ist ein Befund, der durch eine empirische Studie zur Portfolioarbeit von Brouër (2007) im Studienfach Wirtschaftspädagogik bestätigt wird. Die Autorin hatte, um sozial erwünschtes Verhalten in den reflexiven Texten der Studierenden zu umgehen, auf die Benotung der Portfolios verzichtet. „Es stellte sich aber heraus, dass die Studierenden den Portfolios eben wegen der fehlenden Benotung nicht den gleichen Stellenwert beimaßen wie z. B. den Klausuren, die sie parallel dazu vorzubereiten hatten.“ (Brouër 2007: 261 f.)

Unbenotete Portfolioarbeit könnte von den Studierenden, so das Argument, leicht als „Beschäftigungstherapie“ (vgl. Bräuer 2014a: 57) missverstanden und im Vergleich zu anderen Studienanforderungen entsprechend gering priorisiert werden. Im Umkehrschluss könnte also gerade die Bewertung von Portfolios einen Anreiz dazu bieten, sich ernsthaft mit dem Material auseinanderzusetzen und über die eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren (vgl. Brouër 2007: 257).

Beide Argumente tauchen auch in den Aussagen von Studierenden auf. So führte der Religionspädagoge van Dellen im Rahmen einer empirischen Studie sechs problemzentrierte Interviews, in denen Studierende Verbesserungsvorschläge zur Portfolioarbeit in ihrem eigenen Studiengang entwickeln konnten. Auch hier spiegeln sich die oben genannten Haltungen wider: Während drei Interviewpartner*innen äußern, dass Studierende aus Angst, sonst schlechtere Noten zu erhalten, dem Portfolio ausschließlich gelungene Texte beilegen könnten, betonen zwei der Befragten, dass gerade die Benotung ein Anreiz sei, sich beim Erstellen eines Portfolios besondere Mühe zu geben (vgl. van Dellen 2013: 57). Anzumerken ist allerdings, dass die Befragten in der Retrospektive nicht ihr eigenes Verhalten schildern, sondern das vermutete zukünftige Verhalten anderer Studierender.

Die Fragen, die sich auf die Glaubwürdigkeit der Aussagen in den Portfolios und damit auf die Qualität der Daten beziehen, müssen also erstens lauten, ob die Rahmenbedingungen authentisches reflexives Schreiben fördern, und zweitens, wie man sozial erwünschte Aussagen in reflexiven Texten identifizieren kann.

Wie bereits eingangs dargestellt, muss eine möglichst hohe Transparenz geschaffen werden über Sinn und Zweck der Portfolioarbeit und über die Kriterien, die zur Leistungsbewertung herangezogen werden, um der Verunsicherung seitens der Lernenden vorzubeugen. Im Falle der schreibintensiven Seminare in der Germanistik wurde sowohl im Unterricht als auch in der schriftlichen Anleitung zur Portfolioarbeit erklärt, dass eine Auswahl der während des Semesters entstandenen Texte der Illustration des eigenen Lernprozesses dienen sollte. Daher ging es nicht darum, die besten Texte auszuwählen, sondern diejenigen, an denen am meisten erkannt und gelernt werden konnte. So steht in der Anleitung explizit: „Sie wählen die [...] Texte, bei denen Sie Ihre größten Aha-Effekte hatten (das sind nicht unbedingt die besten Texte, sondern diejenigen, bei denen etwas noch nicht stimmt!)“ (vgl. Anhänge 02, 04, 05). In der Konsequenz wurde auch nicht die Qualität der ausgewählten Texte, sondern die Qualität der schriftlichen Reflexion über den eigenen Lernprozess bewertet, was den Studierenden ebenfalls bekannt war. In der Folge legten die Studie-

renden ihren Portfolios tatsächlich nicht nur die Texte bei, die sie gut fanden, sondern auch Texte, mit denen sie unzufrieden waren.

Jedes Portfolio umfasste eine vorgegebene Anzahl an Texten, die von den Studierenden in der Seminarsitzung oder als Hausaufgabe selbst verfasst worden waren (je nach Seminar fünf bis zehn). In einzelnen Seminaren konnten außerdem Texte hinzugefügt werden, die nicht selbst verfasst, aber bedeutsam für den oder die Ersteller*in des Portfolios waren und im Seminarkontext eine Rolle gespielt hatten (etwa Sekundärliteratur oder Texte von anderen Studierenden). Auf drei bis fünf der ausgewählten Texte sollte außerdem in den schriftlichen Reflexionen näher eingegangen werden, um an deren Beispiel detailliert den eigenen Lern- und Erkenntnisprozess darzulegen. Hierfür konnten sich die Studierenden an Leitfragen orientieren, die den Fokus auf die Reflexion des eigenen Lernzuwachses und das eigene Schreibhandeln lenken sollten (vgl. Anhang 02, 03, 04, 05).

Die Leitfragen waren für jedes Seminar ähnlich formuliert und lauteten z. B. für das Seminar *Narrative Texte. Erzähltheorie und Schreibpraxis*:

„An folgenden Fragen können Sie sich orientieren – Sie sind jedoch auch dazu aufgefordert, selbst welche zu entwickeln!

- Woher stammt das Material (Kontext der Stunde)?
- Wieso ist dieser Text besonders wichtig für mich?
- Wie bin ich beim Schreiben des Textes vorgegangen?
- Wie habe ich das gemacht und welche Wirkung hat es?
- Was war mir neu, was war mir bereits bekannt?
- Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden?
- Mit welchen Aspekten des Schreibens/der Erzähltechniken möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen?
- Welche Fragen stellen sich mir noch?“⁸

Auch die Bewertungskriterien, die sich je nach Inhalt und Lehrziel des jeweiligen Seminars leicht unterschieden, wurden den Studierenden offengelegt, bevor sie ihre Portfolios zusammenstellten und ihre schriftlichen Reflexionen verfassten (vgl. Anhang 06).

Trotzdem sollte noch einmal kritisch gefragt werden, ob die dargestellte didaktische Rahmung von Portfolioarbeit immer dazu führt, dass in den reflexiven Texten von Studierenden keine Aussagen auftreten, die vor allem darauf zu zielen scheinen, der bewertenden Lehrperson zu gefallen. In Einzelfällen kommt dies selbstverständlich trotzdem vor. Hier helfen die analytischen Methoden der Grounded-Theory-Methodologie: Werden konsequent Fragen an das vorhandene Material gestellt, wird jede Aussage in ihre Einzelteile zerlegt und mit anderen Aussagen verglichen, treten Diskrepanzen zwischen der Oberfläche der Aussage und weiteren möglichen Bedeutungen deutlich zutage.

Im Folgenden soll am Beispiel gezeigt werden, wie die Methode *waving the red flag* (vgl. Kapitel 2.3.3) genutzt wurde, um eine entsprechende Textstelle zu identi-

8 Vollständige Portfolioanleitung siehe Anhang 05.

fizieren. Die Methode reagiert auf Signalwörter, die starke Verallgemeinerungen oder Pauschalisierungen ausdrücken, etwa ‚immer‘, ‚jederzeit‘, ‚nie‘ etc. Treten solche Signalwörter auf, sollte die Textstelle näher betrachtet und die Aussage hinterfragt werden. Zunächst ein Auszug aus den Daten:

Dokument: TS M29BAB

Mir war aufgefallen, dass ich strukturierter vorgehe und nicht mehr einfach drauflos schreibe. Ich überlege vorher, wie ich vorgehen will und halte mich dann im Nachhinein auch an mein vorher entwickeltes Konzept. Auch während dieses Semesters habe ich gemerkt, dass mir das Schreiben auf diese Art und Weise Spaß macht. Ich kann so jederzeit nachvollziehen, wo ich mich in meinem Schreibprozess befinde. Dies erleichtert unter anderem mein Zeitmanagement. Allerdings erfordert es Disziplin, sich an Strukturen zu halten. Es gelingt mir nicht immer.

Die Datenanalyse erfolgt u. a. durch das *offene Kodieren* (vgl. Kapitel 2.2.2), wobei detaillierte Forschungsnotizen, die sogenannten *Memos* (vgl. Kapitel 2.3.1), angefertigt werden, die als Brainstorming- und Reflexionsinstrument genutzt werden:

Memo 338, 28.11.2014

„Er stellt eine Veränderung seines Schreibverhaltens fest. Worin besteht die Veränderung?“

1. Er geht strukturierter vor.
2. Er schreibt nicht mehr drauflos.
3. Er entwickelt vor dem Schreiben ein Konzept.
4. Er hält sich während des Schreibens an sein vorher entwickeltes Konzept.
5. Schreiben auf diese Art und Weise macht ihm Spaß.
6. Begründung für den Spaß beim Schreiben: Er kann jederzeit nachvollziehen, wo er sich im Schreibprozess befindet (= er ist orientiert).
7. Daraus folgt ein besseres Zeitmanagement.
8. Dieses Vorgehen erfordert Disziplin und ‚gelingt nicht immer‘.

RED FLAG! Wie stark verschriftlicht er das sozial Erwünschte?

‚JEDERZEIT‘ ist ein Signalwort, das mich in der Analyse innehalten lässt. Wer kann denn schon jederzeit nachvollziehen, wo im Schreibprozess er sich gerade befindet? Manchmal muss man sich neu orientieren, um das zu ermitteln.

Entscheidend ist vielleicht der Nachklapp ‚Es gelingt mir nicht immer‘. Vielleicht bedeutet der Textabschnitt eigentlich ‚Das ist meine Wunschvorstellung von mir als Schreiber, aber so vorzugehen gelingt mir selten. Oder gar nicht?‘ Mal sehen, was der weitere Verlauf der Reflexion so darüber verrät.“

Die Aussagen des Studenten sind auf den ersten Blick attraktives Datenmaterial: Er berichtet, früher eher „drauflos“ geschrieben zu haben, aber nun – durch die Lernerfahrung in schreibintensiven Seminaren – geradezu mustergültig strukturiert vorzugehen. Mehrere Merkmale der Passage wecken jedoch Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Aussage: Die Schilderung seines Vorgehens erfolgt in großen Schritten,

die nicht näher ausgeführt werden, sodass sein Schreibhandeln insgesamt intransparent bleibt. Zum Beispiel wird nicht deutlich, um was für eine Art von Konzept es sich handelt (eine inhaltliche Gliederung?).

Pauschale Aussagen wie die Behauptung, „jederzeit“ im Schreibprozess orientiert zu sein, sollten eine genaue Überprüfung der enthaltenen Aussagen nach sich ziehen. Im vorliegenden Fall führt dies zur Hypothese, dass es in der analysierten Textpassage möglicherweise eine zweite Bedeutungsebene gibt, in der nicht das tatsächliche Vorgehen geschildert, sondern ein Idealbild vom Ablauf eines Schreibprozesses ausgedrückt wird. Würde man diese analytische Spur verfolgen wollen, müsste man überprüfen, ob das Phänomen (Idealvorstellung vom Schreiben wird ausgedrückt) auch an anderer Stelle und bei anderen Schreibenden auftritt. Die Daten sind also unglaubwürdig, wollte man damit belegen, dass Studierende durch den Besuch schreibintensiver Seminare zu musterhaft strukturierten Schreibenden werden. Sie sind aber möglicherweise geeignet, um Auskünfte über Idealvorstellungen von Schreibprozessen zu erhalten.

„Credibility“, das entscheidende Qualitätsmerkmal für eine GTM-Studie (Glaser & Strauss 1967: 225; Corbin & Strauss 2015: 345), eignet sich also auch als Qualitätsmerkmal für die in die Analyse einbezogenen Daten. Glaubwürdig sind Aussagen in den Daten dann, wenn sie detailliert ausgeführt und begründet werden und nicht auf der Ebene unbelegter Behauptungen verbleiben. Bei widersprüchlichen Aussagen wie in dem oben genannten Beispiel gilt es, die Widersprüche zu untersuchen und danach zu fragen, welches Phänomen möglicherweise hierdurch seinen Ausdruck gefunden hat.

2.1.3 Begrenzungen der Studie

Die vorliegende Studie erhebt ob der begrenzten Datengrundlage keineswegs den Anspruch auf Repräsentativität: Die Daten ermöglichen ausschließlich Aussagen darüber, wie eine spezifische Gruppe von Studierenden (Bachelor Germanistik, Teilnehmer*innen in vier schreibintensiven Seminaren unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung) zu einem spezifischen Zeitpunkt (2010–2011) ihre Erfahrungen mit dem Schreiben an der Hochschule und ihre Erkenntnisse über das eigene Schreibhandeln schriftlich darstellt. Die Fragestellung richtet sich auf Faktoren, die aus der Perspektive dieser Studierenden ihr Schreibhandeln beeinflussen, genauer fördern oder behindern.

Aus den weiter vorn bereits ausgeführten Gründen wird von einer evaluativen Fragestellung Abstand genommen, das heißt, es werden keine Aussagen über die Wirksamkeit des schreibdidaktischen Designs getroffen. Es werden auch keine Aussagen zur allgemeinen Wirksamkeit einzelner Methoden (etwa Freewriting oder Minute-Papers) getroffen.

Aussagen der Studierenden zu ihrer individuellen Schreibentwicklung wurden im Rahmen der Portfolioreflexionen am Ende des jeweiligen Seminars verfasst. Sie spiegeln das subjektive Erleben der Studierenden und können nicht mit anderem Material verifiziert werden. Es können also keine Aussagen darüber getroffen wer-

den, ob sich ihre Selbsteinschätzung am Ende Semesters von derjenigen zu Beginn des Semesters unterscheidet. Es können außerdem keine Aussagen darüber getroffen werden, ob sich die von den Studierenden selbst berichteten Lernschritte und Erkenntnisse auch in den für das Studium produzierten Texten zeigen, da diese nicht untersucht werden. Ob sich Weiterentwicklungen der Schreibkompetenz in einem so kurzen Zeitraum (weniger als sechs Monate) mit Textproben belegen ließen, ist ohnehin fraglich: So wird in den umfangreichen wissenschaftslinguistischen Studien von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) deutlich, dass der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein stetiger, aber sehr langwieriger Erwerbsprozess ist, der sich über das gesamte Studium erstreckt.

Auch zum tatsächlichen Ablauf des Schreibhandelns und der Schreibprozesse der Studierenden (begriffliche Klärung siehe Kapitel 3.2) können keine Aussagen getroffen werden, da es für eine Dokumentation derselben anderer Methoden bedürfte.⁹ Für diese Studie werden retrospektiv angefertigte Berichte ausgewertet, das heißt, es liegt ein zeitlicher Abstand zwischen der Handlung und dem Bericht über die Handlung. Würden die Schreibprozesse an sich beobachtet werden, würde sich möglicherweise zeigen, dass der Bericht der Studierenden und ihr Handeln Unterschiede aufweist – was am zeitlichen Abstand zwischen Handlung und Bericht liegen mag, an der Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Handlung und der tatsächlichen Handlung oder auch der Beobachtung der Handlung, die die Handlung beeinflussen kann. Die Studierenden berichten also im Nachhinein, was sie glauben, getan zu haben. Herausdestilliert werden Faktoren, die ihr Schreibhandeln subjektiv behindern oder fördern.

2.2 Phasen der Datenanalyse und der Theoriebildung

„If, instead, we start with the assumption that social reality is multiple, processual, and constructed, then we must take perspectives, and interactions into account as an inherent part of the research reality. It, too, is a construction.“ (Charmaz 2014: 13)

Im Folgenden werden die Phasen der Datenanalyse und der Theoriebildung mit der Verfahrensweise der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) mit Beispielen aus der vorliegenden Studie transparent gemacht. Begonnen wird bei der Genese der Fragestellung, dann wird aufgezeigt, wie Konzepte und Kategorien in den Daten identifiziert und mithilfe des offenen, des axialen und des selektiven Kodierens weiterentwickelt werden.

Während bei anderen empirischen Methoden Fragestellung, Hypothesen und Kategorien *auf Grundlage der bereits vorhandenen Theorie* erarbeitet werden und die Analyse leiten, verläuft dieser Prozess bei einer Studie im Stil der GTM etwas anders: Die Daten werden zunächst mit einer sehr offenen Fragestellung analysiert. Im Prozess der Analyse werden neue Fragen generiert, die Fragestellung wird eventuell

9 Etwa Think-aloud-Protokolle, Eyetracking oder Keystroke Logging, vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 55 f.

modifiziert, weitere Daten werden erhoben, analysiert etc. Das bedeutet nicht, dass völlig theoriefrei gearbeitet wird, denn die forschende Person prägt den Prozess sowohl durch ihre disziplinäre Perspektive als auch durch ihr Hintergrundwissen. Entscheidend ist, dass während des Prozesses Hypothesen und Kategorien *in Bezug auf die Daten* – und nicht in Bezug auf ein vorher feststehendes theoretisches Konstrukt – entwickelt werden. Die Merkmale der analytischen Arbeit mit der GTM sind „Offenheit und Flexibilität, Langsamkeit und Allmählichkeit, Vorläufigkeit und Revidierbarkeit“ (Berg & Milmeister 2011: 324).

Typisch für die GTM ist also der ständige „Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung)“ (Legewie, 2006: 3). Planung, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung werden nicht streng linear nacheinander abgearbeitet, sondern sie finden zum Teil gleichzeitig oder in rekursiven Schleifen statt, was der Reflexion des bisher Erarbeiteten und der reichhaltigeren Ausarbeitung der Theorie zugutekommt.

Ein weiteres Spezifikum der GTM im Vergleich zu anderen qualitativen Auswertungsmethoden besteht in der Art des *Kodierens* der Daten: Es werden früh theoretische Konzepte gebildet, die über eine reine Beschreibung der untersuchten Phänomene hinausreichen (vgl. Kapitel 2.2.2). Zweitens ist das sogenannte *theoretische Sampling* zentral, d. h. die Art und Weise, wie entschieden wird, welche Ausschnitte in den Daten näher analysiert und welche Art von Daten als Nächstes erhoben wird (vgl. Kapitel 2.2.3). Und drittens führt eine intensive Praxis des ständigen *Vergleichens* auf konzeptueller Ebene, die wiederum durch spezifische Methoden unterstützt wird, zu einer allmählichen Herausbildung neuer theoretischer Konzepte (vgl. Strauss et al. 2011: 74; vgl. Kapitel 2.3.4).

2.2.1 Fragestellung

Die GTM versteht sich, wie bereits dargelegt, als in Daten gegründete Theoriebildung, d. h. aus den Daten heraus wird ein theoretisches Modell entwickelt. „Dazu benötigen wir eine Fragestellung oder Fragestellungen, die uns die notwendige Flexibilität und Freiheit geben, ein Phänomen in seiner Tiefe zu erforschen“ (Strauss & Corbin 1996: 22). Wenn die Fragestellung als Perspektive verstanden wird, aus der die Daten betrachtet werden, muss sie sich im Laufe des Forschungsprozesses verändern, da die Daten selbst diese Perspektive beeinflussen: „The original question(s) may have to be altered to fit with the data. The original question(s) never should dictate the findings. The data as interpreted by the researcher dictate the findings“ (Corbin & Strauss 2015: 371). Die Forschungsfrage wird also einerseits an den jeweiligen Erkenntnisstand angepasst, andererseits sukzessive eingegrenzt und fokussiert (vgl. Strauss & Corbin 1996: 23).

Beispiel

Im Falle der vorliegenden Studie lautete die erste, vorläufige Fragestellung: „Was lernen die Studierenden ihrer eigenen Wahrnehmung nach in schreibintensiven Seminaren?“ Während des offenen Kodierens (vgl. Kapitel 2.2.2) stellte sich heraus, dass die Bearbeitung dieser Fragestellung zwar zur Darstellung des laut Selbsteinschätzung Gelernten geführt hätte, die Studie aber dann den Charakter einer ausführlichen Evaluation der schreibintensiven Seminare durch die Studierenden gehabt hätte. Außerdem führte diese Fragestellung zu einem Rollenkonflikt: Ich wäre gleichzeitig die lehrende und die evaluierende Instanz gewesen, hätte also meine eigene Performanz als Lehrende analysiert.

Die erste Beschäftigung mit den Daten während des offenen Kodierens ergab allerdings auch, dass im Material weitaus mehr Potenzial steckte: Die Studierenden berichteten nicht nur von produktivem, sondern auch von unproduktivem Schreibhandeln, also von Schreibhemmungen oder -blockaden. Also lautete die neue Fragestellung: „Welche Faktoren beeinflussen aus der Perspektive von Studierenden ihr Schreibhandeln?“¹⁰ Später wurde die Fragestellung noch weiter ausdifferenziert in die zwei Fragen „Welche Faktoren behindern aus der Perspektive der Studierenden ihr Schreibhandeln in akademischen Kontexten?“ und „Welche Faktoren fördern aus der Perspektive der Studierenden ihr Schreibhandeln in akademischen Kontexten?“

2.2.2 Konzepte identifizieren (offenes Kodieren)

Die im Rahmen einer GTM-Studie erhobenen Daten bestehen häufig, aber nicht zwingend, aus Text – z. B. aus Interviewtranskripten, Beobachtungsprotokollen oder, wie im Fall der vorliegenden Studie, schriftlichen Selbstaussagen der Studienteilnehmer*innen. Generell können in einer GTM-Studie alle Daten genutzt werden, die zur Bearbeitung der Fragestellung produktiv sein könnten, z. B. auch bereits vorhandene Dokumente, Filme, Akten etc. Die Datenanalyse erfolgt in der Regel mit der Unterstützung einer Software, mit der die große Menge an Informationen strukturiert und verwaltet werden kann.¹¹ Zu Beginn des Analyseprozesses werden erste *Konzepte* im Datenmaterial identifiziert. Konzepte sind bereits eine erste, vorläufige Interpretation der Aussagen der Studienteilnehmer*innen. Zur Etikettierung der Konzepte werden meist Begriffe gewählt, die abstrakter sind als diejenigen Wörter, die in den Rohdaten selbst vorkommen (vgl. Corbin & Strauss 2015: 76).

¹⁰ Zur (schreib-)theoretischen Kontextualisierung der Fragestellung vgl. Kapitel 3.

¹¹ Die Analyse wurde mithilfe der Software MAXQDA (Version 11) durchgeführt. Alle auszuwertenden Texte wurden in eine Datenbank eingespeist, die als Organisations- und Strukturierungswerkzeug diente.

Beispiel für Konzept

In der schriftlichen Reflexion einer Studentin findet sich folgende Aussage:

„Auf den zweiten Blick empfand ich meinen Text trotz der Ecken und Kanten, die er zweifellos hat, als recht gelungen.“ (TS W03SEM)

Der Satz wird mithilfe der Software markiert und mit dem Konzept (oder auch *Code*) ‚Zufriedenheit‘ etikettiert.

Finden sich besonders griffige Bezeichnungen in den Daten, können diese als sogenannte *In-Vivo-Codes* zur Benennung eines Konzepts genutzt werden (vgl. Corbin & Strauss 2008: 65).

Beispiel für In-Vivo-Code

„Mir ist es beim Schreiben wichtig, dass ich mit dem Geschriebenen zufrieden bin.“ (TS M21TAN)

Auch in diesem Satz geht es um die Zufriedenheit mit dem eigenen Text. Der *In-Vivo-Code* könnte lauten „mit dem Geschriebenen zufrieden“.

Der Prozess des Identifizierens und Benennens von Konzepten, also das Zuordnen von Schlüsselwörtern zu einzelnen Textstellen, wird als *Kodieren* bezeichnet (vgl. Berg & Milmeister 2011: 308). Das Kodieren verdichtet die in den Daten vorhandenen Informationen, kondensiert die Fülle des Materials und generiert Begriffe, mit denen auf einer konzeptuellen Ebene über die Daten gesprochen werden kann (vgl. Corbin & Strauss 2008: 160).

Ähnliche oder zusammenhängende Ereignisse, Handlungen und Interaktionen werden in abstrakteren Konzepten zusammengefasst, die als *Kategorien* (vgl. Strauss 1998: 102) bezeichnet werden und eine Gruppierung oder Gliederung von Konzepten ermöglichen.

Beispiel für Kategorie

Im Laufe der Kodierarbeit stellt sich heraus, dass nicht nur ‚Zufriedenheit‘ als affektive Haltung zum eigenen Text auftaucht, sondern auch Ablehnung, Unsicherheit etc. Als zusammenfassende Kategorie für die genannten Konzepte bietet sich also ‚Haltungen zum eigenen Text‘ an.

Dieser erste analytische Schritt, Aussagen in den Rohdaten näher zu betrachten und Konzepte daraus abzuleiten, wird in der GTM als *offenes Kodieren* bezeichnet. Das offene Kodieren hat zum Ziel, die Daten zu ‚öffnen‘, d. h. einen interpretativen Zugang zu den Daten zu entwickeln, der sich nicht auf eine reine Beschreibung der Aussagen beschränkt, die an der Textoberfläche vorgefunden werden. In der intensi-

ven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial werden Ideen entwickelt – und zwar eher assoziativ als bereits vorstrukturiert durch theoretisches Vorwissen. So betonen Corbin & Strauss: „Open coding requires a brainstorming approach to analysis because, in the beginning, analysts want to open up the data to all potentials and possibilities contained within them“ (Corbin & Strauss 2008: 160).

Bereits beim offenen Kodieren kann der Fokus auf die Daten bewusst verändert werden; er kann eher auf den Details oder auf den übergreifenden Aspekten liegen: „[C]oding varies in detail from the micro, meaning very detailed, to the more macro, or general, coding less for detail and more for the general essence“ (ebd.: 59). So kann ein Text Wort für Wort, Zeile für Zeile, Satz für Satz oder auch größer Abschnitt für Abschnitt analysiert werden. In vielen Texten werden sogar nur einzelne Auszüge analysiert, die nach bestimmten Fragestellungen ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 2.2.3 Theoretisches Sampling; Strauss 1998: 119 f.; Charmaz 2014: 124).

Zu Beginn des Analyseprozesses werden eher kleinschrittige Verfahren empfohlen, bei denen man sich intensiv mit einzelnen ausgewählten Textausschnitten beschäftigt, die relevant zu sein scheinen (vgl. Corbin & Strauss 2008: 58 ff.). Diese Verfahren werden auch als *Mikroanalyse* bezeichnet und von Corbin und Strauss mit einem „high-powered microscope to examine each piece of data up close“ verglichen (Corbin & Strauss 2008: 59). Ziel der Mikroanalyse ist es, ein breites Spektrum an ersten Ideen zu entwickeln.

Beispiel für Mikroanalyse

Dokument: TS W12QEV

Zwei Dinge sind mir dabei klargeworden. Erstens, dass man mit Freude an eine Strategie herangehen kann und dann unter Umständen trotzdem ein unbefriedigendes Ergebnis erhält und zweitens – und das ist viel entscheidender – dass man nichtsdestotrotz nachher etwas auf dem Papier stehen hat. Ob das dann gut ist oder nicht, ist dabei erstmal völlig nebensächlich. Was ich da kennengelernt habe, war mir bis dahin völlig unbekannt – es gibt Techniken, also Handwerkszeug, um Schreibblockaden entgegenzuwirken.

Die Mikroanalyse erfolgt anhand sogenannter *Memos*, d.h. detaillierter Forschungsnotizen, die bestimmten Aussagen in den Daten zugeordnet werden (vgl. auch Kapitel 2.3.1).

Memo 205, 15.11.2014

„Die Studentin berichtet von ihrer Erfahrung, verschiedene Schreibstrategien selbst auszuprobieren. Sie formuliert dabei einige Erkenntnismomente:

1. Die Freude, mit der man an eine Schreibaufgabe herangeht, garantiert nicht, dass das Ergebnis befriedigend ausfallen wird. → Die Studentin stellt fest, dass die **Motivation** und das positive Erleben des Schreibprozesses keinen direkten Zusammenhang mit der Qualität des Textproduktes haben.

2. Das bewusste Ausführen einer Schreibstrategie oder -methode führt dazu, dass man etwas auf dem Papier stehen hat. → Die Studentin hat erlebt, wie die **Schreibstrategie** sie in die Schreibhandlung geführt hat, die wiederum ein Textprodukt zum Resultat hatte.
3. Die Qualität dieses Textproduktes ist nebensächlich. → Die Studentin erkennt, dass es **Hilfs- oder Zwischentexte** gibt, deren Produktion wichtiger ist als deren Qualität.
4. Es gibt Techniken/Handwerkszeug, um Schreibblockaden entgegenzuwirken. → Diese Techniken waren der Studentin vorher nicht bekannt, d. h. falls sie ins Stocken oder überhaupt nicht ins Schreiben kam, hatte sie keine Methoden, um mit ihren **Schreibblockaden** umzugehen. (Im folgenden Verlauf des Textes geht die Studentin näher auf ihre Schreibhemmungen und -blockade ein.)“

Die vielen möglichen Interpretationsansätze, die durch die Mikroanalyse generiert werden, werden mit weiteren Daten (Aussagen in anderen Texten) verglichen: „In microanalysis we are generating possibilities and at the same time checking out these possibilities against data, discarding the irrelevant, and revising interpretations as needed“ (Corbin & Strauss 2008: 60). Hierbei geht es darum, zu überprüfen, ob vorläufige Annahmen durch weitere Aussagen in den Daten bestätigt werden.

2.2.3 Theoretisches Sampling

Wie an dem Beispiel oben deutlich wird, ergeben sich aus der sehr nah an den Daten betriebenen Analyse verschiedene Interpretationsansätze, aus denen sich wiederum Leitfragen generieren lassen, mit denen das sogenannte *theoretische Sampling* durchgeführt wird. Hierbei werden gezielt Daten erhoben, von denen man sich verspricht, dass sie Antworten auf die neuen leitenden Fragen liefern. Ziel des theoretischen Samplings ist es, „die aus den ersten Daten gewonnenen Erkenntnisse zu differenzieren, zu festigen und zu verifizieren“ (Truschkat et al. 2011: 366 f.).

Beispiel für theoretisches Sampling

Bezogen auf die Fragestellung, welche Faktoren das Schreibhandeln aus der Perspektive der Studierenden beeinflussen, finden sich im oben analysierten Abschnitt mindestens vier Interpretationsansätze, auf deren Grundlage theoretisches Sampling stattfinden könnte, d. h. weitere Daten gezielt ausgewählt und ausgewertet werden könnten:

1. Was berichten andere Studierende zur Schreibmotivation?
2. Welche Erfahrungen machen andere Studierende mit dem Ausprobieren verschiedener Schreibstrategien?
3. Was berichten andere Studierende zur Nutzung von Hilfs- oder Zwischentexten?
4. Was berichten andere Studierende vom Umgang mit Schreibhemmungen?

Zu beachten ist beim theoretischen Sampling, dass es nicht um Personen oder Einzelfälle an sich geht, sondern um Datenquellen, die repräsentativ für Konzepte stehen und dabei helfen können, diese Konzepte weiterzuentwickeln:

„In theoretical sampling [...], it is concepts and not people, per se, that are sampled. So when researchers sample theoretically, they go to places, persons, and situations that will provide information about the concepts they want to learn more about.“ (Corbin & Strauss 2015: 135)

Bei interviewbasierten Studien werden typischerweise zunächst ein oder zwei Interviews geführt und ausgewertet. Auf der Grundlage der sich daraus ergebenden Fragen wird entschieden, welche Daten als Nächstes erhoben werden, d. h. wer geeignete nächste Interviewpartner*innen sind.¹² Leitend für Entscheidungen über das theoretische Sampling sollte immer die Frage sein, ob mit den vorhandenen Daten die Eigenschaften und Dimensionen von Konzepten in ausreichender Tiefe entwickelt werden können. Es werden so lange neue Daten erhoben und ausgewertet, bis die Theorie ‚dicht‘ und ‚logisch‘ ist. Die theoretische Sättigung ist also dann erreicht, wenn in den Daten keine neuen Themen bzw. Konzepte mehr auftauchen, wenn die Eigenschaften und Dimensionen sowie Variationen von Konzepten unter veränderten Bedingungen detailliert erfasst worden sind und wenn die Kategorien miteinander und mit der Kernkategorie verknüpft werden konnten (vgl. ebd.: 139).

Im Falle der vorliegenden Studie lag eine umfangreiche Datenbasis vor (107 reflexive Texte von Studierenden aus vier schreibintensiven Seminaren mit unterschiedlichen Schwerpunkten), weshalb das theoretische Sampling *innerhalb* des vorhandenen Datenpools vorgenommen werden konnte (vgl. Strauss & Corbin 1996: 164).

2.2.4 Eigenschaften und Dimensionen der Konzepte entwickeln

Durch die Suche nach Variationen und ständiges Vergleichen werden die *Eigenschaften* und *Dimensionen* der Konzepte herausgearbeitet, wobei mit Dimensionen mögliche Ausprägungen von Eigenschaften gemeint sind. Die Spannbreite oder Reichweite von Dimensionen kann als lineare Skala mit entgegengesetzten Polen gedacht werden (vgl. Strauss & Corbin 1998: 101).

Das Ziel des Ausarbeitens von Eigenschaften und der dimensional Skala ist, die relevanten Konzepte besser kontextualisieren und allmählich in einen größeren theoretischen Zusammenhang einordnen zu können.

Beispiel für Eigenschaften und Dimensionen

Die Studierenden äußern häufig ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem selbst verfassten Text. Die konkrete Information (Zufriedenheit/Unzufriedenheit) wird mit dem Konzept ‚Haltung zum eigenen Text‘ etikettiert. Durch theoretisches Sampling wird nun gezielt nach verschiedenen Ausprägungen der

¹² Corbin zeigt, wie während des Forschungsprozesses auch andere Datenquellen, die vielleicht zielführender sind, einbezogen werden können – in ihrem Beispiel Autobiografien (Corbin & Strauss, 2015: 259).

‚Haltung zum eigenen Text‘ und nach deren Eigenschaften und Dimensionen gesucht. Eine Analyse ergibt, dass ‚Zufriedenheit‘ und ‚Unzufriedenheit‘ dimensionale Ausprägungen der ‚subjektiven Wertung des Textproduktes‘ sind. Diese wiederum ist eine von mehreren Eigenschaften des Konzepts ‚Haltung zum eigenen Text‘. Für das Konzept finden sich in den Daten weitere Eigenschaften (z. B. die ‚Motivation bei Texterstellung‘), die wiederum je spezifische dimensionale Ausprägungen haben.

Tabelle 1: Konzept, Eigenschaften und Dimensionen

Konzept	Haltung zum eigenen Text	
Eigenschaften	Motivation bei Texterstellung	subjektive Wertung des Textproduktes
Dimensionen der Eigenschaften	hoch → niedrig intrinsisch → extrinsisch	zufrieden → nicht zufrieden gut → mittel → nicht gut

Es reicht allerdings nicht aus festzustellen, dass die Dimensionen der Eigenschaft ‚Motivation bei Texterstellung‘ vermutlich von ‚hoch‘ bis ‚niedrig‘ oder ‚intrinsisch‘ bis ‚extrinsisch‘ reichen, sondern es müssen dafür auch konkrete Belege in den Daten vorhanden sein. Um diese aufzuspüren, wird wiederum das theoretische Sampling eingesetzt.

2.2.5 Konzepte kontextualisieren (axiales Kodieren)

Um die Erfahrungen der Schreibenden und die Faktoren, die auf ihr Schreibhandeln einwirken, wirklich zu verstehen und daraus ein theoretisches Modell ableiten zu können, muss auch der *Kontext*, in dem das Schreibhandeln stattfindet, in den die subjektive Erfahrung also eingebettet ist, betrachtet und analysiert werden.

Corbin benennt diesen analytischen Fokus als „analyzing data for context“ (Corbin & Strauss 2015: 268 ff.); in früheren Ausgaben von *Basics of Qualitative Research* wurde der analytische Fokus auf das Kontextualisieren als *axiales Kodieren* bezeichnet. „[A]xial coding is the act of relating categories to subcategories along the lines of their properties and dimensions“ (Strauss & Corbin 1998: 124; Herv. i. Orig.). Das Ziel des kontextualisierenden oder axialen Kodierens besteht darin, Konzepte in einem System aus Kategorien und Subkategorien neu anzuordnen, zu sortieren und auszusortieren, Beziehungen herauszuarbeiten und den Kontext, innerhalb dessen eine Handlung stattfindet, aufzuspannen. In dieser Phase findet außerdem eine weitere, gezielte Ausarbeitung der Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien statt.

Anzumerken ist, dass sich bereits in der Phase des offenen Kodierens Elemente des axialen Kodierens finden lassen. Auch wenn der analytische Fokus beim offenen Kodieren noch auf dem Identifizieren und Benennen von Konzepten liegt, werden zusammengehörende Konzepte bereits versuchsweise gruppiert und mögliche Zusammenhänge und Verbindungen in Memos (Forschungsnotizen; vgl. Kapitel 2.3.1) festgehalten. Das offene und das axiale Kodieren finden also manchmal durchaus parallel statt (vgl. Corbin & Strauss 2008: 198). Unterschieden werden kann daher

nur bedingt nach zeitlich klar voneinander abgrenzbaren Analyseschritten. Einen wichtigen Unterschied gibt es allerdings in der Perspektive auf die Daten und in der analytischen Handlung: Während beim offenen Kodieren der Schwerpunkt darauf liegt, viele verschiedene Ideen und eine noch wenig sortierte Fülle an Konzepten zu generieren, dient das axiale Kodieren der Strukturierung: „The purposes of axial coding are to sort, synthesize, and organize large amounts of data and reassemble them in new ways after open coding“ (Charmaz 2014: 147). Bei den vorgestellten Kodierschritten handelt es sich also weniger um in sich abgeschlossene Phasen des Kodierens, sondern eher um eine bewusste Verschiebung des analytischen Fokus. Sowohl das offene Kodieren als auch das axiale Kodieren werden während des gesamten analytischen Prozesses weiterbetrieben.

Da das Ziel der GTM ist, ein Verhaltens- oder Handlungsmuster zu erklären, das für die jeweiligen Akteure relevant ist, wird in dieser Phase nach Kategorien gesucht, die die Frage beantworten ‚Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?‘ Solche Kategorien werden auch als *Phänomene* bezeichnet – gemeint sind zum Beispiel Probleme, Themen, Ereignisse oder Vorfälle, von denen die Teilnehmer*innen berichten und auf die sie ihre Handlungen oder Interaktionen ausrichten (vgl. Strauss & Corbin 1998: 124; Strauss & Corbin 1996: 79). Ein Phänomen ist also eine übergeordnete Kategorie, deren Subkategorien der Erklärung des Phänomens dienen. Die Subkategorien beschreiben den Kontext, etwa ‚wann‘, ‚wo‘, ‚warum‘ und ‚mit welchen Konsequenzen‘ das Phänomen aufgetreten ist, thematisiert wurde oder stattgefunden hat (vgl. Strauss & Corbin 1998: 125).

Ein von Strauss und Corbin entwickeltes Instrument, um den Kontext bestimmter Phänomene analytisch zu betrachten, nennt sich „paradigm“ (Corbin & Strauss 2015: 153), „Kodierparadigma“ (Strauss, 1998: 56 f.; Strauss & Corbin, 1996: 75) oder auch „Kodierrahmen“ (Berg & Milmeister 2011: 321).¹³ Die Bezeichnung als *Paradigma* hat vielfach zu dem Missverständnis geführt, dass dieser Schritt notwendigerweise durchgeführt werden müsse, um eine ‚echte‘ Grounded Theory zu entwickeln. Daher ist der Hinweis wichtig, dass der Kodierrahmen ‚nur‘ eine weitere methodische Hilfestellung zur Datenanalyse ist (Corbin & Strauss 2015: 157 f.; Charmaz 2014: 148 f.).

Berg und Milmeister bezeichnen den Kodierrahmen als „kompakte Version einer interaktionistischen Handlungstheorie“ (Berg & Milmeister 2011: 322). Im Zentrum des Kodierrahmens steht ein *Phänomen*. Davon ausgehend werden *Kontext*, *Bedingungen*, *Handlungen* und *Interaktionen* sowie *Konsequenzen* untersucht, mit denen jeweils spezifische Fragen beantwortet werden können:

„Strauss and Corbin use conditions to answer the why, where, how come, and when questions. [...] Actions/interactions answer by whom and how questions. Consequences answer questions on ‚what happens‘ because of these actions/interactions.“ (Charmaz 2014: 148)

13 Eine Hilfestellung zur Anwendung des Kodierparadigmas findet sich z. B. bei Mühlmeyer-Mentzel & Schürmann (2011).

Der Kodierrahmen wird häufig als zu starres Schema kritisiert, in das die Daten hineingepresst werden und das den möglichen Erkenntnishorizont einschränken kann (vgl. ebd.: 149). Diese Gefahr besteht, wenn der Kodierrahmen als mechanisch anzuwendendes Raster missverstanden wird. Wenn er allerdings als eines von vielen möglichen Denkinstrumenten genutzt wird, kann er sehr hilfreich sein, um zum Beispiel den Kontext eines Phänomens sehr breit zu denken, oder auch als Test dienen, ob es sich bei einer Kategorie tatsächlich um ein zentrales Phänomen handelt.

2.2.6 Kategorien integrieren (selektives Kodieren)

Die abschließende Phase der Datenanalyse wird von Corbin als „theoretical integration“ (Corbin & Strauss 2015: 187) bezeichnet; in früheren Ausgaben als *selektives Kodieren*: „Selective coding denotes the final step in analysis – the integration of concepts around a core category and the filling in of categories in need of further development and refinement“ (Strauss & Corbin 1998: 236).

Hierfür wird zunächst eine – oder werden einige wenige – Kernkategorie(n)¹⁴ ausgewählt. Eine Kernkategorie ist erstens *zentral*, d. h. sie hat zu vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften einen eindeutigen Bezug. Zweitens kommt die Kernkategorie *häufig* in den Daten vor (vgl. Strauss 1998: 67). Forschungspraktisch kann z. B. mit Diagrammen überprüft werden, ob sich eine Kategorie als Kernkategorie eignet: In einer grafischen Darstellung, in der die Kernkategorie zentral gesetzt wird, fällt deutlich auf, wenn keine logischen Verbindungen zu den anderen Kategorien hergestellt werden können. Die Häufigkeit einer möglichen Kernkategorie kann wiederum durch ihr direktes oder indirektes Auftreten in den Kodierungen und Code-Memos überprüft werden.

Nach dem Identifizieren einer passenden Kernkategorie wird die Theorie durch die Integration der Kategorien, die sich auf die Kernkategorie beziehen, weiter ausgearbeitet. Hierfür schlagen Corbin & Strauss (2015: 296 ff.) verschiedene Schritte und Verfahrensweisen vor, wobei Memos und Diagramme eine wichtige Rolle einnehmen (zu Memos vgl. Kapitel 2.3.1, zu Diagrammen vgl. Kapitel 2.3.2). Insgesamt gilt es, mit der Anordnung der Kategorien um die Kernkategorie zu spielen. Hierbei werden sich viele verschiedene mögliche Arrangements ergeben. Für eine Wahl hilft es erstens, sich das Forschungsanliegen noch einmal frisch ins Gedächtnis zu rufen, und zweitens, nach der besten Passung mit den Daten zu suchen: „Choose the arrangement that best fits with the data“ (Corbin & Strauss 2015: 296).

In dieser Phase werden die bisherigen Erkenntnisse stringent miteinander verbunden und die „story line“ (ebd.: 308) der Theorie entwickelt: „Though a theory that comes from data is grounded, the final ‚theory‘, or how concepts fit together, is constructed by the researcher“ (ebd.: 298). Dieser Schritt der Datenanalyse ist zugleich der schwierigste.

Obwohl während des axialen Kodierens bereits erste Modelle entwickelt wurden, kann es in dieser Phase durchaus dazu kommen, dass „die Geschichte zum Teil

¹⁴ *Core category* wird in deutschen Übersetzungen häufig auch als „Schlüsselkategorie“ bezeichnet (vgl. Strauss 1998: 65 ff.).

neu erzählt“ (Berg & Milmeister 2011: 325) werden muss, da von der Kernkategorie aus gedacht die anderen Kategorien sowohl neu geordnet als auch ihre Beziehungen zueinander und zur Kernkategorie anhand der Daten empirisch validiert werden müssen.

2.3 Instrumente der Datenanalyse und der Theoriebildung

Wie bereits deutlich wurde, müssen bei einer Analyse mit der GTM einerseits konkrete Aussagen in den Daten sehr genau interpretiert werden, andererseits ständig Bezüge zu anderen Daten hergestellt werden, um Muster zu erkennen (vgl. Corbin & Strauss, 2015: 86). Zentrale Verfahren hierfür sind das bereits vorgestellte theoretische Sampling sowie Techniken des Fragens und Vergleichens:

„Although researchers may pick and choose among some of the analytic techniques that we offer, the procedures of making comparisons, asking questions, and sampling based on evolving theoretical concepts are essential features of the methodology.“ (Strauss & Corbin 1998: 46; Herv. i. Orig.)

Die in den nächsten Kapiteln vorgestellten Frage- und Vergleichstechniken ermöglichen, im analytischen Prozess schnell zwischen konkreten und abstrakten Bezügen hin- und herzuwechseln, um einerseits die konkreten Aussagen in den Daten zu interpretieren, andererseits Bezüge zu anderen Daten herzustellen und Muster zu erkennen (vgl. Corbin & Strauss 2015: 86). Durchgeführt werden die Techniken des Fragens und Vergleichens immer schriftlich durch das Erstellen sogenannter *Memos* und *Diagramme*. Insgesamt wird das schriftliche und zeichnerische Festhalten von Ideen und Zwischenergebnissen im gesamten Analyseprozess intensiv praktiziert und zur Erkenntnisfindung genutzt.

Die im Folgenden vorzustellenden Instrumente der Datenanalyse, also das Schreiben von Memos, das Erstellen von Diagrammen, das Stellen von Fragen und das fortlaufende Vergleichen helfen, Ideen zu generieren, bereits Entwickeltes zu strukturieren, die eigenen vorläufigen Annahmen zu hinterfragen, die Perspektive auf die Daten zu wechseln und über das bereits Entwickelte hinauszudenken.

2.3.1 Memos schreiben

Sowohl die verschiedenen Kodierphasen als auch die weiteren Analyseinstrumente der GTM werden von einer intensiven Praxis des Schreibens von Forschungsnotizen begleitet,¹⁵ die als *Memos* bezeichnet werden: „Memos stellen die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar“ (Strauss & Corbin 1996: 170).

Memos haben drei wichtige Funktionen: Sie dienen erstens der ständigen Reflexion des bereits Erkannten und Gedachten und unterstützen so die beiden Grundbe-

¹⁵ Allein in der ersten Phase des offenen Kodierens im November 2014 entstanden für die vorliegende Studie 130 Seiten Code-Memos.

wegungen der GTM, das Fragen und Vergleichen. Zweitens wird durch das ständige Schreiben der Forschungsprozess – und damit auch die Genese der Theoriebildung – gründlich dokumentiert. Und drittens wird das Schreiben bewusst nicht nur als Aufschreiben, sondern als epistemisches (erkenntnisförderndes) Instrument, als Schreibdenken, genutzt:

„The analyst can bring on a memo, literally force it, by starting to write on a code. Such writing is very likely to open up the output stage of creativity. Sometimes the analyst needs to press himself this way to start a memo flow.“ (Glaser 1978: 90)

Strauss und Corbin unterscheiden *Code-Memos* (Notizen zur Benennung eines Phänomens), *theoretische Memos* (zusammenfassende Notizen zu Kategorien und weiterführende Ideen dazu) und *Planungs-Memos* (die Entwicklung nächster Schritte im Forschungsprozess) (vgl. Strauss & Corbin 1998: 228). Es bleibt dem oder der Forscher*in freigestellt, im Laufe des Forschungsprozesses weitere Memovarianten zu entwickeln; im Falle der vorliegenden Studie zum Beispiel methodische Memos, um das weitere Vorgehen in Abgleich mit den Anforderungen der GTM zu klären, oder auch selbstreflexive Memos, die auf selbstreflexive Fragen reagieren. Auch in der Abschlussphase der Analyse sind Memos relevant: Sie dienen dazu, den narrativen roten Faden der Studie zu entwickeln („descriptive summary memo“; Corbin & Strauss 2015: 298 ff.) und die Theorie auszuformulieren („analytic summary memo“; ebd.: 300 ff.).

Memos sollten eher konzeptuellen als narrativen Charakter haben. So betont Strauss etwa in Bezug auf Code-Memos: „Memos are not about people or even about incidents or events as such. Rather, they are about the conceptual ideas derived from these.“ (Strauss & Corbin 1998: 223) Da sich das Memoschreiben allerdings häufig nah am Brainstorming bewegt, braucht es etwas Übung, bis sich die Inhalte tatsächlich auf konzeptuelle Ideen beschränken. Darauf weist auch Strauss hin, wenn er schildert, dass Memos zu Beginn des Forschungsprozesses eher „aus versprengten ‚Geistesblitzen‘ bestehen; eventuell beinhalten sie eine Ansammlung von undifferenzierten Kodierergebnissen“ (Strauss 1998: 151). In späteren Memos wird jedoch „der Fokus auf die sich entwickelnden Hauptkategorien und deren Beziehungen untereinander und zu den nachgeordneten Kategorien gelegt“ (ebd.).

Generell lässt sich festhalten, dass Memos im Laufe des Forschungsprozesses unterschiedliche Funktionen einnehmen und es sich anbietet, sie von Anfang an durch die Kategorisierung in Code-Memos, selbstreflexive Memos etc. zu sortieren, weil sie auf diese Weise eine hilfreiche Grundlage für die Erstellung des Forschungsberichtes bilden.

Beispiel für Code-Memo mit Planungselementen

Memo 252, 21.11.2014

„Zufriedenheit mit dem Schreibprojekt‘ wird laut Aussagen von TS M28SER hervorgerufen durch folgende Faktoren:

1. Er erhielt positives Feedback auf den Text, obwohl er nicht damit gerechnet hatte. (→ Wertschätzung des Textes durch andere; Außeneinschätzung positiver als eigene Einschätzung)
3. Er hatte viel Arbeit, aber diese ist belohnt worden. (→ Belohnung → worin diese genau besteht, müsste ich noch mal überprüfen)
2. Er fühlte sich während des Schreibens sehr motiviert. (→ Motivation während des Schreibprozesses → durch was genau, müsste ich noch mal überprüfen)

Insgesamt fällt mir auf, dass ich zwischen Zufriedenheit und Motivation unterscheiden muss und alle mit ‚Zufriedenheit‘ kodierten Textstellen noch mal überprüfen sollte. Was ist der Unterschied zwischen Zufriedenheit und Motivation?

Zufriedenheit: Ich bin zufrieden mit einem Ergebnis, mit einem Zustand. Es ist ein statisches Innehalten.

Motivation: Es macht mir Spaß, ich will weitermachen, ich will handeln. Es ist ein stetiger Impuls, der Bewegung weiterrückt.

→ Weitere Beispiele in Daten suchen und Definitionen von Zufriedenheit und Motivation in Handbüchern Psychologie nachsehen!“

2.3.2 Diagramme zeichnen

Ähnlich förderlich für den Forschungs- und Erkenntnisprozess wie das Schreiben von Memos ist das Erstellen von *Diagrammen*, womit grafische Darstellungen aller Art gemeint sind: „They are conceptual visualizations of data, and because they are conceptual, diagrams help to raise the researcher’s thinking beyond the level of description.“ (Corbin & Strauss 2015: 123) Diagramme können einerseits die Gestalt von Tabellen annehmen, beispielsweise um Eigenschaften und Dimensionen einer Kategorie deutlicher herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 2.2.4), oder auch als Skizzen verdeutlichen, welche Bezüge es zwischen Kategorien gibt.

In ihrer ersten Fassung sind Diagramme meist noch rudimentäre erste Ideen und gewinnen, wenn sie im Laufe des Forschungsprozesses immer weiter ausgearbeitet und auch überarbeitet werden, an Komplexität, Dichte, Klarheit und Genauigkeit (vgl. ebd.: 117).

Diagramme unterstützen den Forschungsprozess, da

- sie zur Strukturierung der Daten genutzt werden können;
- sie dabei helfen, neue Zusammenhänge zu entdecken;
- sie dabei helfen, logische Lücken zu entdecken;
- sie es erleichtern, neue Ideen in komplexe Strukturen zu integrieren;
- sie zur Dokumentation der bereits entwickelten Konzepte und ihrer Bezüge zueinander dienen können;

- sie den oder die Forscher*in dazu zwingen, sich auf die Essenz der Daten zu reduzieren;
- man mit ihrer Hilfe (Zwischen-)Ergebnisse präsentieren kann (vgl. ebd.: 123).

Beispiel für Diagramm

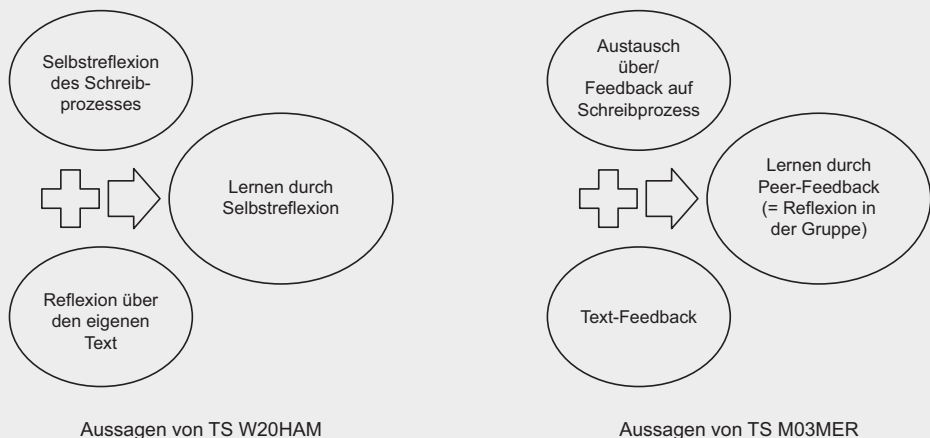


Abbildung 1: Diagramm zu Reflexion

Während TS W20HAM von der Reflexion ihres Schreibhandelns und ihrer Texte durch die im Laufe des Semesters bearbeiteten (selbst-)reflexiven Schreibaufgaben berichtet, betont TS M03MER die reflexiven Prozesse, die durch das Feedback in der Gruppe angestoßen wurden – wobei auch hier sowohl die Texte als auch die Schreibprozesse thematisiert wurden.

2.3.3 Fragen stellen

Fragen haben die Funktion, den analytischen Prozess zu katalysieren und zu steuern, aber auch, die Perspektive auf die Daten und die bisherigen Erkenntnisse bewusst zu verändern. Von Anfang an, d. h. bereits beim offenen Kodieren, stellen die Forschenden Fragen an ihr Material, um die Daten zu öffnen oder ‚aufzubrechen‘.

Sensibilisierende Fragen sollen den Blick für mögliche Implikationen in den Daten schärfen. Sie lauten zum Beispiel:

- Was geschieht hier eigentlich?¹⁶
- Wer sind die Akteure?
- Wie definieren die Akteure die Situation?
- Welche Bedeutung hat die Situation für die Akteure?
- Unterscheiden sich die verschiedenen Akteure in ihrer Einschätzung der Situation?

16 Gemeint sind zum Beispiel Probleme, Befürchtungen, Vorannahmen.

- Wann, wie und mit welchen Konsequenzen handeln die Akteure?
- Inwiefern unterscheiden oder gleichen sich diese Handlungen in Bezug auf verschiedene Akteure und verschiedene Situationen? (Vgl. Strauss & Corbin 1998: 77)

Während sich die sensibilisierenden Fragen auf konkrete Handlungen beziehen, lenken *theoretische Fragen* den Fokus auf Prozesse, Variationen und mögliche Verbindungen zwischen Konzepten. Theoretische Fragen unterstützen also den Prozess der Gruppierung von Konzepten, d. h. bei der Kategoriebildung, oder tragen dazu bei, Dimensionen und Eigenschaften zu entdecken.

- Was ist die Verbindung zwischen Konzept X und Konzept Y? Kann man sie z. B. in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen miteinander in Verbindung bringen?
- Inwiefern verändern sich Ereignisse und Handlungen im Laufe der Zeit?
- Gibt es übergreifende, strukturelle Themen oder Probleme? (Vgl. ebd.)

Die *Planungsfragen* können einerseits das theoretische Sampling steuern, andererseits strukturieren sie die sich entwickelnde Theorie. Beispiele sind:

- Welche Konzepte sind bereits gut ausgearbeitet, welche noch nicht?
- Wo, wann und wie erhebe ich weitere Daten für die sich entwickelnde Theorie?
- Ist meine Theorie in sich logisch? Wo gibt es noch Lücken?
- Ist eine theoretische Sättigung erreicht?¹⁷ (Vgl. ebd.)

Leitende Fragen sind die spezifischen Forschungsfragen, mit denen Daten erhoben und ausgewertet werden, also z. B. die Leitfragen in einem Interview oder bei einer teilnehmenden Beobachtung, aber auch die Teilfragen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses ergeben (vgl. ebd.: 78).

Beispiel für leitende Frage

Ein Beispiel findet sich in dem bereits zitierten Code-Memo vom 21.11.2014:

„Was ist der Unterschied zwischen Zufriedenheit und Motivation? [...]

→ Weitere Beispiele in Daten suchen und Definitionen für Zufriedenheit und Motivation in Handbüchern Psychologie nachsehen!“

Aus der Frage ergibt sich also die nächste Handlung im Forschungsprozess.

Für Analysephasen, in denen es darum geht, die Kategorien kontextuell aufeinander zu beziehen (axiales Kodieren) oder durch eine gezielte Analyse noch ungenügend ausgearbeitete Kategorien weiterzuentwickeln (selektives Kodieren), empfehlen Strauss und Corbin außerdem die ‚Klassiker‘ der W-Fragen: Wer? Wann? Warum? Wo? Was? Wie? Wie viel? Mit welchen Ergebnissen? (vgl. ebd.: 89 f.).

¹⁷ Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn die Eigenschaften und Dimensionen sowie Variationen von Konzepten unter variablen Bedingungen detailliert ausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 2.2.3, Corbin & Strauss 2015: 139).

Auch hier sollten die verschiedenen Fragekategorien als Anregung verstanden werden und nicht als streng abzuarbeitendes Arbeitsprogramm. Die verschiedenen Frageperspektiven bzw. Frageschwerpunkte lassen sich, an das eigene Forschungsprojekt angepasst, durchaus fortsetzen: So könnte man von *selbstreflexiven Fragen* sprechen, mit denen man kritisch hinterfragt, inwiefern das eigene Vorwissen oder auch die eigenen Vorurteile und Erwartungshaltungen die Analyse der Daten beeinflussen. *Methodische Fragen* könnten zur Reflexion und Klärung des weiteren Vorgehens und der nächsten Forschungsschritte führen etc. Auch hier gilt es also, sich vor allem bewusst zu machen, dass man mit Fragen verschiedene Perspektiven einnehmen, verschiedene Ebenen der Analyse adressieren und die Fragen als Instrument einsetzen kann, um den Analyseprozess (inhaltlich, strukturell, reflexiv etc.) weiter voranzutreiben. Oder, wie Strauss und Corbin es ausdrücken: „[...] we are using questions not to generate data but rather to generate ideas or ways of looking at the data“ (ebd.: 90).

Die Aussagen in den Daten sind beeinflusst von den Meinungen und Vorannahmen der Befragten – und auch der oder die Forscher*in wird bei der Analyse und Interpretation der Daten von der eigenen Meinung und von Vorannahmen beeinflusst. Hier kann die Methode *Schwenken der roten Fahne* (im Englischen als ‚waving the red flag‘ bezeichnet) eingesetzt werden (vgl. Strauss & Corbin 1996: 70, Corbin & Strauss 2015: 98). Die Methode reagiert auf Signalwörter, die darauf hindeuten, dass bestimmte Aussagen in den Daten näher betrachtet werden sollten. Dies sind zum Beispiel Pauschalisierungen wie ‚Das war schon immer so‘.

Im Falle des oben genannten Beispiels ‚Das war schon immer so‘ ist ‚immer‘ das Signalwort, das zu einer Reflexion führen sollte. Zur Erinnerung: Ziel der Analyse ist, Dimensionen und Eigenschaften von Kategorien zu entwickeln. ‚Immer‘, ‚nie‘, ‚jeder‘, ‚auf keinen Fall‘ etc. sind aber nur einzelne Ausprägungen auf der dimensionalen Skala. Daher müsste an dieser Stelle nach weiteren dimensional Variationen gefragt werden sowie nach den kontextuellen Bedingungen, durch die sie verursacht werden.

Beispiel für das Schwenken der roten Fahne

Dokument: KS M20TER

„Zu schreiben hatte ich vorher schon begonnen, aber nie freiwillig.“ (KS M20TER)

Die Aussage von KS M20TER, ‚nie freiwillig geschrieben zu haben‘, bezieht sich auf Schreibaufgaben in vorherigen Seminaren. Hier wäre zu fragen, ob es andere dimensionale Ausprägungen von Freiwilligkeit beim Schreiben gibt. Gibt es Aussagen dazu, ob Personen immer, oft oder manchmal freiwillig schreiben? Was ist überhaupt freiwilliges Schreiben? Schreiben inner- oder außerhalb der Hochschule? Welche Textsorten werden freiwillig, welche unfreiwillig geschrieben?

Beim Auftreten bestimmter Signalwörter sollte also bewusst innegehalten werden, um die Aussage infrage zu stellen bzw. genauer zu untersuchen:

„The analytic moral is to not take situations or sayings for granted. It is important to question everything, especially those situations in which we find ourselves or our respondents [...] accepting the common viewpoint or perspective.“ (Strauss & Corbin 1998: 98)

2.3.4 Vergleiche ziehen

Vergleichen ist wie das Fragen eine der Grundbewegungen der Grounded-Theory-Methodologie. Vergleiche sind laut Corbin und Strauss ein essenzielles Werkzeug der Datenanalyse, da

- sie helfen, (noch) verborgene Bedeutungen von Ereignissen und Handlungen zu erfassen;
- sie für weitere mögliche Eigenschaften und Dimensionen sensibilisieren;
- sich daraus leitende Fragen für das theoretische Sampling ergeben;
- sie die Konzentration auf einen Einzelfall verhindern und einen schnelleren Wechsel von der reinen Beschreibung der Daten zur Abstraktion ermöglichen;
- sie dazu beitragen, Vorannahmen und Perspektiven – sowohl die eigenen als auch die der Teilnehmer*innen – zu hinterfragen;
- sie dabei helfen, sowohl Variationen als auch allgemeine Muster zu identifizieren;
- sie zur Verdichtung und Verbindung von Kategorien beitragen;
- sie eine kreative Haltung gegenüber der Datenanalyse fördern (vgl. Corbin & Strauss 2015: 96).

Corbin und Strauss unterscheiden zwischen *kontinuierlichem Vergleichen* und *theoretischem Vergleichen*. Das *kontinuierliche Vergleichen* findet während der Analyse ständig statt: A wird mit B verglichen, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Variationen von Konzepten herauszuarbeiten. Vergleiche ermöglichen es also überhaupt erst, Daten in abstrakteren Konzepten zusammenzufassen, Eigenschaften und Dimensionen der Konzepte zu entwickeln und ein Konzept vom anderen zu unterscheiden (vgl. ebd.: 94).

Das *theoretische Vergleichen* wird insbesondere dann eingesetzt, wenn man bei der Weiterentwicklung eines Konzepts nicht vorankommt: „Theoretical comparisons are useful when we (a) are confused or stuck about the meaning of data, (b) don't know what might be properties or dimensions, and (c) want to think about data in different ways“ (Corbin & Strauss 2015: 95).

Es ist wichtig zu betonen, dass die Erkenntnisse des theoretischen Vergleichens ausschließlich dazu genutzt werden, die Forscher*innen dafür zu sensibilisieren, nach welchen Eigenschaften sie in den Daten suchen könnten oder was der nächste Schritt beim theoretischen Sampling sein könnte. Die Ergebnisse des theoretischen Vergleichens dürfen also nicht als Ergebnisse der Datenanalyse missverstanden werden – sie müssen danach noch durch Funde in den Daten verifiziert werden. Die

theoretischen Vergleiche können *close in*, also nah dran, oder auch *far out*, also weit weg vom Ausgangskonzept sein (vgl. ebd.).¹⁸

Beispiel für einen Close-in-Vergleich

Die Studierenden berichten häufig, dass sie entweder ‚zufrieden‘ oder ‚unzufrieden‘ mit dem selbst verfassten Text sind. Das abstraktere Konzept, das aus dieser Beobachtung abgeleitet wird, ist die ‚Haltung zum selbst verfassten Text‘, wobei ‚Zufriedenheit‘ eine Eigenschaft des Konzepts ist, die wiederum dimensionale Ausprägungen von ‚unzufrieden‘ bis ‚zufrieden‘ aufweist. Noch abstrakter gedacht kann man das Konzept als die ‚Haltung zum eigenen Produkt‘ bezeichnen. Die Frage ist also, welche weiteren Eigenschaften und Dimensionen das Konzept ‚Haltung zum eigenen Produkt‘ hat. Um breiter zu denken, wird ein Brainstorming mit einem Close-in-Vergleich durchgeführt:

Memo 55, 07.09.2014 (Auszüge)

„[...] Um weitere Eigenschaften des Konzepts ‚Haltung zum selbst verfassten Text‘ zu erforschen, muss ich einen Vergleich ziehen. Ich könnte vergleichen mit ‚Haltung zum fremden Text‘ oder ‚Haltung zum selbst gemalten Bild‘ oder ‚Haltung zum selbst gekochten Essen‘. Am absurdesten kommt mir gerade das selbst gekochte Essen vor, also versuche ich das.

‚Haltung zum selbst gekochten Essen‘:

- Es schmeckt mir, es schmeckt mir nicht.
- Wenn andere Leute mitessen, fühle ich mich sicher oder unsicher, ob es ihnen schmecken wird.
- Ich weiß, was ich tue, weil ich eine erfahrene und selbstsichere Köchin bin – ich weiß nicht, was ich tue, weil ich keine erfahrene und selbstsichere Köchin bin.
- Es ist mir wichtig, dass es gut schmeckt, oder es ist mir nicht so wichtig, dass es gut schmeckt, weil mehr im Vordergrund steht, dass ich mich ernähre.
- Ich koche gerne – ich koche nicht so gerne.
- Ich bin stolz auf das selbst gekochte Essen – ich schäme mich für das selbst gekochte Essen.

Wenn ich das übertrage auf ‚Haltung zum selbst verfassten Text‘:

- Der Text gefällt mir, gefällt mir nicht.
- Wenn andere Leute den Text lesen, fühle ich mich sicher oder unsicher, ob ihnen der Text gefallen wird.
- Ich weiß, was ich tue, weil ich eine erfahrene und selbstsichere Schreiberin bin – ich weiß nicht, was ich tue, weil ich eine unerfahrene und wenig selbstbewusste Schreiberin bin.
- Es ist mir wichtig, dass der Text gut/gut verständlich ist – es ist mir nicht wichtig, dass der Text gut/gut verständlich ist, weil mehr im Vordergrund steht, dass ich die Schreibaufgabe abgeleistet habe.

¹⁸ In der deutschen Übersetzung werden Close-in-Vergleiche auch als „Binnen-Vergleiche“ und Far-out-Vergleiche auch als „weithergeholte Vergleiche“ bezeichnet (Strauss & Corbin 1996: 67 ff.).

- Ich schreibe gerne – ich schreibe nicht so gerne.
- Ich bin stolz auf den Text – ich schäme mich für den Text.“

Folgende möglicherweise auf das Konzept ‚Haltung zum selbst verfassten Text‘ übertragbare Eigenschaften fallen dabei auf: Die subjektive Wertung des (Text-) Produktes (gut/nicht gut), die damit verbundenen Affekte (Stolz/Scham), die Erfahrung und Selbstsicherheit beim Schreiben (hoch/niedrig) und die Art der Motivation, mit der das Produkt erstellt wurde (motiviert/nicht motiviert oder auch extrinsisch/intrinsisch).

Die so entwickelten Eigenschaften und Dimensionen haben vorerst allerdings nur hypothetischen Charakter und müssten nun anhand der Daten überprüft werden. Einige werden vielleicht bestätigt werden, andere nicht.

Die *Flip-Flop-Technik* ist eine weitere Variante des theoretischen Vergleichens, die dazu dient, Eigenschaften von Konzepten zu entwickeln. Ein Konzept wird dabei auf den Kopf gestellt oder umgedreht, um eine neue Perspektive darauf zu gewinnen (vgl. Corbin & Strauss 2015: 97).

Beispiel für die Flip-Flop-Technik

Die Studentin im nächsten Beispiel beschäftigte sich mit der Textsorte Werbebrief. Das Seminarkonzept beinhaltete, dass sich die Studierenden nicht nur gegenseitig Text-Feedback gaben, sondern auch auf ihre Rohfassungen das Feedback echter Expertinnen und Experten erhielten. Die Studentin bat einen Werbetexter, den sie aus sozialen Netzwerken kannte, um Feedback.

Dokument: TS W03SEM

Mir wäre es lieber gewesen, wenn der Experte noch mehr Zeit für mich gehabt hätte, um mir konkreter an meinem Text aufzuzeigen, was noch zu verbessern wäre – mit einer Erklärung, warum und wieso. Damit ich nicht nur einfach meinen Text umändere nach seinem Geschmack, sondern auch den Grund verstehe, warum diese Variante oder eine Formulierung besser ist als eine andere.

An diesem Textausschnitt zeigt sich, welche Schwierigkeiten auftreten, wenn ein Feedback gebender Experte zu direktiv agiert und zu stark in den Text eingreift. Der Abschnitt wird kodiert mit dem Konzept ‚unproduktives Feedback‘ und dann genauer analysiert, inwiefern das Feedback von der Studentin als unproduktiv empfunden wurde:

1. Der Experte hätte sich mehr Zeit nehmen können.
2. Der Experte hätte konkret an ihrem Text aufzeigen können, was für Verbesserungsmöglichkeiten es gibt.
3. Der Experte hätte erklären können, warum die Verbesserungen aus seiner Sicht notwendig sind.

4. Der Experte wollte, dass der Text „nach seinem Geschmack“ verändert wird – dagegen scheint sich bei der Studentin Widerstand zu regen.
5. Die Studentin möchte den Grund verstehen, warum die eine Variante oder die eine Formulierung besser ist als die andere.

Wird nun die Flip-Flop-Technik angewendet und das Konzept auf den Kopf gestellt, wird das ‚unproduktive Feedback‘ zum ‚produktiven Feedback‘. Betrachtet man die oben entwickelten Kriterien der Studentin für unproduktives Feedback, lassen sich in der Umkehrung tatsächlich Eigenschaften für produktives Text-Feedback ableiten:

1. Der Feedback-Geber nimmt sich ausreichend Zeit.
2. Der Feedback-Geber zeigt konkret am Text, was für Verbesserungsmöglichkeiten es gibt.
3. Der Feedback-Geber erklärt, warum die gezeigten Textstellen aus seiner Sicht überarbeitet werden sollten.
4. Der Feedback-Geber versucht nicht, der Feedback-Nehmerin seinen „Geschmack“ überzustülpen.
5. Der Feedback-Geber sollte verständlich erklären können, warum eine Variante oder eine Formulierung aus seiner Sicht besser ist als eine andere.

Auch hier gilt, dass die Eigenschaften für produktives Text-Feedback vorerst hypothetischen Charakter haben und in den Daten verifiziert werden müssen.

2.4 Methodisches Fazit

„Grounded theory aims to make patterns visible and understandable.“
(Charmaz 2014: 89)

Besonders Corbin betont in den beiden letzten, überarbeiteten Auflagen von *Basics of Qualitative Research*, dass sämtliche Strategien zur Datenanalyse als Anregungen und Hilfestellungen gedacht sind und nicht als verbindlich durchzuführendes Forschungsprogramm missverstanden werden sollten:

„I want to emphasize that techniques and procedures are tools to aid with analysis and not directives. No researcher should become so obsessed with following a set of coding procedures that the fluid and dynamic nature of qualitative analysis is lost.“ (Corbin & Strauss 2015: 25)

Sinn der vorgeschlagenen Verfahren ist immer, bewusste Perspektivwechsel herbeizuführen und die Daten jenseits eingefahrener Denkmuster neu zu betrachten, „being able to see beneath the obvious to discover the new“ (Strauss & Corbin 1998: 46).

Im Prozess der Analyse geht es also zu keinem Zeitpunkt darum, die Methoden chronologisch ‚abzuarbeiten‘, um den Grounded-Theory-Ansatz ‚korrekt‘ durchzuführen, sondern darum, viele Möglichkeiten zu nutzen, um neue Perspektiven auf die Daten zu entwickeln. Bei der Analyse wird ständig die Distanz zu den Daten variiert. Die Forschenden müssen laut Berg und Milmeister

„über eine Art flexibles und flinkes ‚Zoom-Werkzeug‘ verfügen, das ihnen erlaubt, z. B. am Textganzen zu arbeiten und eine Überblicksgliederung zu erstellen, um im Augenblick darauf den Text Zeile für Zeile, Wort für Wort durchzugehen und sich auf die Interpretation einzelner Konversationszüge oder die Bedeutung der Funktion einzelner Partikel zu konzentrieren“ (Berg & Milmeister 2011: 217).

Dieser ständige Perspektivwechsel führt zu einem analytischen Denken, das über die reine Beschreibung der in den Daten vorgefundenen Kategorien hinausgeht und die Entwicklung von Grounded Theory, einer in den Daten gegründeten Theorie, erst ermöglicht. Die geschilderten Methoden können selbstverständlich jederzeit ergänzt werden um eigene oder aus der Schreibdidaktik bekannte Verfahren – solange sie dazu dienen, Fragen zu stellen, Vergleiche zu ziehen und die Perspektive zu verändern.

3 Forschungsstand und theoretische Perspektive

Das für diese Studie gewählte methodische Verfahren, die Grounded Theory Methodology (GTM), bringt es mit sich, dass Theorie und Datenanalyse auf eine bestimmte Weise miteinander verknüpft werden (vgl. Kapitel 2.2). Die Forscherin greift zwar auf ihr theoretisches Vorwissen und damit auf spezifische Definitionen, Modelle und Annahmen aus der Schreibwissenschaft zu, um an die Datenauswertung heranzugehen. Allerdings bringt es das analytische Verfahren mit sich, dass während der Datenauswertung neue Kategorien auftauchen, die im Vorfeld nicht antizipiert werden können (Strauss & Corbin 1996: 33). Die Vertiefung bereits bekannter und das Einarbeiten in neue theoretischer Felder, ein „bilanzierender Abgleich von Forschungsliteratur mit der eigenen Themenkonzeptualisierung und den gewonnenen Resultaten“ (Breuer 2009: 56) erfolgt in der Darstellung und Diskussion der Datenanalyse, also in direkter Verknüpfung mit den empirischen Funden. Die vertiefte, aus den Daten begründete Beschäftigung mit weiteren Theoriefeldern findet daher nicht im folgenden Kapitel 3 statt, sondern wird unter dem Stichwort „theoretische Rahmung“ in spätere Kapitel integriert und dort in Zusammenhang mit den empirischen Befunden diskutiert.

Textstrukturell bedeutet dies außerdem, dass auf den Forschungsüberblick zum Schreiben an der Hochschule zu Beginn der Studie zwar nicht ganz verzichtet wird, er aber kompakt gehalten werden soll. So konzentriert sich das Kapitel 3.1 *Schreiben an der Hochschule* einerseits auf Studien, die ebenfalls die GTM nutzen, um subjektive Theorien zum Schreiben an der Hochschule zu erforschen, andererseits auf die zwei bislang umfassendsten Studien zum Schreiben an der Hochschule im deutschsprachigen Raum. Der Forschungsüberblick ist also bewusst selektiv gehalten und erhebt in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit. Etwas ausführlicher folgt in Kapitel 3.2 *Schreibhandeln und Schreibprozesse* die Darstellung einiger theoretischer Grundlagen. Hierdurch soll transparent gemacht werden, mit welchen Vorannahmen auf die Daten geblickt wird und welche Modelle des Schreibens als Hintergrundfolie für diese Studie dienen.

3.1 Schreiben an der Hochschule

Tatsächlich wurde die GTM erst in wenigen Studien genutzt, deren Fokus auf dem Schreibhandeln an der Hochschule liegt: So geht Girgensohn in einer qualitativen Studie der Frage nach, welche Funktionen das Schreiben für die studentischen Teilnehmer*innen einer autonomen Schreibgruppe hat (Girgensohn 2007a). Als Datengrundlage dienen problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen mit den

Teilnehmenden. Girgensohn arbeitet die rhetorische, die kommunikative, die heuristische, die persönlichkeitsfördernde und die hedonistische Funktion des Schreibens für Studierende heraus. Sie zeigt damit, dass Schreiben an der Hochschule für die Schreibenden nicht nur die erwartbaren Funktionen einnehmen kann, wie etwa das Wissen adressaten- und normgerecht darzustellen (rhetorische Funktion) oder Verknüpfungen herzustellen und so neues Wissen zu schaffen (heuristische Funktion). Besonders Lehr- und Lernformate, die auch die persönlichkeitsfördernde und die hedonistische Funktion des Schreibens integrieren, tragen aus der Perspektive der Studierenden zu einer Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenzen bei (ebd.: 191; Girgensohn & Sennewald 2012: 37 f.).

Eine subjektivierungstheoretische Perspektive auf das Schreiben in der Migrationsgesellschaft nimmt eine GTM-Studie aus der Germanistik ein (Knappik 2017). Sie versteht Schreibentwicklung als Prozess der Aushandlung von Viabilität, womit die Bedingungen gemeint sind, die erfüllt sein müssen, um als Subjekt als ‚möglich‘ innerhalb eines spezifischen Kontextes, etwa der Hochschule, zu gelten. Als zentrales Kriterium für Viabilität in deutschsprachigen Bildungsinstitutionen erweist sich die ‚Geltung als erstsprachliches Subjekt‘. Untersucht werden 58 Schreibbiografien von Studierenden, die als nicht-erstsprachliche Subjekte gelten. Es werden Strategien und Praktiken des Schreibens analysiert, die den Studierenden ermöglichen, als viabel innerhalb der Bildungsinstitution Hochschule zu gelten, also zum Beispiel als dazu fähig, einen Abschluss zu erlangen. Unterschieden wird dabei in drei Phasen – das Schreiben *vor*, das Schreiben *für* und das Schreiben *in* Viabilität (vgl. ebd.: 211 ff.).

Das Schreibhandeln von Studierenden untersuchen mithilfe der GTM außerdem einige Qualifikationsarbeiten aus benachbarten Fachkontexten. So überprüft eine Dissertation aus der pädagogischen Psychologie mithilfe der GTM, inwiefern metakognitives Bewusstsein¹⁹ (*metacognitive awareness*) bei Studierenden, deren literale Kompetenzen (noch) nicht den Hochschulanforderungen entsprechen, selbstreguliertes Lernen und rhetorische Fähigkeiten fördern kann (Negretti 2009). Analysiert werden Schreibjournale, die von 17 Studierenden geführt wurden, die ein Seminar zum akademischen Schreiben besuchten. Die Studie zeigt, wie sich im Laufe eines Seminars bei den Studierenden das Bewusstsein über die Schreibaufgabe, über ihre Strategien und die Performanz verändert. Die Studierenden entwickeln metakognitives Bewusstsein über Kommunikationsziel und Adressaten einer Schreibaufgabe, weisen beim Einsatz verschiedener Schreibstrategien und -methoden eine höhere Selbststeuerung auf und schätzen ihre eigene Performanz realistischer ein (vgl. ebd.: 132 ff.).

Eine Dissertation aus den Erziehungswissenschaften beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren zum erfolgreichen akademischen Schreiben bei Studierenden führen, die sich selbst als *Native Americans* identifizieren (Komlos 2011). Der Fokus liegt hierbei nicht nur auf dem Lernumfeld Hochschule, sondern auch auf Ein-

¹⁹ Als *Metakognition* wird das Denken über das Denken und die bewusste Steuerung des Denkens bezeichnet; ausführlich vgl. Kapitel 5.1.3.

flüssen, die durch die spezifischen sozialen und kulturellen Kontexte entstehen. So stellt sich zum Beispiel heraus, dass es Studierenden, die stark durch die orale Tradition ihrer jeweiligen Stammeskultur geprägt sind, zu Beginn des Studiums schwerfällt, Informationen in akademischen Texten linear und nicht zirkulär darzubieten (vgl. ebd.: 172). Datengrundlage sind leitfadengestützte Interviews, die mit den Studierenden zu Beginn ihres Studiums und am Ende des ersten Semesters geführt wurden, sowie Interviews mit Lehrenden und Schreibzentrumsmitarbeiter*innen.

Die zwei umfassendsten Studien zum Schreiben an der Hochschule im deutschsprachigen Raum analysieren Textkorpora aus wissenschaftslinguistischer Perspektive. So befasst sich Pohl (2007) in sechs aufeinander bezogenen Studien mit der studentischen Schreibentwicklung, aus deren Ergebnissen er ein Modell zur *Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens* ableitet. Analysiert werden in verschiedenen Textsorten jeweils die Ausprägungen und Charakteristika wissenschaftlicher Formulierungen, wissenschaftlicher Alltagssprache, lexiko-syntagmatischer Informationsvergabe, wissenschaftlicher Intertextualität, wissenschaftlichen Argumentierens, wissenschaftlicher Metakommunikation, wissenschaftlichen Einleitens und des Schlussteils (Pohl 2007: 503 ff.). Wissenschaftliche Schreibentwicklung, so das Ergebnis, kann in drei Entwicklungsniveaus gefasst werden: Das gegenstandsbezogene Schreiben, das diskursbezogene Schreiben und das argumentationsbezogene Schreiben.

In der Entwicklungsphase des *gegenstandsfokussierten Schreibens* wirken die Texte laut Pohl, als schrieben die Verfasser*innen in erster Linie für sich selbst. Zwar sind die Texte bereits auf einen Gegenstand, also ein Thema, konzentriert, aber häufig stehen die additive Darstellung und die Beschreibung des Gegenstands im Vordergrund. Wissenschaftliche Alltagssprache²⁰, Ausdrücke und Wendungen, die signalisieren, dass Positionen von anderen Autorinnen und Autoren referiert und gegeneinander abgewogen werden, werden noch nicht verwendet. Zitate aus der Forschungsliteratur sind vorhanden, stehen aber unverbunden im Text – sie werden weder erläutert noch interpretiert (Pohl 2007: 493 ff.).

In der zweiten Entwicklungsphase, dem *diskursfokussierten Schreiben*, wird nicht mehr nur der Gegenstand, sondern der Forschungsdiskurs zum Gegenstand referiert. Die in der Forschungsliteratur vorgefundenen argumentativen Bewegungen werden im eigenen Text inhaltlich nachvollzogen, eine komplexe eigenständige Argumentation (und damit Konklusion) wird jedoch noch nicht entwickelt. Ausdrücke der wissenschaftlichen Alltagssprache werden erfolgreich eingesetzt. Die Textorganisation weist auf ein erstes Adressatenbewusstsein hin, die Leser*innen sollen die Inhalte verstehen (Pohl 2007: 495 f.).

Beim *argumentationsfokussierten Schreiben*, der dritten Phase, ist nochmals eine Erweiterung der Darstellung zu beobachten: Nun werden Argumentationen so aufgebaut, dass sie eigene Positionen stützen können. Wissenschaftliche Ansätze, Kategorien und Methoden werden nicht mehr nur dargestellt, sondern als „kritikwürdige, konkurrierende, ergänz- und verbesserbare Objekte rekonzeptualisiert“ (Pohl 2007: 497), die kritisch gegeneinander diskutiert und dazu genutzt werden, die ei-

20 Der Begriff geht auf das Konzept der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) zurück.

gene Position zu schärfen. Die wissenschaftliche Alltagssprache wird als Instrument der Darstellung, Argumentation und Analyse souverän genutzt. Eine Leserschaft wird nicht nur antizipiert, der Text soll die Leserschaft überzeugen (Pohl 2007: 496 ff.).

Steinhoff (2007) entwickelt, ebenfalls aus wissenschaftslinguistischer Perspektive, ein *Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz*, wobei er wissenschaftliche Textkompetenz als domänentypische Sprachkompetenz versteht. Als Datenbasis dienen das *Studententexte-Korpus*, bestehend aus 296 Seminararbeiten, und das *Expertentexte-Korpus*, bestehend aus 99 Zeitschriftenartikeln professioneller Wissenschaftler*innen. Im Fokus der Korpusanalyse steht die Entwicklung vom kontextinadäquaten Sprachgebrauch hin zum kontextadäquaten – also wissenschaftlichen – Sprachgebrauch. Untersucht werden Ausprägungen der Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessiven Argumentation, Textkritik und Begriffsbildung.

Steinhoff begreift Textkompetenz als sprachliche Problemlösungskompetenz – und die Schwierigkeiten beim Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz als sprachliches Erwerbsproblem. So seien die Studierenden zu Beginn ihres Studiums mit einer ihnen neuen und fremden „kulturell hoch differenzierten literalen Praxis konfrontiert“ (Steinhoff 2007: 419), der des wissenschaftlichen Schreibens, für die sie erfolgreiche Problemlösungsstrategien erst noch entwickeln müssen.

In der ersten Phase der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz lassen sich Steinhoff zufolge zwei Strategien erkennen: Die der *Transposition* und die der *Imitation*. Mit der Strategie der *Transposition* versuchen Schreibende neue Probleme – in diesem Fall das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes – mit alten Mittel zu lösen. Sie greifen zurück auf vertraute Text- und Sprachmuster, etwa auf die aus der Schule bekannte Erörterung oder auf journalistische Texte (Steinhoff 2007: 139 f.). Mit der Strategie der *Imitation*, ebenfalls auf der ersten Ebene der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz angesiedelt, versuchen Schreibende dagegen elaborierte Schriftlichkeit, wie sie in wissenschaftlichen Texten Standard ist, nachzuahmen. Dies resultiert häufig in der „Bildung überkomplexer Ausdrücke, [der] Überdehnung von Phrasen und [der] übertriebenen Streckung des Satzgefüges durch eine Verschachtelung von Nebensätzen“ (Steinhoff 2007: 144).

In der Zwischenstufe der *Transformation* sind in den untersuchten Texten zwar Merkmale der Alltäglichen Wissenschaftssprache und wissenschaftsspezifische Ausdrücke und Wendungen vorhanden, es kommt allerdings häufig zu Formulierungsbrüchen²¹. Textmerkmale, die von den Schreibenden als besonders wissenschaftlich empfunden werden, werden nun im Übermaß eingesetzt, etwa Verfasserreferenzen oder intertextuelle Referenzen wie Zitate (Steinhoff 2007: 423 f.).

Die letzte Stufe der Entwicklung bezeichnet Steinhoff schließlich als *kontextuelle Passung*. Die Schreibenden haben nun die Fähigkeit, domänentypische wissenschaftliche Texte zu verfassen, voll entwickelt, ihr Sprachgebrauch ist wissenschaftstypisch und kontextadäquat (Steinhoff 2007: 424 f.).

21 Von Steinhoff genannte Beispiele für Formulierungsbrüche: „Überblick auf ... geben“, „als nicht geeignet halten“, „soll über ... eingegangen werden“. (Steinhoff 2007: 423)

3.2 Schreibhandeln und Schreibprozesse

Im Folgenden werden einige Erkenntnisse, Modelle und Definitionen aus der Schreibwissenschaft eingeführt, um transparent zu machen, mit welcher Perspektive auf den Gegenstand des Interesses, das Schreiben, geblickt wird.

Seit den 1980er Jahren wird das Schreiben verstanden als eine kognitive und soziale Handlung, genauer als „kognitives Problemlösen im Kontext des Schreibens als einer sozial-kommunikativen Handlung“ (Feilke 1996: 1179). Neu an diesem Ansatz war nicht nur der Fokus auf die Schreibenden (statt auf den Text), sondern auch die Idee, das Schreiben als interaktiven Problemlösungsprozess zu betrachten. Problemlösen wird dabei definiert als „eine Handlung, bei der eine Abfolge von Schritten entwickelt wird, um ein Ziel zu erreichen“ (Hayes 2014 [1996]: 77). Das Ziel steht also fest, aber der genaue Weg dorthin ist unklar. Handelt es sich um eine bereits bekannte und eingeübte Textsorte, werden die Schreibenden die Schreibaufgabe – das ‚Problem‘ – vermutlich einigermaßen erfolgreich bewältigen. Handelt es sich um komplexere Textsorten, zum Beispiel um die Lösung „spezifischer Probleme des wissenschaftlichen Schreibens, reicht ihr Repertoire an Problemlösungsstrategien nicht aus“ (Steinhoff 2007: 133, Herv. i. Orig.). Die Schreibenden müssen also gleichzeitig die Aufgabe bearbeiten und währenddessen neue Strategien entwickeln, um dies erfolgreich tun zu können.

Als interaktiv werden Schreibprozesse verstanden, da sie „als Handlungsprozesse nicht nur intern-mentale, sondern oft auch extern-aktionale Dimensionen“ haben (Wrobel 1995: 35). Äußere Faktoren, etwa die sogenannte *Aufgabenumgebung*, also die jeweilige Schreibaufgabe, die Adressatenschaft oder bereits geschriebene Textteile werden dabei als *integraler Bestandteil* des Schreibprozesses verstanden (vgl. Flower & Hayes 2014 [1981]: 40; Molitor-Lübbert 1996: 1005).

Die Termini *Schreibprozess* und *Schreibhandeln* werden in der Schreibwissenschaft häufig synonym genutzt, obwohl ‚Prozess‘ und ‚Handeln‘ genau genommen Unterschiedliches bedeuten. Während ein Prozess sowohl eine (aktive) Abfolge von Handlungen oder aber auch eine (passive) Veränderung eines Ausgangszustands meint, bedeutet Handeln ein aktives (menschliches) Tun. Wenn im Folgenden von Schreibprozess oder Schreibhandeln die Rede ist, ist immer ein aktives menschliches Tun gemeint, das einen benennbaren Anfang, einen Verlauf und einen Abschluss hat, und über das Schreibende in der Lage sind, sprachlich zu reflektieren.

Zentrale, frühe kognitiv orientierte Modelle des Schreibprozesses, die auf intern-mentale Prozesse fokussieren, sind zum Beispiel *A Model of the Writing Process* (Hayes & Flower 1980), die überarbeitete Version *A Cognitive Process Model* (Flower & Hayes 1981), das *knowledge telling model* und das *knowledge transforming model* von Bereiter und Scardamalia (1987) und die eher linguistisch orientierte Variante, das *parallel-stage interaction model* von de Beaugrande (1984) (vgl. Girgensohn & Sennwald 2012: 16 ff.).

Besonders das erste von Hayes und Flower entwickelte Modell fand auch im deutschsprachigen Raum große Beachtung und inspirierte einige Wissenschaft-

ler*innen zu Forschungsarbeiten, die in eigenen Schreibprozessmodellen resultieren. Zu nennen sind hier die Modelle *Die Struktur des Schreibprozesses* und *Der Verlauf des Schreibprozesses* von Ludwig (1983: 46, 50 ff.), das *Grundschema eines reflexiven Modells des Schreibprozesses* von Molitor (1984: 44), das Modell *Kognitive Konstituenten der Textproduktion* von Augst und Faigel (1986: 175) und das *Kognitive Modell* von Feilke und Augst (1989: 302). Auch Hayes entwickelte sein Modell weiter: Auf der Grundlage neuerer Forschungsergebnisse veröffentlichte er 1996 *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing* und 2012 die *Current Version of the Writing Model*.

Als Referenzmodelle für den Schreibprozess im Rahmen der vorliegenden Studie dienen vor allem Hayes 1996 und Flower und Hayes 1981. Für die Wahl von Hayes' Modell von 1996 als zentrales Referenzmodell für diese Studie gibt es mehrere Gründe: Erstens geht es in seiner Komplexität weit über die Modelle aus den 1980er-Jahren hinaus, denn das Schreiben wird nicht nur als kognitiver und affektiver Prozess, sondern auch als sozial situierte Handlung verstanden. Zweitens sind die meisten Komponenten des Modells durch empirische Studien, die Hayes und andere durchgeführt haben, belegt. Drittens lassen sich viele der Schlussfolgerungen, die sich aus der Interpretation der Daten in der hier vorliegenden Studie ergeben, gut auf das Modell von 1996 beziehen – sowohl bestätigend als auch das Modell erweiternd oder modifizierend. Viertens eignet sich Hayes' neuestes Modell von 2012 weniger als theoretischer Referenzpunkt. Es hat bislang den Charakter einer ersten Skizze und die neuen Vorschläge zur Modellierung der Prozessebenen sind noch nicht im Detail empirisch fundiert ausgearbeitet.²²

Auch das frühe Modell von Flower und Hayes (1981) besitzt immer noch theoretische Relevanz, da hier die Teilprozesse des Schreibens deutlicher als in den neueren Modellen an den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) orientiert sind. So gehen viele neuere Studien immer noch von den genannten Teilprozessen aus (vgl. Klein & Leacock 2012, MacArthur 2012a, Olive 2012). Auch in alternativen Schreibprozessmodellen sind diese Teilprozesse zu finden, selbst wenn eine abweichende Terminologie genutzt wird, die ihren Ursprung in einer anderen disziplinären Perspektive hat. So spricht etwa Wrobel aus textlinguistischer Perspektive vom „Planen, Formulieren, Inskribieren, Überprüfen“ (1995: 33) oder Zimmermann & Kitsantas aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie (und im Kontext der theoretischen Modellierung von Selbstregulation) von „forethought, performance control, self-reflection“ (2007: 51).

Im Folgenden sollen Aspekte des Modells von Flower und Hayes 1981 und Hayes' Modell von 1996 zusammenfassend vorgestellt und zur Verdeutlichung um weiterführende Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften ergänzt werden.

²² So ist die Unterscheidung der Prozessebenen in „control level“, „process level“ und „resource level“ nicht nachvollziehbar dargestellt. Zum Beispiel bleibt unklar, warum „reading“ Teil des „resource levels“ ist, aber nicht des „process levels“, v. a. der Funktion „evaluator“, denn das Bewerten (*evaluating*) beim Schreiben passiert in der Regel durch das Lesen des bereits geschriebenen Textes (vgl. Hayes 2012: 371). Es wäre also logischer, „reading“ dem „process level“ zuzuordnen.

3.2.1 Flower & Hayes 1981

Flower und Hayes erkannten, dass beim Schreiben nicht nur innere, sondern auch äußere Faktoren eine Rolle spielen – in ihrem frühen Modell schlugen sie vor, diese Faktoren danach zu unterscheiden, ob sie innerhalb oder außerhalb „der Haut“ der schreibenden Person verortet sind (Flower & Hayes 2014 [1981]: 39). Sie modellieren den Schreibprozess in drei Komponenten, wobei sie die äußeren Faktoren als *Aufgabenumgebung* bezeichnen, die inneren als *kognitive Schreibprozesse* und als *Langzeitgedächtnis* des Schreibers oder der Schreiberin (ebd.: 59, vgl. Abb. 2). Da die Funktionen der Aufgabenumgebung und des Langzeitgedächtnisses weiter unten in der Darstellung des komplexeren Modells von Hayes (1996) ausführlich erläutert werden, soll an dieser Stelle nur auf die kognitiven Schreibprozesse eingegangen werden.

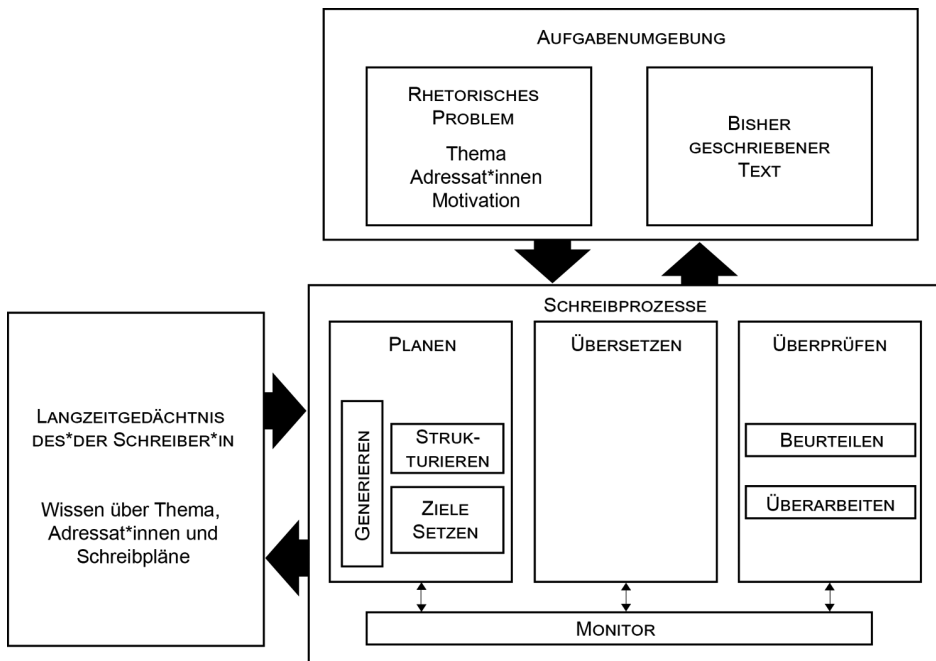


Abbildung 2: Modell des Schreibens als kognitiver Prozess (Quelle: Flower & Hayes [2014 (1981): 40])

Flower und Hayes gehen in dem Modell, angelehnt an die verschiedenen Phasen im Schreibprozess, von den kognitiven Teilprozessen *Planen*, *Übersetzen* und *Überprüfen* aus. Diese Teilprozesse werden gesteuert von einer Kontrollinstanz, die sie als *Monitor* bezeichnen.

3.2.1.1 Planen

Der Planungsprozess kann in drei Subprozessen gedacht werden: der *Ideengenerierung*, dem *Strukturieren* und der *Zielsetzung* (Flower & Hayes 2014 [1981]: 42). Während der Ideengenerierung werden relevante Informationen aus dem Langzeitgedächtnis

abgerufen. Diese Informationen können entweder bereits so gut strukturiert sein, dass daraus ein Text generiert werden kann – oder sie sind noch so fragmentarisch und unverbunden, dass ein separater Strukturierungsschritt stattfinden muss. Während des Strukturierens werden Kategorien gebildet, hierarchisiert und geordnet, um Ideen weiterzuentwickeln. Der Teilprozess des Strukturierens führt auch zu Entscheidungen auf der Textebene, etwa der Reihenfolge von Gliederungspunkten. Sowohl die Ideengenerierung als auch das Strukturieren werden beeinflusst von der Zielsetzung. Die Zielsetzung kann einerseits inhaltlich orientiert sein („Ich will die Teilprozesse des Schreibens nach Flower & Hayes zusammenfassend darstellen.“), verfahrensorientiert („Am besten fange ich mit einem zusammenfassenden Satz an, der die Teilprozesse aufzählt.“) oder beides zugleich. Die Schreibziele müssen dabei eher kleinschrittig gedacht werden, um überschaubar zu bleiben – so könnte zwar die Fragestellung einer wissenschaftlichen Arbeit als übergreifende Zielsetzung bezeichnet werden, wird aber wie im Beispiel oben in kleinere, überschaubare Teilziele zerlegt. Die jeweils aktuellen Ziele regen den oder die Schreiber*in zur Ideengenerierung an, was zur Entwicklung neuer, komplexerer Ziele führt, die strukturiert werden müssen, etc. (vgl. ebd.: 43).

3.2.1.2 Übersetzen

Mit dem Teilprozess *Übersetzen* ist gemeint, dass Ideen in Sprache übertragen werden. Flower und Hayes sprechen von ‚übersetzen‘ und nicht von ‚formulieren‘, um kenntlich zu machen, dass die während des Planens generierten Informationen nicht notwendigerweise bereits in Form von kohärenter sprachlicher Information zur Verfügung stehen – sie können z. B. auch in bildlichen Eindrücken oder noch unverbundenen Stichworten vorhanden sein (vgl. ebd.).

„Die Aufgabe der Schreibenden besteht also darin, eine Bedeutung, die vielleicht in Form von Stichworten präsent ist [...] und die in einem komplexen Netzwerk von Zusammenhängen organisiert ist, in einen linearen schriftsprachlichen Text zu übersetzen.“ (Flower & Hayes 2014 [1981]: 43)

Beim Übersetzen von Ideen in Schriftsprache müssen neben der strukturierten und adressatengerechten Darbietung von Inhalten auch formale, syntaktische und lexikalische Anforderungen jongliert werden.

3.2.1.3 Überprüfen

Auch der Prozess des *Überprüfens* hat mehrere Subprozesse – das *Beurteilen* und das *Überarbeiten*. Das Beurteilen findet durch das Lesen des bereits verfassten Textes statt. Entweder wird der Text als gut beurteilt und als „Sprungbrett“ (ebd.: 44) für die weitere Ideengenerierung und das Ausformulieren (Übersetzen) genutzt oder der Text wird als noch nicht ausgereift beurteilt und dementsprechend überarbeitet.

3.2.2 Hayes 1996 mit Ergänzungen

Das neuere Schreibprozessmodell von Hayes 1996 ist anders strukturiert. Hier unterscheidet Hayes zwischen der *Aufgabenumgebung*, d. h. sozialen und physischen Einflüssen auf die schreibende Person, und dem *Individuum*, d. h. der schreibenden

Person und deren Gedächtnissystemen, kognitiven Prozessen, Motivationen und Affekten (vgl. Abb. 3). Die folgenden Ausführungen sind zwar an Hayes orientiert, es werden allerdings einige Aspekte um neuere Erkenntnisstände ergänzt, insbesondere die Erläuterung des Arbeitsgedächtnisses und des Bereichs Motivation und Affekte.

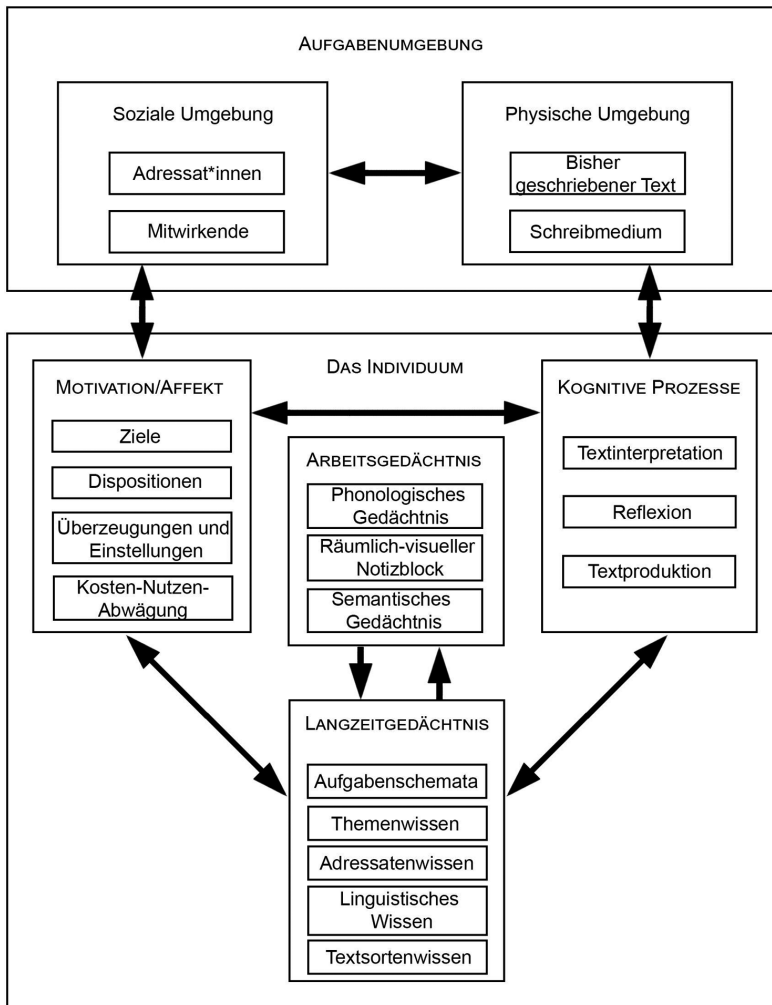


Abbildung 3: Kognition und Affekt beim Schreiben (Quelle: Hayes [2014 (1996): 61])

3.2.2.1 Aufgabenumgebung

Die *Aufgabenumgebung*, also das, was außerhalb der ‚Haut‘ der Schreibenden auf den Schreibprozess einwirkt, wird von Hayes unterteilt in die *soziale Umgebung* und die *physische Umgebung*. Menschen schreiben in der Regel, um mit anderen Menschen – den sogenannten *Adressaten* oder *Adressatinnen* – zu kommunizieren, unabhängig

davon, ob sie dem oder der Schreibenden persönlich bekannt sind oder nicht – das Schreiben ist also eine soziale Handlung. Damit ein Text sein Kommunikationsziel, nämlich verstanden zu werden, erreicht, haben sich bestimmte Konventionen der Textgestaltung herausgebildet, die zum Beispiel Auswirkungen auf die Wahl der Textsorte, der rhetorischen Strukturen oder des Sprachregisters haben. Diese Konventionen unterscheiden sich kulturell und sind zeitlichen Veränderungen unterworfen (vgl. Hayes 2014 [1996]: 62).

Auch die unmittelbare soziale Umgebung kann sich auf das Schreiben auswirken. So bezieht sich Hayes auf eine Studie von Nelson, die zeigt, dass universitäre Schreibprojekte häufig mit den Anforderungen anderer Seminare oder dem studentischen Sozialleben insgesamt konfliktieren – vermutlich besonders im Hinblick auf die Zeit, die für die jeweiligen Bereiche aufgewendet wird (vgl. Nelson 1988, referiert nach Hayes 2014 [1996]: 62). Zur sozialen Umgebung gehören außerdem die sogenannten *Mitwirkenden*, d. h. alle Personen, die am Entstehen eines Textes beteiligt sind. So werden in beruflichen Schreibsituationen Texte häufig kollaborativ, d. h. gemeinschaftlich von mehreren Personen, verfasst (vgl. ebd.). Auch Personen, die Text-Feedback geben, können als Mitwirkende am Text betrachtet werden (vgl. Hayes 2012: 371).

Die *physische Umgebung* ist ebenfalls Bestandteil der Aufgabenumgebung. Hier unterscheidet Hayes in *Schreibmedium* und den *bereits geschriebenen Text*.²³ Mit Schreibmedium sind etwa Papier, Stift oder Computer gemeint. Um die Wirkung des Schreibmediums auf den Schreibprozess zu zeigen, referiert Hayes ältere Studien, die Überarbeitungsprozesse auf Papier mit denen am Computer vergleichen – so können etwa Textteile schneller mit dem Computer kopiert, ausgeschnitten, wieder eingefügt und überarbeitet werden als auf Papier (vgl. Hayes 2014 [1996]: 63 f.). Deutlich wird, dass die Möglichkeiten, die bestimmte Schreibumgebungen oder -medien bieten, den Schreibprozess beeinflussen. Um zu untersuchen, wie aktuell verfügbare digitale Schreibumgebungen Schreibprozesse beeinflussen, wären allerdings neue Studien nötig.

Der bereits geschriebene Text ist nach Hayes ebenfalls Teil der physischen Aufgabenumgebung. Da ständig neuer Text erzeugt wird, verändert sich hierdurch ständig die Aufgabenumgebung und beeinflusst wiederum die Teilprozesse, die beim Schreiben ablaufen – etwa, wenn der neu geschriebene Text durchgelesen wird, um Ideen für die weitere Ausarbeitung des Textes zu generieren (vgl. ebd.: 63).

3.2.2.2 Individuum

Im *Individuum* sind während des Schreibprozesses *Motivation und Affekt*, das *Arbeitsgedächtnis* und das *Langzeitgedächtnis* aktiv, wobei spezifische *kognitive Prozesse* wirksam werden, in die sowohl Funktionen des Arbeitsgedächtnisses als auch solche des Langzeitgedächtnisses eingebunden sind.

23 Hayes erwähnt sie zwar nicht, aber an dieser Stelle sei der Vorschlag aufgegriffen, auch die *räumlichen Bedingungen* zur Aufgabenumgebung hinzuzufügen, etwa die Lichtverhältnisse, die Geräuschkulisse, die Schreibtischmöbel etc. Lisa Hertweck und Polly Oberman machten bei der *European Writing Center Conference* 2016 den Vorschlag, auch die „ergonomische Umgebung“ in das Modell des Schreibprozesses einzubeziehen.

Hayes orientiert sich für die Beschreibung der Gedächtnissysteme stark am Modell des Arbeitsgedächtnisses²⁴ nach Baddeley von 1986 und ergänzt einige Aspekte, die spezifisch für den Schreibprozess sind. Da Baddeley, wie Hayes, seine Modelle ständig weiterentwickelt, werden im Folgenden neuere Aussagen von Baddeley (2015) mit eingebunden, um die Darstellung der Gedächtnissysteme möglichst klar zu gestalten. Hilfreich ist, sich die Gedächtnissysteme nicht als spezifische ‚Orte im Kopf‘, sondern als Prozesse, die bestimmte Aufgaben übernehmen, vorzustellen.

Im *Langzeitgedächtnis* wird Wissen über lange Zeiträume gespeichert, etwa *linguistisches Wissen* wie der Wortschatz oder grammatisches Wissen, *Wissen über Textsorten, Adressat*innen, inhaltliche Themen oder Aufgabenschemata*²⁵ (vgl. Hayes 2014 [1996]: 57, 80 f.). Beim Schreiben wird dieses Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen. Einer besonderen Erläuterung bedürfen die sogenannten *Aufgabenschemata*. Hierbei handelt es sich um „Informationspakete, die vorgeben, wie eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden muss“ (ebd.: 81). Die Aufgabenschemata können sich auf verschiedene Aufgaben beim Schreiben oder auch beim Lesen beziehen – zum Beispiel auf das Überarbeiten eines Textes, das Lesen von Grafiken oder auch das Lesen von sehr spezialisierten Textsorten wie Laborprotokollen aus der biophysikalischen Chemie. Die gespeicherten Aufgabenschemata umfassen Informationen über die Ziele der jeweiligen Tätigkeit oder Aufgabe, über die Prozesse, die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind, die übliche Abfolge dieser Prozesse und Kriterien, mit denen der Erfolg der Aufgabe beurteilt werden kann. Aufgabenschemata können nach Hayes sowohl durch externe Stimuli aktiviert werden als auch durch Reflexion. So könnte das Aufgabenschema für Überarbeitung zum Beispiel extern durch ein falsch getipptes Wort ausgelöst werden. Genauso könnte das Aufgabenschema für Überarbeitung aber auch dadurch ausgelöst werden, dass der schreibenden Person beim reflexiven Nachdenken über die Inhalte eines zu verfassenden Artikels auffällt, dass eine wichtige Quelle noch nicht eingearbeitet ist (vgl. ebd.).

Mit zunehmender Erfahrung wächst jeder der im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensbereiche. Das betrifft nicht nur das inhaltliche Wissen oder das Wissen über die Adressatenschaft bestimmter Textsorten, sondern auch das Wissen über den Schreibprozess selbst. Je erfahrener Schreibende sind, desto effektiver können sie bestimmte Schreibstrategien einsetzen, desto präziser Kriterien für die Beurteilung von Texten anwenden und desto sicherer sind sie im Verfassen von spezifischen Textsorten (vgl. ebd.: 82).

Baddeley (2015) bietet einen hilfreichen theoretischen Überblick zur Modellierung des Langzeitgedächtnisses (vgl. Abb. 4): Er unterscheidet nach Squire ein explizites bzw. deklaratives und ein implizites bzw. nichtdeklaratives Gedächtnissystem (vgl. Squire 1992). Das explizite/deklarative Gedächtnissystem ist nach Tulving wie-

24 Das Konzept des Arbeitsgedächtnisses stellten Baddeley und Hitch erstmals 1974 vor (vgl. Baddeley & Hitch 1974).

25 In der deutschsprachigen Schreibforschung werden diese, einem Vorschlag von Baurmann und Weingarten folgend, auch als *Prozeduren* bezeichnet. Sie verdeutlichen den Begriff mit einer Computermetapher: „Prozeduren sind das Programm, Prozesse sind die Ausführungen eines Programms, Produkte sind die durch die Ausführung des Programms hervorgebrachten Ergebnisse.“ (Baurmann & Weingarten 1995: 17)

derum unterteilt in das sogenannte episodische Gedächtnis und das semantische Gedächtnis (vgl. Tulving 1972).

Implizites/nichtdeklaratives Wissen, an anderer Stelle auch „prozedurales Wissen“ genannt (vgl. Anderson 1980: 222 ff.), bezieht sich auf erlernte, aber inzwischen automatisierte Handlungsabläufe, wie zum Beispiel das Fahrradfahren. Dieses Wissen wird durch bestimmte Handlungen abgerufen und weniger durch ein bewusstes Erinnern (vgl. Baddeley 2015: 13). Das deklarative/explicite Wissen, zum Beispiel Fakten oder Ereignisse, kann dagegen durch einen bewussten Akt aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden.

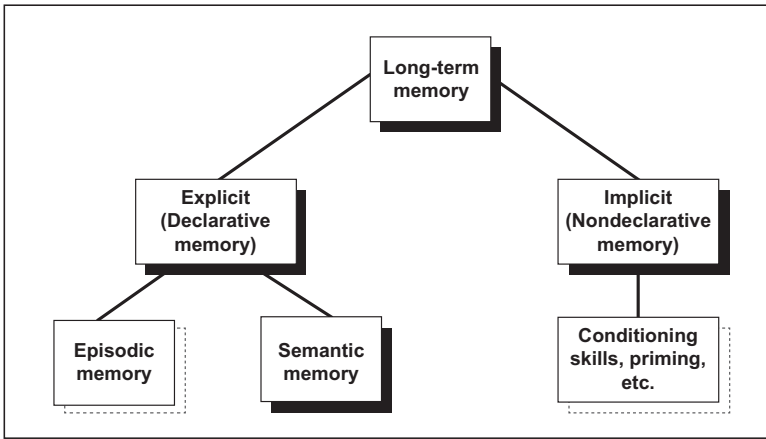


Abbildung 4: Komponenten des Langzeitgedächtnisses nach Squire (Quelle: Baddeley [2015: 13])

Ein Beispiel, bei dem beide Wissenssysteme relevant sind, ist das Tippen mit dem Zehnfingersystem: Während wir uns beim Erlernen des Tastatursystems vielleicht die genaue Anordnung der Buchstaben auf den Tasten gemerkt haben (explizites Wissen), automatisiert sich die Handlung des Tippens mit zunehmender Übung (implizites Wissen): Man muss nicht jedes Mal bewusst darüber nachdenken, mit welchem Finger welche Taste angeschlagen wird.

Das deklarative/explicite Gedächtnis hat zwei Subsysteme, das episodische und das semantische Gedächtnis. Im episodischen Gedächtnis werden die konkreten Abläufe biografischer Ereignisse und Erlebnisse gespeichert, im semantischen Gedächtnis das Fakten- und das allgemeine Weltwissen, zum Beispiel das Wissen über soziale und kulturelle Normen und Techniken (vgl. ebd.: 14). Das Wissen über den Aufbau eines Exposé in der Literaturwissenschaft und über die erwarteten Zitationskonventionen wäre demnach im semantischen Gedächtnis gespeichert, die Erinnerung an das Tutorium, in dem ich hilfreiches Feedback auf das Exposé für meine erste Seminararbeit erhalten habe, im episodischen Gedächtnis. Wissen ist also häufig, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, in beiden Gedächtnissystemen gleichzeitig gespeichert. Außerdem können sich einzelne Erfahrungen, die zunächst im episodischen Gedächtnis gespeichert werden, verfestigen und dann als abstrahiertes Weltwissen im semantischen Gedächtnis abgelegt werden (vgl. ebd.: 137).

Eine zentrale Rolle in Hayes' Modell von 1996 nimmt das *Arbeitsgedächtnis* ein. Das Arbeitsgedächtnis ist, ähnlich wie der Arbeitsspeicher eines Computers, eine begrenzte Ressource, in der Informationen kurzzeitig gespeichert werden können und die für die Ausführung kognitiver Prozesse notwendig ist: „Working memory is limited in the amount of material it can hold and in the length of time it can hold it“ (Hayes 2006: 29). In dieser Hinsicht ähnelt die Beschreibung des Arbeitsgedächtnisses der des Kurzzeitgedächtnisses, in dem geringe Informationsmengen für eine sehr kurze Zeit (wenige Sekunden) gespeichert werden können (vgl. Baddeley 2015: 41). Das Kurzzeitgedächtnis kommt tatsächlich in Hayes' Modell nicht vor – und es gibt auch Modelle des Gedächtnisses, die das Kurzzeitgedächtnis und das Arbeitsgedächtnis synonym setzen (für einen Überblick vgl. Alamargot & Chanquoy 2001: 157).

Baddeley allerdings geht davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis ein drittes System ist, das mit den Ressourcen des Langzeit- und des Kurzzeitgedächtnisses interagiert:

„The concept of working memory is based on the assumption that a system exists for the temporary maintenance and manipulation of information, and that this is helpful in performing many complex tasks. [...] [W]orking memory acts as a form of mental workspace, providing a basis of thought. It is usually assumed to be linked to attention, and to be able to draw on other resources within short-term and long-term memory.“ (Baddeley 2015: 12 f.)

In Baddeleys Modell hat das Kurzzeitgedächtnis eine reine Speicherfunktion, während das Arbeitsgedächtnis mehrere prozessbezogene Funktionen übernimmt: Es ruft die Informationen ab, die für den Ablauf eines nicht vollständig automatisierten Prozesses erforderlich sind, und steuert den Prozess (vgl. ebd.: 98). Um das zu leisten, kann das Arbeitsgedächtnis auf alle anderen Gedächtnissysteme zugreifen. So kann es zum Beispiel sowohl Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen als auch dazu beitragen, dass Informationen im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden.

Hayes modelliert in seinem Konzept des Schreibprozesses das Arbeitsgedächtnis, angelehnt an Baddeley, wie folgt: Die *zentrale Exekutive*²⁶ ist die steuernde Instanz des Arbeitsgedächtnisses, ähnlich dem „Monitor“ aus früheren Modellen von Flower und Hayes (vgl. Flower & Hayes 2014 [1981]: 44). Die zentrale Exekutive fokussiert die Aufmerksamkeit und koordiniert die drei Subsysteme,²⁷ namentlich die *phonologische Schleife*²⁸, den *räumlich-visuellen Notizblock*²⁹ und das *semantische Gedächtnis*

26 Die „zentrale Exekutive“ ist im grafischen Modell (Hayes 2014 [1996]) nicht dargestellt, wird aber im Fließtext erläutert (vgl. ebd. 64 f.).

27 Baddeley fügte später noch ein viertes Subsystem, den „episodischen Puffer“, hinzu (vgl. Baddeley 2012: 15 ff.). Da das System nicht Teil des Schreibprozessmodells ist, wird es hier nicht näher ausgeführt. Sehr verkürzt gesagt werden im episodischen Puffer kleinere Informationseinheiten unterschiedlichen Formats in größeren Einheiten, sogenannten „Chunks“, zusammengefügt; vgl. Olive 2012: 489; Baddeley et al. 2015: 43.

28 Wird auch als *phonologisches Gedächtnis* bezeichnet.

29 Wird auch als *räumlich-visuelles Gedächtnis* bezeichnet.

nis. Außerdem verknüpft die zentrale Exekutive Informationen aus den Subsystemen mit Informationen im Langzeitgedächtnis.

Die *phonologische Schleife* ist dafür zuständig, phonologisch, also akustisch oder lautlich kodierte Information aufzunehmen und kurzzeitig verfügbar zu halten. Baddeley bezeichnet die phonologische Schleife auch als „verbales Kurzzeitgedächtnis“ (vgl. Baddeley 2015: 70). Beim Lesen von Text etwa wird durch die phonologische Schleife ein Wort durch eine innere Stimme in Laute ‚übersetzt‘. Der *räumlich-visuelle Notizblock* ist entsprechend für die kurzzeitige Speicherung visueller und räumlicher Informationen zuständig (vgl. ebd.). Hier wird beim Lesen das Schriftbild oder die Position eines Satzes auf einer Seite im Buch und nicht der Klang eines gelesenen Wortes gespeichert.

Das *semantische Gedächtnis* ist in Hayes' Modell des Schreibprozesses anders platziert als in Baddeleys Modell der Gedächtnissysteme, nämlich als Komponente des Arbeitsgedächtnisses und nicht, wie oben dargestellt, des Langzeitgedächtnisses – die Logik dieser Entscheidung erschließt sich allerdings nicht aus Hayes' Erläuterungen (vgl. Abb. 3 mit Abb. 4). Ohne Zweifel wäre das Generieren von Text ohne ein im Langzeitgedächtnis verortetes semantisches Gedächtnis, so wie Baddeley es vorschlägt, unmöglich. Im semantischen Gedächtnis werden zum Beispiel inhaltliches Wissen zu bestimmten Themen gespeichert, der individuell verfügbare Wortschatz oder auch bestimmte Aufgabenschemata, etwa, wie ein Zitat aus einer Literaturquelle in den Fließtext eingebunden werden kann. Diese eben genannten Funktionen werden auch in Hayes' Modell dem Langzeitgedächtnis unter den Bezeichnungen *Aufgabenschemata*, *Themenwissen*, *Adressatenwissen*, *linguistisches Wissen* und *Textsortenwissen* zugeordnet. In Ermangelung einer ausführlichen Begründung von Hayes für das Platzieren des semantischen Gedächtnisses als Teilkategorie des Arbeitsgedächtnisses kann daher an dieser Stelle nicht genau bestimmt werden, was damit bezweckt wird – etwa, ob sich Hayes' Verständnis von semantischem Gedächtnis von Baddeleys unterscheidet.³⁰

Die *kognitiven Prozesse*, die beim Schreiben ablaufen, bezeichnet Hayes als *Textinterpretation*, *Reflexion* und *Textproduktion* (vgl. 2014 [1996]: 61, 69 ff.).³¹ Gleichet man Hayes' Modell mit Baddeleys (2015) ab, müsste präzisiert werden, dass die eben genannten kognitiven Prozesse im Arbeitsgedächtnis ablaufen, während dieses parallel auf die Ressourcen des Langzeit- und des Kurzzeitgedächtnisses zugreift.

Die *Textinterpretation* erzeugt, ausgehend von sprachlichem und grafischem Input, zum Beispiel dem Lesen von Text, dem Betrachten einer Grafik oder auch dem Hören von gesprochener Sprache, sogenannte interne Repräsentationen (vgl. Hayes 2014 [1996]: 69). Als *interne* oder *mentale Repräsentationen* werden in den Kognitions-

30 Hayes begründet diese Entscheidung wie folgt: „Außerdem binde ich ausdrücklich einen semantischen Speicher in das Arbeitsgedächtnis mit ein, weil dieser – wie ich später erläutern werde – hilfreich für die Erklärung des Generierens von Text ist“ (Hayes 2014 [1996]: 65). Die hier angekündigten Erläuterungen finden allerdings im weiteren Verlauf des Textes nicht statt. Es gibt auch keinen Hinweis darauf, ob Hayes' Definition des semantischen Gedächtnisses vielleicht eine andere ist als die Baddeleys.

31 In früheren Modellen des Schreibprozesses orientierten sich Hayes und Flower eher an den Phasen des Schreibprozesses und bezeichneten die Teilprozesse als „Planen“, „Übersetzen“ und „Überprüfen“ (vgl. Flower & Hayes 2014 [1981]: 40).

wissenschaften die Vorstellungen bezeichnet, die man sich auf Grundlage des individuell vorhandenen Wissens von etwas macht. Die Textinterpretation, vor allem das Lesen, ist ein zentraler Teilprozess beim Schreiben. Hayes unterscheidet drei Funktionen, die das Lesen für das Schreiben hat: Schreibende lesen erstens Quellen, um sich für die Produktion des eigenen Textes Informationen anzueignen. Zweitens lesen sie die Schreibaufgabe, die ihnen z. B. in der Schule oder an der Hochschule schriftlich gestellt wurde, um zu erfassen, was sie wie schriftlich umsetzen sollen. Und drittens lesen sie ständig den eigenen, im Entstehen begriffenen Text, um ihn zu beurteilen, zu überarbeiten und weiterzuentwickeln (vgl. ebd.: 76).

Hayes unterscheidet außerdem zwei Arten des Lesens: eine, die auf das inhaltliche Textverständnis ausgerichtet ist – hier steht im Fokus, eine präzise mentale Repräsentation der Textbedeutung zu entwickeln. Dabei greifen die Lesenden auf viele verschiedene Wissensquellen zu, um überhaupt eine innere/mentale Repräsentation der Botschaft des Textes bilden zu können: Es werden zum Beispiel Grammatikwissen und Textsortenwissen eingesetzt, Faktenwissen aufgerufen, Kernaussagen bestimmt oder die Perspektive der Autorin oder des Autors identifiziert. Die zweite Art des Lesens konzentriert sich auf das Überarbeiten eines Textes – hier geht es vor allem darum, den Text zu beurteilen und mögliche Probleme zu identifizieren (vgl. Abb. 5). Auch hier werden verschiedenste Wissensbereiche aktiviert. Entdeckt werden beim beurteilenden Lesen nicht nur mögliche Probleme, sondern es werden, unabhängig von problematischen Textstellen, ständig weitere Ideen zur Überarbeitung generiert. Diese Ideen sind in Abbildung 5 unter „mögliche Entdeckung“ dargestellt (vgl. ebd.: 71f.).

Reflexion definiert Hayes als eine Handlung, die aufbauend auf bereits gebildeten Repräsentationen weitere interne Repräsentationen erzeugt (vgl. ebd.: 69f.). So umfasst im Modell des beurteilenden Lesens (vgl. Abb. 5) der gesamte als *Verstehen und Kritisieren* bezeichnete Komplex reflexive Handlungen. Hayes schlägt vor, reflexive Prozesse, die beim Schreiben wirksam werden, in folgende Kategorien zu unterteilen: Problemlösen, Entscheidungsfindung und Schlussfolgern (vgl. ebd.: 77ff.).

Als *Problemlösen* definiert Hayes „eine Handlung, bei der eine Abfolge von Schritten entwickelt wird, um ein Ziel zu erreichen“ (ebd.). Bei fast allen Schreibhandlungen werden Problemlösungsprozesse aktiv: So kann das Problemlösen etwa darin bestehen, bestimmte Wörter oder Satzkonstruktionen zu wählen, um etwas möglichst präzise auszudrücken, eine Grafik zu entwerfen, um etwas zu veranschaulichen oder eine Gliederung für ein größeres Schreibprojekt zu planen (vgl. ebd.: 77).

Entscheidungsfindung definiert Hayes als das Bewerten von Alternativen mit dem Ziel, eine Auswahl zu treffen (vgl. ebd.). Er unterscheidet lückenfüllende und beurteilende Entscheidungen. Lückenfüllende Entscheidungen sind besonders wichtig für das Schreiben von Rohfassungen, da viele Schreibaufgaben lückenhaft definierte Probleme sind, „das heißt Probleme, die nicht gelöst werden können, ohne dass die schreibende Person eine Reihe von Entscheidungen trifft, die diese Lücken füllen“ (ebd.). Zum Beispiel müssen Studierende, wenn sie vor der Aufgabe stehen, einen Essay zu einer vorgegebenen Fragestellung zu verfassen, entscheiden, welche Quel-

len sie nutzen, wie sie mit widersprüchlichen Perspektiven umgehen, welchen Standpunkt sie selbst einnehmen, wie sie den Text rhetorisch aufbauen etc. Beurteilende Entscheidungen sind dagegen besonders wichtig für Überarbeitungsprozesse. Hierbei müssen zahlreiche Entscheidungen über die Angemessenheit einzelner Aspekte im Text getroffen werden, zum Beispiel in Bezug auf die Wortwahl, die Klarheit, die Wirkung auf die Adressatinnen und Adressaten etc. (vgl. ebd.).

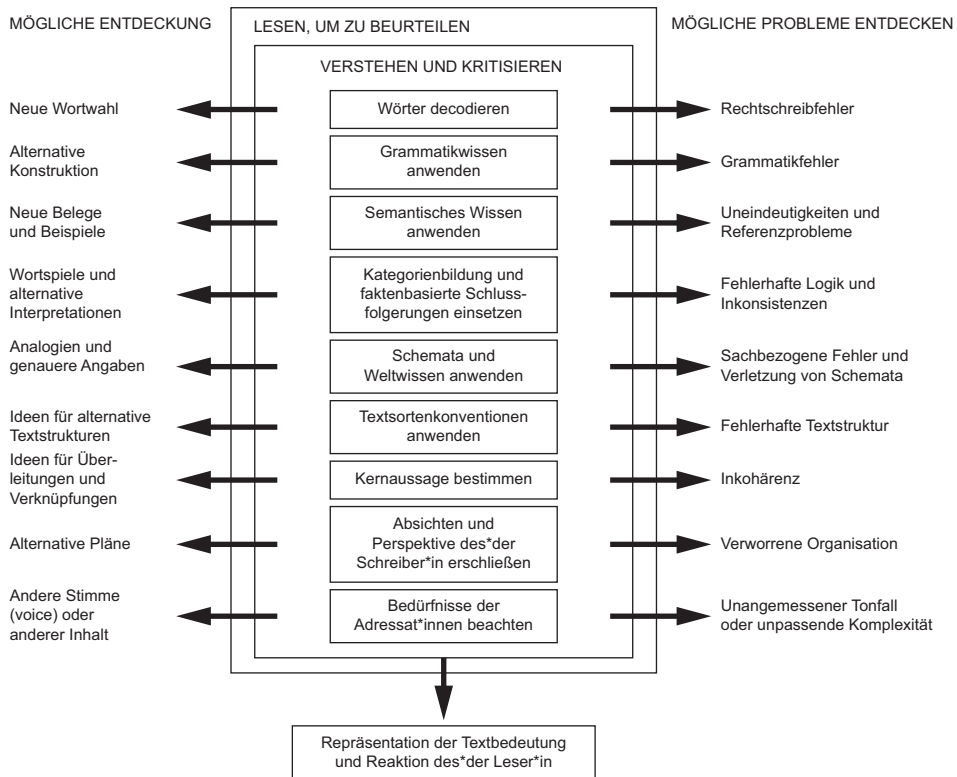


Abbildung 5: Kognitive Prozesse der Textbeurteilung beim Lesen (Quelle: Hayes [2014 (1996): 72])

Das *Schlussfolgern*, die dritte reflexive Handlung, die laut Hayes während des Schreibens wirksam wird, ist „ein Prozess, bei dem neue Information aus bereits bekannter Information abgeleitet wird. Dies kann zielgerichtet oder nicht zielgerichtet, bewusst oder unbewusst ablaufen.“ (Ebd.: 78) Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben ist das Schlussfolgern relevant. So werden beim Lesen eines Textes zentrale Aussagen, die nicht explizit ausgesprochen werden, durch Schlussfolgern identifiziert. Und Schreibende schlussfolgern auf der Grundlage von Informationen, die ihnen zur Verfügung stehen, wie sie ihren Text gestalten können, um bestimmte Adressatinnen und Adressaten gezielt anzusprechen. Das Schlussfolgern ermöglicht also sowohl Lesenden als auch Schreibenden, bereits vorhandene Wissensbestände aus ihrer jeweiligen Perspektive sinnvoll zu erweitern (vgl. ebd.).

Die *Textproduktion* ist der dritte und letzte kognitive Prozess in Hayes Schreibprozessmodell. Gemeint ist damit die konkrete Formulierungsarbeit, die fortlaufende Wort- und Satzbildung während des Schreibens. (In früheren Modellen bezeichnen Hayes und Flower diesen Schritt als *Übersetzen*; vgl. Hayes & Flower 1980; Flower & Hayes 1981, Kapitel 3.1.2.) Durch inhaltlich motivierte Stichworte werden Pakete semantischen Inhalts aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen. Dieser Inhalt wird im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert, wo eine Form konstruiert wird, die diesen Inhalt ausdrückt – ein Satz wird formuliert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die kognitiven Prozesse der Textinterpretation, Reflexion und Textproduktion in Hayes' Modell sowohl Schreib- als auch Lesehandlungen, sowohl textgenerierende als auch textüberarbeitende Handlungen umfassen.

Um der Wechselbeziehung zwischen *Motivation* und *Affekt* im Schreibprozess nachzugehen, referiert Hayes einige Studien (vgl. Hayes 2014 [1996]: 64 ff.). In diesen werden allerdings weniger die motivationalen Prozesse beim Schreiben, sondern mehrheitlich diejenigen, die beim Lesen, beim Rechnen und allgemein beim Problemlösen auftreten, untersucht. Da Hayes außerdem stärker auf den Bereich der Motivation als auf den der Affekte eingeht, sollen Hayes' Erkenntnissen zunächst einige theoretische Grundlagen vorangestellt werden.

Affekte oder affektive Phänomene sind, dem *Handbook of Affective Sciences* (Davidson et al. 2003) zufolge, die übergeordneten Kategorien für Emotionen, Gefühle, Stimmungen, Einstellungen, affektive Stile und Temperamente. Als *Emotion* wird eine verhältnismäßig kurze Reaktion auf ein internes oder externes Ereignis bezeichnet, mit der Veränderungen im vegetativen Nervensystem, im Gehirn und, daraus folgend, des Verhaltens verbunden sind oder sein können. *Gefühle* sind die subjektiven Repräsentationen von Emotionen und können sowohl einzelne als auch alle Aspekte von Emotionen beinhalten. *Stimmungen* sind affektive Zustände, die meist eine geringere Intensität als Emotionen haben, aber über längere Zeiträume andauern und deren Ursache häufig nicht festzulegen ist. *Einstellungen* sind verhältnismäßig dauerhafte, affektiv geprägte Überzeugungen, Vorlieben oder Neigungen in Bezug auf Objekte und Personen. Der *affektive Stil* bestimmt, mit welcher emotionalen Qualität, in welchen emotionalen Dimensionen und mit welcher Stimmung ein Individuum Personen und Objekte wahrnimmt und darauf reagiert. Mit *Temperamenten* sind personenspezifische affektive Stile gemeint, die sich bereits früh im Leben zeigen (vgl. Davidson et al. 2003: xiii). Das, was die Studierenden in ihren Reflexionen in Bezug auf das Schreiben äußern, sind also laut der hier genutzten Definition Gefühle, Stimmungen und Einstellungen.

Modelle für den Zusammenhang zwischen Affekten und Motivation liefert die pädagogische Psychologie, die unter anderem mit dem Verhältnis von Motivation, Affekten, Lernen und Lernergebnissen befasst ist.

Motivation wird definiert als der Prozess, der zielgerichtetes Handeln initiiert und aufrechterhält: „Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained.“ (Schunk et al. 2008: 4) So lassen eindeutige Aussagen wie ‚Ich war sehr motiviert.‘, aber auch indirekte wie ‚Ich wollte das wirklich schaffen.‘ auf

das Vorhandensein von Motivation schließen. Auch durch Handlungen lässt sich auf Motivation schließen (bzw. im Falle der vorliegenden Studie durch den Bericht von Handlungen). Indikatoren für Motivation sind zum Beispiel die Art und das Ausmaß der Anstrengungen, die unternommen werden, und die Ausdauer, mit der etwas verfolgt wird. Motivationsgeleitete Handlungen sind immer auf bestimmte Ziele ausgerichtet, die wiederum als Antrieb dienen (vgl. ebd.: 4 f.).

Ziele wirken dann besonders motivierend, wenn sie erstens in überschaubarer zeitlicher Nähe zu erreichen sind und zweitens spezifisch formuliert sind, da dann der eigene Fortschritt besser eingeschätzt werden kann. Drittens erweisen sich Ziele mittleren Schwierigkeitsgrades als besonders effektiv, da sie als herausfordernd, aber erreichbar wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 143). Bezogen auf Schreibziele bedeutet dies, dass es sich positiv auf die Motivation auswirkt, das übergreifende Ziel (*etwa „ein Buch schreiben“*) in kleinere, überschaubare und durchführbare Teilziele aufzuteilen (*etwa „Heute lese ich das Kapitel über Ziele in Schunk et al. 2008 und fasse schriftlich zusammen, inwiefern Ziele motivierend wirken.“*).

Unterschieden werden außerdem intrinsische und extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation aufzubringen bedeutet, eine Handlung um ihrer selbst willen durchzuführen, weil sie mit positiven Affekten belegt ist, weil man also Freude daran hat. Die intrinsische Motivation, eine Handlung durchzuführen, hängt in keiner Weise von äußeren Faktoren ab. Extrinsisch motivierte Handlungen dagegen haben immer ein Ziel oder einen Zweck. Trotzdem sind extrinsische und intrinsische Motivation nicht als zwei entgegengesetzte Pole zu verstehen – die gleiche Handlung kann beide motivationalen Charakteristika aufweisen (vgl. Schunk et al. 2008: 236 f.). (*So könnte meine intrinsische Motivation, einen wissenschaftlichen Artikel zu schreiben, darin bestehen, dass es mir Spaß macht, das Flow-Gefühl beim Schreiben zu erfahren oder mich gedanklich mit bestimmten Themen und Theorien zu befassen. Meine gleichzeitig vorhandene extrinsische Motivation bestünde darin, für meinen klugen Artikel Anerkennung von meiner wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft zu erfahren oder der Publikationsliste in meinem wissenschaftlichen Lebenslauf einen weiteren Artikel hinzuzufügen zu können.*)

Interesse und Motivation hängen zusammen, sind aber nicht synonym zu setzen. Interesse wird, ähnlich wie intrinsische Motivation, definiert als Anlass zur freiwilligen und affektiv positiv konnotierten Beschäftigung mit etwas. Unterschieden wird zwischen persönlichem und situativem Interesse. Während *persönliches Interesse* eine relativ stabile Persönlichkeitsdisposition ist, die sich auf spezifische Themen oder Domänen richtet, bedeutet *situatives Interesse*, seine Aufmerksamkeit situationsbedingt bestimmten Themen zu widmen. Interesse an bestimmten Themen fördert zwar motiviertes Verhalten – allerdings gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen persönlichem Interesse und intrinsischer Motivation oder situativem Interesse und extrinsischer Motivation. So können Lernende entweder persönlich oder situativ an einem Thema interessiert sein – und das aus intrinsischen oder extrinsischen Gründen (vgl. ebd.: 237). Interesse bewirkt nicht nur die bereits genannten positiven Affekte, sondern führt auch zu erhöhter Aufmerksamkeit und Konzentra-

tion, hat also auch auf kognitiver Ebene positive Auswirkungen (vgl. Hidi & Boscolo 2006a: 144).

In motivationale Prozesse sind nicht nur Handlungen, sondern auch Affekte wie Erwartungshaltungen, Zuschreibungen, Einstellungen und Gefühle involviert. Schunk et al. fassen Forschungsergebnisse zum Einfluss von Affekten auf Lernen und Motivation wie folgt zusammen: Negative Affekte verringern die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende kognitive Strategien nutzen, die zu vertieftem Lernen führen (vgl. Linnenbrink & Pintrich 2000; Turner et al. 1998, referiert nach Schunk et al. 2008: 226). Je negativer die Haltung zu einer Aufgabe ist, desto unwahrscheinlicher ist es also, dass vertieftes Lernen stattfinden wird, da die Strategien, die dafür benötigt werden, zeit- und energieaufwendig sind. Für eine affektiv negativ belegte Aufgabe wird vermutlich die Bereitschaft fehlen, entsprechend Zeit und Energie aufzuwenden. Weitere Studien zeigen, dass starke negative Affekte, im Gegensatz zu positiven, die Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen, was wiederum zu Überlastungserscheinungen führen kann.³² Wenn also ein Student versucht, seine Seminararbeit zu verfassen, und währenddessen große Angst hat, dies nicht zu schaffen, können die negativen Gefühle und Gedanken das Arbeitsgedächtnis so sehr beanspruchen, dass es gar nicht mehr möglich ist, die kognitiven Teilprozesse, die für das Schreiben benötigt werden, durchzuführen (vgl. Hembree 1988; Wine 1971; Zeidner 1998, referiert nach Schunk et al. 2008: 227). Negative Gefühle wie Langeweile oder Angst verringern außerdem die intrinsische Motivation, sich mit einer Aufgabe zu befassen. Angst könnte aber gleichzeitig die extrinsische Motivation erhöhen – zum Beispiel könnte die Angst, in einer Klausur durchzufallen, dazu führen, dass die Studentin intensiv dafür lernt, obwohl sie sich für das Thema nicht interessiert (vgl. Schunk et al. 2008: 227).

Einige dieser theoretischen Grundlagen zu Motivation und Affekten finden sich auch in Hayes' Modell von 1996 wieder. Zusammengefasst lauten Hayes' Thesen, dass erstens das Setzen und die Priorisierung von Zielen, verbunden mit einer Kosten-Nutzen-Abwägung, mit Schreibmotivation zusammenhängen, zweitens Schreibmotivation, individuelle Dispositionen, Überzeugungen und Einstellungen zusammenhängen, drittens Motivation und die Entscheidung für oder gegen bestimmte Lösungsstrategien zusammenhängen und viertens beim Schreiben und Lesen affektive Reaktionen auftreten können.

Hayes erläutert zunächst, inwiefern das Setzen von *Zielen* und die Motivation beim Schreiben zusammenhängen. So kann es beim Schreiben verschiedene Ziele geben, die miteinander konfliktieren oder interagieren. Ein Beispiel, in dem konfliktierende Ziele deutlich zutage treten, ist die bereits erwähnte Studie über Studierende von Nelson (1988): So kann das Ziel, einen Essay zu schreiben, durch dominantere Ziele, z. B. eine WG-Party auszurichten, in den Hintergrund gedrängt werden. Mit anderen Worten: Ziele zu haben führt nicht notwendigerweise dazu, dass Handlungen folgen, die darauf ausgerichtet sind, diese Ziele zu erreichen (vgl.

32 Warum negative Affekte das Arbeitsgedächtnis zu beanspruchen scheinen, positive jedoch nicht, wurde noch nicht abschließend geklärt (vgl. Forgas 2000, referiert nach Schunk et al. 2008: 227).

Hayes 2014 [1996]: 66). Ein relevantes Konzept, um dieses Phänomen zu erklären, ist die sogenannte *Means-End-Analyse*, eine Form der *Kosten-Nutzen-Abwägung*: Die Vorstellung von oder die Einstellung zu etwas beeinflusst, wie viel Motivation aufgebracht wird, um das Ziel zu erreichen (vgl. ebd.: 65 f.). Ziele sind nicht nur notwendig, um den Schreibprozess überhaupt zu initiieren; auch während des Schreibprozesses selbst kann es zur Interaktion zwischen Zielen kommen, entweder mit produktiven oder negativen Auswirkungen auf das Textprodukt. Bestünden die Teilziele beim Schreiben zum Beispiel darin, erstens Informationen präzise zu vermitteln und zweitens einen möglichst kurzen Text zu verfassen, könnten vermutlich beide Teilziele produktiv umgesetzt werden (vgl. ebd.: 66). Bestünden die Teilziele dagegen darin, erstens einer breiten Leserschaft Informationen präzise zu vermitteln und zweitens die eigene Expertise herauszustellen, indem möglichst viele Fachwörter verwendet werden, würde das vermutlich negative Auswirkungen auf das Kommunikationsziel haben: Ein Text mit vielen Fachbegriffen wäre für eine breite Leserschaft nicht gut verständlich.

Hayes geht davon aus, dass die Motivation, sich intensiv mit dem Schreiben zu beschäftigen, nicht nur an einzelne Schreibaufgaben und damit kurzfristige Ziele gebunden ist, sondern dass es auch individuell unterschiedliche, langfristige *Dispositionen*, d. h. angelernte Verhaltenstendenzen, gibt. So stellte Hayes in einer Studie fest, dass Angebote zur Verbesserung der Schreibkompetenz vor allem von durchschnittlich und überdurchschnittlich schreibkompetenten Studierenden genutzt wurden, nicht aber von den schwächeren Studierenden. Wenn schwächere Studierende an den Angeboten teilnahmen, waren sie in weniger Unterrichtsstunden anwesend und investierten weniger Zeit in die Beschäftigung mit den Unterrichtsmaterialien als die anderen Studierenden (vgl. Hayes, Schriver, Hill & Hatch 1990). Hayes stellt die These auf, dass diese unterschiedlichen Verhaltensdispositionen stark beeinflusst werden von unterschiedlichen *Überzeugungen und Einstellungen*, die wiederum Auswirkungen auf die Motivation und damit auf die Leistungen der Studierenden haben. Hayes bezieht sich hier auf eine Studie von Dweck (1986). Dweck fand heraus, dass Studierende, die erfolgreiche Leistung auf angeborene (und damit unveränderbare) Intelligenz zurückführen, dazu tendieren, Misserfolge zu verbergen und Situationen zu vermeiden, in denen es zu weiteren Misserfolgen kommen könnte. Studierende dagegen, die erfolgreiche Leistung auf angeeignete Kompetenzen zurückführen, tendieren dazu, sich bei Misserfolgen Hilfe zu suchen und ihre Anstrengungen zu verstärken. Bei beiden Beispielen spielen die bereits erwähnte Kosten-Nutzen-Abwägung eine Rolle, wobei Kosten und Nutzen von den zwei Gruppen unterschiedlich eingeschätzt werden: Die erste Gruppe wird durch Misserfolge demotiviert, die andere wird motiviert. Hayes schließt daraus, dass Schreibende, die einen Misserfolg beim Schreiben erleben, das Schreiben vermeiden werden, wenn sie glauben, dass erfolgreiches Schreiben vor allem auf Schreibtalent beruht (vgl. Hayes 2014 [1996]: 66). Hieraus kann sich sogar Schreibangst, also ein negativer Affekt in Bezug auf das Schreiben, entwickeln (vgl. ebd.: 68).

Selbst wenn das übergreifende Ziel einer Handlung feststeht, beeinflusst der Schwierigkeitsgrad des Problems die Wahl der Strategie, mit der das Ziel erreicht bzw. das Problem gelöst werden soll. Auch hier spielt die Kosten-Nutzen-Abwägung eine Rolle: Hayes referiert eine Studie, in der die Versuchspersonen die Problemlösungsstrategie wählten, die mit der geringsten Fehlerwahrscheinlichkeit plus dem geringsten Aufwand verbunden war (vgl. Siegler et al. 1995, referiert nach Hayes 2014 [1996]: 67).

Aus einer anderen Studie, in der mithilfe von Computerspielen reflexives Lernen untersucht wurde (vgl. O'Hara 1998, referiert nach Hayes 2014 [1996]: 67 f.), leitet Hayes Schlussfolgerungen ab, die ebenfalls auf den Schreibprozess übertragen werden können: Personen, die eine schwierige Aufgabe lösen müssen, reflektieren länger über mögliche Lösungswege, bevor sie sich für eine Strategie entscheiden. Gleichzeitig führt die stärkere Reflexion zu höheren Lerneffekten und zu besseren Ergebnissen bei der Lösung der Probleme.

4 Hinderliche Faktoren

Wie bereits eingangs formuliert, beschäftigt sich diese Studie mit der subjektiven Sicht von Studierenden auf das Schreiben an der Hochschule, genauer, mit dem Sinn, den sie mit Ereignissen und Erfahrungen verbinden, die sie auf das Schreiben beziehen, sowie der Bedeutung, die sie schreibbezogenen Handlungen und Ereignissen beimessen. Die Berichte, die die Studierenden über ihr Schreiben verfassen, nehmen eine reflexive Perspektive ein, sie ermöglichen also Einblicke in das – subjektiv berichtete – Schreibhandeln, auf beobachtete interne und externe Einflüsse auf dieses Handeln sowie über selbst beobachtete Veränderungen oder Lernprozesse in Bezug auf das Schreibhandeln.

Um der Frage nachzugehen, welche Faktoren aus der Sicht der Studierenden ihr Schreibhandeln in akademischen Kontexten behindern, werden im folgenden Kapitel Berichte über wenig erfolgreiche Schreibprozesse und -strategien analysiert. Hierfür soll in einem ersten Schritt der Stand der Forschung zu Schreibhemmungen und -blockaden umrissen werden. In einem zweiten Schritt soll am Beispiel der Daten ein Spektrum unproduktiver Schreibhandlungen analysiert werden, wobei an dieser Stelle nochmals zu betonen ist, dass nicht die Schreibprozesse selbst dokumentiert sind, sondern die subjektiven Berichte der Studierenden über ihr Schreibhandeln.

4.1 Theoretische Rahmung

Bräuer schlägt vor, von „Reibungsverlusten in der Textproduktion“³³ statt von Schreibschwierigkeiten oder -problemen zu sprechen. Der Begriff *Reibungsverlust* ermöglicht nach Bräuer einen Blick auf Textproduktion „als komplexes System mit sehr unterschiedlichen Teilprozessen, die teilweise parallel verlaufen, aber auch Zäsuren und Übergänge initiieren“ (Bräuer 2014b: 267). Der Begriff *Reibungsverluste* legt zum einen nahe, dass der Schreibprozess jederzeit – d. h. in jeder Phase – abgebremst oder verlangsamt werden kann. Zum anderen können Reibungsverluste in verschiedenen Ausprägungen stattfinden – von zunächst ‚normalen‘ Reibungsverlusten im Schreibprozess, d. h. kleineren Stockungen, über Schreibhemmungen bis hin zu Schreibblockaden (vgl. ebd.).

Ein Erklärungsansatz für das häufige Auftreten von Reibungsverlusten in der Textproduktion ist, dass die Teilprozesse beim Schreiben schnell zu kognitiven Überlastungserscheinungen führen können. Bereits früh stellten Flower und Hayes fest:

„The writer must exercise a number of skills and meet a number of demands – more or less all at once. As a dynamic process, writing is the act of dealing with an excessive

33 Von ‚Reibungsverlusten beim Schreiben‘ sprach zuerst Perrin in einem Handbuch zum professionellen Schreiben (Perrin 1999).

number of simultaneous demands or constraints. Viewed this way, a writer in the act is a thinker on full-time cognitive overload.“ (Flower & Hayes 1980: 33)

Wie weiter vorn bereits dargestellt, wirken beim Schreiben verschiedene Gedächtnissysteme zusammen. Das Gedächtnissystem, das durch die Textproduktion am stärksten beansprucht wird, ist das Arbeitsgedächtnis.

„Bei den meisten Schreibenden müssen Informationen, die zur Aufrechterhaltung des Schreibhandels benötigt werden, zum Zweck ihrer Operationalisierung vom Kurz- bzw. Langzeitgedächtnis im Arbeitsspeicher zwischengelagert werden. Nur routinierten Schreibenden gelingt die Einspeisung von Informationen direkt aus dem Langzeitgedächtnis in den Handlungsverlauf. Die Aufnahmekapazität des Arbeitsspeichers unterscheidet sich außerdem entwicklungs- und situationsbedingt.“ (Bräuer 2014b: 267)

Torrance und Galbraith (2006) fassen drei verschieden fokussierte Erklärungen für die schnelle Überlastung des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben zusammen: Erstens wurde in Studien die sogenannte *dual task interference* nachgewiesen, die besagt, dass der Versuch, zwei kognitiv anspruchsvolle Aufgaben gleichzeitig auszuführen, häufig negative Auswirkungen auf beide Prozesse hat (vgl. ebd.: 68). Zum Beispiel wird vermutlich der Versuch, den vorliegenden Text zu lesen und gleichzeitig Nachrichten zu hören, scheitern. Zweitens sind die *Kapazitäten* des Kurzzeitgedächtnisses und des Arbeitsgedächtnisses stark eingeschränkt – es ist also weder möglich, im Kurzzeitgedächtnis eine unbeschränkte Menge an Informationen zur Verfügung zu halten, noch, diese im Arbeitsgedächtnis zu verarbeiten (vgl. ebd.). Eine dritte Erklärung sind sogenannte *bottlenecks* in kognitiven Prozessen. Laut dieser Theorie werden bestimmte Teilprozesse des Schreibens eingeschränkt oder verlangsamt, wenn andere im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 70).

Besonders anschaulich lässt sich die schnelle Überlastung des Arbeitsgedächtnisses während des Schreibens mit dem sogenannten *Parallele-Prozesse-Modell* des Linguisten de Beaugrande (1984) zeigen (vgl. Abb. 6). Der Schreibprozess besteht nach de Beaugrande aus einer Reihe parallel ablaufender Teilprozesse, die wiederum verschiedene Gedächtnissysteme in unterschiedlichem Maße beanspruchen. De Beaugrande identifiziert als Teilprozesse auf übergeordneter Ebene zunächst die *Schreibziele* (*goals*) (z. B. ‚ein Kapitel zu Schreibschwierigkeiten verfassen‘), die wiederum zu ersten, noch abstrakten *Ideen* (*ideas*) zur inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Textes führen (z. B. ‚theoretische Grundlagen nach de Beaugrande, Rose etc. einarbeiten‘). Die *Ideen* wiederum führen zur weiteren *konzeptionellen Entwicklung* (*conceptual development*), zum Beispiel einem detaillierten Gliederungsentwurf. Zur sprachlichen Ebene gehören nach de Beaugrande die *Versprachlichung* (*expression*), die *Satzbildung* (*phrases*) und die *Laut- und Buchstabenbildung* (*letters, sounds*). Die genannten Teilprozesse finden laut de Beaugrande nicht nacheinander, sondern zum Teil parallel statt. Das bedeutet einerseits, dass immer einige der Teilprozesse gleichzeitig aktiv sind, und andererseits, dass zwischen den Ebenen gewechselt werden kann – die Teilprozesse befinden sich immer in Interaktion miteinander.

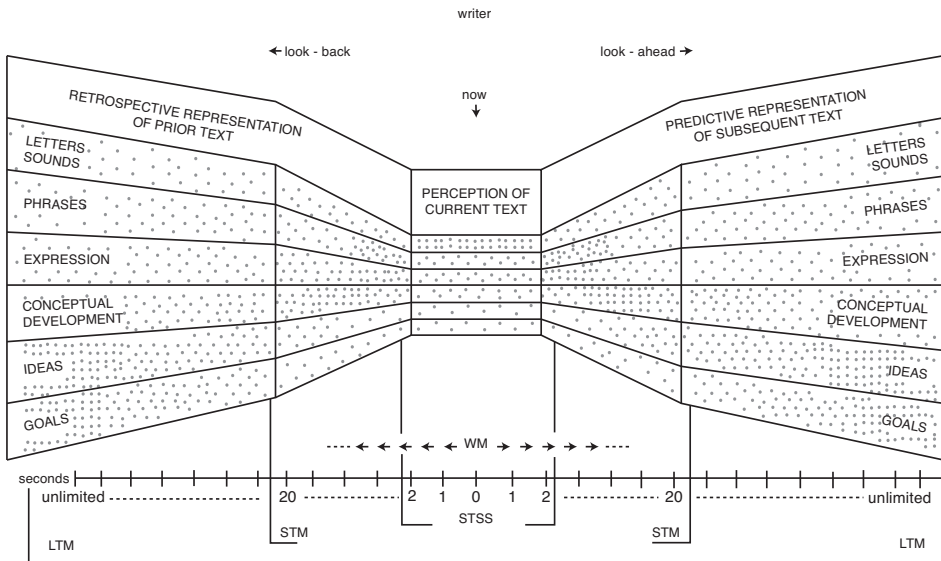


Abbildung 6: Parallele-Prozesse-Modell (Quelle: De Beaugrande [1984: 129])

Die Teilprozesse nehmen außerdem unterschiedliche Gedächtnissysteme in unterschiedlichem Maße in Anspruch. De Beaugrande unterscheidet zwischen dem *sensorischen Kurzzeitgedächtnis* (*short-term sensory storage, STSS*),³⁴ dem *Kurzzeitgedächtnis* (*short-term memory, STM*), dem *Langzeitgedächtnis* (*long-term memory, LTM*) und dem *Arbeitsgedächtnis* (*working memory, WM*). Das Arbeitsgedächtnis ist, wie bereits bei der Darstellung des Modells von Baddeley (2015) gezeigt, dafür zuständig, Informationen aus den verschiedenen Gedächtnissystemen gleichzeitig zu verarbeiten. Hier werden Informationen einerseits ‚zwischengespeichert‘, andererseits werden kognitive Prozesse ausgeführt. Das Arbeitsgedächtnis hat allerdings stark eingeschränkte Kapazitäten.

An der Punktdichte in der Grafik (Abb. 6) lässt sich ablesen, welches Gedächtnissystem durch welche Aufgabe besonders beansprucht wird: So konzentriert sich nach de Beaugrande das sensorische Kurzzeitgedächtnis besonders auf Laut- und Buchstabenbildung, das Kurzzeitgedächtnis auf Satzbildung, Versprachlichung und die konzeptuelle Entwicklung und das Langzeitgedächtnis auf die übergreifenden Ideen und die Schreibziele.

Die verschiedenen Gedächtnissysteme interagieren miteinander: So muss das sensorische Kurzzeitgedächtnis zum Beispiel auf das Langzeitgedächtnis zugreifen können, um inhaltliches Wissen oder auch bewährte Formulierungsmuster abzurufen (vgl. de Beaugrande 1984: 127). Daraus lässt sich eine unterschiedliche Inanspruchnahme des Arbeitsgedächtnisses bei erfahrenen und unerfahrenen Schreibenden ableiten: Je mehr Teilprozesse beim Schreiben automatisiert ablaufen, d. h.

³⁴ Das sensorische Kurzzeitgedächtnis prozessiert die durch die Sinnesorgane vermittelten Informationen – zum Beispiel den durch das Auge während des Lesens erfassten Text.

je mehr Textsortenschemata, Formulierungsmuster etc. – also das, was Hayes als Aufgabenschemata bezeichnen würde – bei erfahrenen Schreibenden aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden können, umso geringer ist die Inanspruchnahme und damit die Belastung des Arbeitsgedächtnisses.

In de Beaugrandes Modell kann das sensorische Kurzzeitgedächtnis nur einen Zeitraum von wenigen Sekunden erfassen und nimmt den Text im Prozess seines Entstehens als phonologische oder graphemische Repräsentation wahr, d. h. der oder die Schreiber*in stellt sich die Wörter als Laute, also als gesprochen, und/oder als Buchstabenbild vor (vgl. auch Wrobel 1995: 15).³⁵ Das Kurzzeitgedächtnis dagegen erfasst beim Schreiben einen etwas längeren Zeitraum und ist für Versprachlichung und Satzbildung zuständig.³⁶ Das Langzeitgedächtnis hat dagegen keine zeitlichen oder kapazitären Begrenzungen und steuert die Entwicklung der (Schreib-)Ziele, der Ideen und der weiteren konzeptionellen Ausarbeitung des Textes. Im Arbeitsgedächtnis wiederum laufen die aktuellen Prozesse ab – es ist also in seiner Funktion vergleichbar mit dem Arbeitsspeicher eines Computers.

Beim Schreiben muss nicht nur die Produktion des aktuellen Textes wahrgenommen werden (*perception of current text*), sondern auch der bereits geschriebene Text erinnert (*retrospective representation of prior text*) und eine Vorstellung über den noch zu schreibenden Text (*predictive representation of subsequent text*) gebildet werden. Das Arbeitsgedächtnis muss also zwischen den verschiedenen Zeitebenen, die das sensorische Kurzzeitgedächtnis, das Kurzzeitgedächtnis und das Langzeitgedächtnis betreffen, hin- und herspringen. Gleichzeitig muss es zwischen den Teilprozessebenen wechseln und Verbindungen zwischen den Prozessen herstellen können.

Um zu zeigen, wie begrenzt die Kapazitäten des sensorischen Kurzzeitgedächtnisses sind, ist der Strang der parallelen Prozesse während der Textproduktion in Abbildung 6 am engsten dargestellt. Solche Engpässe in der kognitiven Verarbeitung nennt de Beaugrande „bottlenecks“ (1984: 96). Die de Beaugrande'sche Flaschenhals-Methapher verdeutlicht besonders anschaulich, warum es bei komplexen Schreibaufgaben leicht zu Reibungsverlusten bzw. zu „Engpässen in der kognitiven Verarbeitung“ (Molitor-Lübbert 1989: 283) kommen kann. Wie de Beaugrandes Modell zeigt, ist der Schreibprozess ein hochkomplexes System kognitiver Teilprozesse, was ihn stark störanfällig macht und in dem es leicht zu Überlastungen des Arbeitsgedächtnisses kommen kann – im Ergebnis treten Reibungsverluste, also Stockungen im Textproduktionsprozess, auf.

Die erste Studie zu Schreibblockaden, die an kognitiven Modellen des Schreibprozesses orientiert war, führte der Bildungswissenschaftler Rose durch. Obwohl Roses Studie bereits 1984 erschien, dient sie immer noch als zentraler Referenz-

35 Dies entspricht den Funktionen der phonologischen Schleife und des räumlich-visuellen Notizblocks bei Baddeley; siehe Kapitel 3.2.2.

36 De Beaugrandes zeitliche Angaben, wie lange bestimmte Informationen im sensorischen Kurzzeitgedächtnis (4 Sekunden) oder im Kurzzeitgedächtnis (20 Sekunden) vorgehalten werden können, sind inzwischen überholt. Statt von zeitlichen Einheiten wird von Informationseinheiten ausgegangen, sogenannten *Chunks* (vgl. Olive 2012: 489; Baddeley et al. 2015: 43).

punkt für Untersuchungen zu Schreibblockaden. So beziehen sich alle relevanten Studien zu Schreibblockaden auf Roses Ergebnisse und Definitionen (vgl. Kellogg 1994; Hjortshoj 2001, 2014; Keseling 2004, 2006).³⁷

Rose betonte zunächst die kognitiven Ursachen von Schreibblockaden: „[...] blocking is a composing process dysfunction“ (Rose 2009 [1984]: 3). Betrachtet man allerdings die Faktoren, die nach Rose zu Schreibblockaden führen, sind hier einige eher dem affektiven Bereich zuzuordnen, wie etwa falsche Vorannahmen über den Schreibprozess oder unangemessene Bewertungskriterien in Bezug auf den eigenen Text. So plädierte Rose später folgerichtig für einen dreifachen kognitiv/affektiv/sozialkontextuellen Ansatz, in den auch emotionale Faktoren und der soziale Kontext beim Schreiben einbezogen werden sollten (vgl. Rose 1985: 232 ff.). Spätere kognitionswissenschaftlich orientierte Arbeiten, etwa von Kellogg (1994) oder Hayes (1996), betonen ebenfalls, dass für eine Theorie des Schreibens nicht nur kognitive, sondern auch soziale und affektive Einflüsse untersucht werden müssen.

Nach Rose werden mit dem Erlernen des Schreibens gleichzeitig auch affektiv geprägte Meinungen und Vorurteile über das Schreiben erworben (z. B. ‚Man braucht ein besonderes Talent, um wirklich gute Texte zu schreiben.‘), die wiederum Auswirkungen auf das Schreibhandeln haben. Auch kann der Akt des Schreibens einerseits mit positiven Gefühlen (z. B. Aufregung, Freude, Flow-Gefühl), andererseits mit negativen (z. B. Unlust, Angst, Wut, Depression) verbunden sein. Unangenehme Gefühle wiederum können sich hinderlich auf das Textprodukt auswirken, etwa durch die Unfähigkeit, etwas zu Papier zu bringen oder durch Prokrastinationsverhalten (Aufschubverhalten) im extremen Maße. Diese Reaktionen können laut Rose zwar persönlichkeitsbedingt sein, sind aber genauso oft situationsabhängig – von der Umgebung, der Schreibaufgabe und dem Thema (vgl. Rose 1985: 235).

Schreibblockaden können sich Roses Beobachtungen nach in ganz unterschiedlichem Schreibverhalten äußern: Während die einen blockierten Schreibenden tatsächlich kaum einen Satz zustande bekommen, schreiben die anderen im Gegenteil sehr viel. Ihr Text besteht aber aus Fehlstarts, Wiederholungen, argumentativen Sackgassen oder unverbundenen Fragmenten. Eine weitere Gruppe beginnt einen kohärenten Text zu verfassen – blockiert aber plötzlich und kann den bereits fortgeschrittenen Text nicht beenden (vgl. Rose 2009 [1984]: 3). Roses Beobachtung, dass eine Schreibblockade nicht notwendigerweise einem völligen Stillstand im Schreibprozess gleichkommt, führt ihn zu einer Definition der Schreibblockade als eingeschränkter Produktivität beim Schreiben:

„Eine Schreibblockade kann also definiert werden als die Unfähigkeit, mit dem Schreiben zu beginnen oder es fortzuführen [...]. Das Ausmaß einer Blockade wird nicht nach der Dauer der Zeit bemessen (denn Schreibende verbringen oft viel Zeit damit, Ideen durchzuspielen, ohne sie zu Papier zu bringen), sondern nach der Dauer der Zeit, in der die Produktivität beim Schreiben eingeschränkt ist.“ (Rose 2014 [1984]: 194)

37 Basierend auf Roses Studie führte der Germanist Keseling eine qualitative Studie zu Schreibstörungen durch, deren Datengrundlage in 114 Beratungsfällen des Marburger Schreiblabors bestand. Er leitete aus den beobachteten Phänomenen *Schreibstörungstypen* ab (vgl. Keseling 2004, 2006). Da die Analyseergebnisse der vorliegenden Studie eher eine Nähe zu Roses als zu Keselings Ergebnissen aufweisen, wird Keseling hier nicht ausführlich dargestellt.

Rose verglich in seiner Studie stark zu Blockaden neigende Schreibende mit wenig zu Blockaden neigenden Schreibenden.³⁸ Die stark blockierten Schreibenden hatten im Vergleich viele starre Regeln und Vorannahmen im Kopf – sowohl in Bezug auf den idealen Schreibprozess als auch auf den idealen Text: „As we’ve seen, rigid rules focus the writer’s mind too narrowly, don’t allow him to work effectively with the large issues of the writing task“ (Rose 2009 [1984]: 90). Die nicht blockierten Schreibenden entschieden dagegen im Schreibprozess flexibel, welche Regel sie jeweils befolgen wollten und welche nicht. Ihr Fokus lag darauf, den Schreibprozess in Gang zu halten, und nicht auf dem Befolgen von Regeln.

Rose kommt zu dem Schluss, dass Schreibblockaden durch *starre Regeln, falsche Vorannahmen, zu frühe Überarbeitung, inadäquate Planungs- und Überarbeitungsstrategien, widersprüchliche Regeln, Vorannahmen und Planungsstrategien* und *unangemessene Bewertungskriterien* verursacht werden, was im Folgenden näher ausgeführt werden soll (vgl. ebd.: 4): Mit *starren Regeln* sind internalisierte formelle, sprach- oder prozessbezogene Schreibanweisungen gemeint. Diese werden unflexibel, falsch oder auf eine unangemessene Weise befolgt und beeinflussen die Gestaltung des Schreibprozesses oder auch des Textes. Wenn eine Schreiberin zum Beispiel glaubt, bereits im ersten Textentwurf die stilistische Regel ‚die Satzlänge sollte variieren‘ befolgen zu müssen, gerät möglicherweise ihr Formulierungsfluss ins Stocken. Eine Regel wird hier zum falschen Zeitpunkt im Schreibprozess angewendet: Besser wäre es, erst in der Überarbeitungsphase auf stilistische Merkmale wie die Satzlänge zu achten. *Falsche Vorannahmen* über die ‚richtigen‘ Herangehensweisen an das Schreiben können ebenfalls in die Irre führen: Wenn die Schreiberin zum Beispiel glaubt, nur dann schreiben zu können, wenn sie ein Gefühl großer Inspiration verspürt, wird sie den Text vielleicht niemals beginnen. Auch wenn die Schreiberin in einem *zu frühen Stadium* der Textgenese den Fokus zu stark auf die Überarbeitung richtet und sich auf die Gestaltung der sprachlichen Oberfläche (Grammatik, Orthografie und Ausdruck) statt auf die inhaltliche Weiterentwicklung des Textes konzentriert, verliert sie möglicherweise die Gesamtstruktur aus den Augen. *Inadäquate Planungs- oder Überarbeitungsstrategien* können den Schreibprozess ebenfalls ins Stocken bringen. Wenn die Schreiberin zum Beispiel noch nicht gelernt hat, relevante Thesen aus verschiedenen Sekundärtexten herauszufiltern, in ihren eigenen Worten wiederzugeben und vergleichend zu diskutieren, verfasst sie möglicherweise zunächst ausführliche Inhaltsangaben und kapituliert dann irgendwann. Sie scheitert an der eigentlichen Aufgabe, verschiedene Positionen miteinander zu vergleichen, weil sie nicht weiß, wie sie sprachlich die Informationen sinnvoll zueinander ins Verhältnis

38 Rose führte zunächst eine Reihe von Fragebogenerhebungen zu Schreibblockaden bei Studierenden durch. Aus der letzten Erhebungswelle (351 Studierende) wählte er zehn Studierende aus, von denen vier mittels des Fragebogens als ‚wenig blockiert‘ und sechs als ‚stark blockiert‘ identifiziert worden waren. Die Studierenden verfassten im Rahmen eines Experiments innerhalb einer Stunde einen Essay zu einem vorgegebenen Thema, was mit einer Kamera aufgezeichnet wurde. Direkt im Anschluss wurden den Probandinnen und Probanden die Videoaufzeichnungen vorgeführt, wobei sie ihr eigenes Vorgehen im Nachhinein kommentieren sollten (Stimulated-Recall-Methode). Die Interviews wurden transkribiert und ausgewertet. Zudem wurden die Videos im Hinblick auf die Zeitspannen, die beim Schreiben auf Entwürfe, Pausen und Planen verwendet wurden, und auf Wörter, die beim Schreiben produziert und verworfen wurden, ausgewertet. Zusätzlich wurden die entstandenen Essays durch zwei unabhängige Bewerter*innen benotet (vgl. Rose 1985: 227 ff.).

setzen kann. Auch der Versuch, *einander widersprechende Regeln, Vorannahmen und Strategien* gleichzeitig zu befolgen, kann zu einer Blockade führen. Die Studentin gerät beim Verfassen einer Seminararbeit möglicherweise ins Stocken, wenn sie gleichzeitig versucht, das ‚Ich-Tabu‘ in ihrem wissenschaftlichen Text zu befolgen und das Passiv zu vermeiden. Wenn es ihr nicht gelingt, flexibel mit den Regeln umzugehen oder eine der Regeln zu priorisieren, wird sie beim Formulieren steckenbleiben.

Die Bewertung des eigenen Schreibens beruht einerseits auf subjektiven und affektiv belegten Erfahrungen, die Schreibende mit dem Verlauf eigener Schreibprozesse gemacht haben, und andererseits auf Erfahrungen, die sie mit der Bewertung des eigenen Textproduktes durch andere gemacht haben.

Zu Blockaden kann es kommen, wenn diese Erfahrungen zu so übersteigerten Ansprüchen an sich selbst führen, dass der oder die Schreiber*in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Schreibprodukt permanent abwertet. Ergänzend zu Rose sind hier Beobachtungen des germanistischen Linguisten Keseling erhellend: Bei der Untersuchung von *Schreibstörungstypen* stellte er fest, dass auch die „inneren Adressaten“ zu Schreibblockaden beitragen können (vgl. Keseling 2014 [2006]: 248). Innere Adressaten sind mentale Repräsentationen zukünftiger Leser*innen: Entweder stellt man sich beim Schreiben konkrete Personen vor, zum Beispiel die Freundin, an die die E-Mail gerichtet ist, oder die Dozentin, die die Seminararbeit lesen wird, oder man installiert eine fiktive ‚innere Kritikerin‘. Diese inneren Adressaten können wohlwollend oder überkritisch sein – sind sie überkritisch, kann der Schreibprozess ins Stocken geraten.

4.2 Datenanalyse

Die folgende Datenanalyse konzentriert sich auf Handlungen, Ereignisse und Erfahrungen, die die Studierenden mit negativen Einflüssen auf ihr Schreibhandeln verbinden. Orientiert an den Erkenntnissen von Rose (2009 [1984], 1985), Flower und Hayes (1981), Hayes (1996) und de Beaugrande (1984) werden Reibungsverluste im Schreibprozess aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet. Zunächst liegt der analytische Fokus auf den sozialen Rahmenbedingungen, dann werden die berichteten Schreibhandlungen aus der Perspektive möglicher kognitiver Teilprozesse analysiert, und schließlich wird das Zusammenspiel von Motivation und Affekten in den Blick genommen.

Die zitierten Aussagen der Studierenden sind mit der Bezeichnung des Seminars und einem Pseudonym versehen. Das Pseudonym lässt Rückschlüsse darüber zu, ob die Aussagen von Männern (M) oder Frauen (W) stammen – die Zahlen und weiteren Buchstabenfolgen beziehen sich allerdings weder auf das Alter noch auf die Namen der Beteiligten. Die vier schreibintensiven Seminare (vgl. Kapitel 2.1.1) werden abgekürzt wie folgt:

- KS: Kurzprosa schreiben – Erzähltechniken verstehen;
- SH: Vom Schulaufsatz zur Hausarbeit – Qualitäten von Text erkennen und beurteilen;
- TS: Texte schreiben. Eine praktische Schreibtypen- und Textsortenkunde;
- NT: Narrative Texte. Erzähltheorie und Schreibpraxis.

4.2.1 Fokus sozialer Kontext

Folgt man Hayes' Modell, wirkt die soziale Umgebung erstens durch die Adressatinnen und Adressaten auf den Schreibprozess ein (vgl. Hayes 2014 [1996]: 62). Anders ausgedrückt haben Schreibende spezifische Kommunikationsziele, die die Wahl der Textsorten bestimmen, die wiederum unterschiedlichen formalen und sprachlichen Konventionen folgen. Vom sozialen Kontext hängt auch die Art und Weise der Rückmeldungen oder Reaktionen auf die jeweilige Textsorte ab (vgl. Rose 1985: 233). In institutionalisierten Kontexten wie der Schule oder der Hochschule gibt es zum Beispiel Rückmeldungen auf Texte in Form von Noten; bei einer E-Mail bestünde die Rückmeldung möglicherweise in einer Antwort-E-Mail.

Zweitens beeinflussen die sogenannten Mitwirkenden, d. h. alle Personen, die in irgendeiner Weise am Entstehen des Textes beteiligt sind, den Schreibprozess (vgl. Hayes 2014 [1996]: 62). Das wären im universitären Kontext zum Beispiel die Dozentin, die die Schreibaufgabe formuliert oder eine von der Studentin selbst gewählte Fragestellung in der Sprechstunde absegnet, der Kommilitone, mit dem die Studentin das Referat gehalten hat, auf dem die Seminararbeit basiert, oder die Mitbewohnerin, die Feedback auf die Rohfassung des Textes gibt.

Drittens hat auch die unmittelbare soziale Situation der Schreibenden Auswirkungen auf das Schreiben (vgl. ebd.). Die finanzielle Situation bestimmt zum Beispiel, wie viel Zeit für Nebenjobs aufgewendet werden muss und wie viel Zeit noch bleibt, um sich mit dem Schreibprojekt zu befassen. Auch die individuelle Lerngeschichte und biografische Vorerfahrungen mit dem Schreiben, die ebenfalls durch den jeweiligen sozialen Kontext geprägt sind, haben Auswirkungen auf den Schreibprozess (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 21).

Im Folgenden soll anhand der Daten analysiert werden, auf welche Art und Weise der soziale Kontext in der Wahrnehmung der Studierenden Auswirkungen auf ihr Schreiben hat.³⁹

Analyse 1: Sozialer Status als alleinerziehende und arbeitende Studentin

Dokument: TS W10KRU

Gerade weil ich wegen meines Status als alleinerziehende und arbeitende Studentin ständig in Phasen der Überforderung lande, habe ich oft das Gefühl, weniger mitbekommen, geübt und gelernt zu haben, um im Vergleich zu den anderen Studenten mithalten zu können.

39 Grammatische und stilistische Ungenauigkeiten in den Aussagen der Studierenden wurden, im Gegensatz zu orthografischen und Interpunktionsfehlern, nicht verbessert. Orthografie und Interpunktion wurden korrigiert, da viele Fehler durch die Texterkennungssoftware (die Texte der Studierenden lagen auf Papier vor und wurden eingescannt) erzeugt wurden.

Diese Studentin thematisiert Nachteile, die sie aus ihrer Perspektive hat, da sie alleinerziehende Mutter ist, arbeitet und studiert. Tatsächlich kann ihre soziale Situation dazu führen, dass sie weniger regelmäßig an Seminaren teilnehmen kann und ihr weniger Zeit und Konzentration für die Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten und für die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben zur Verfügung stehen. Dies führt bei ihr zu Gefühlen der Überforderung und der Unterlegenheit anderen Studierenden gegenüber.

Analyse 2: Mangelnde Motivation und andere Prioritäten

Dokument: TS M31SAL

Ich war schlicht nicht in der Lage, genügend Motivation aufzubringen, um Hausarbeiten zu verfassen, und war auch bei „kleineren“ Leistungen (Abstracts, Essays) auf Fristverlängerungen angewiesen, da ich entweder zu hohe Ansprüche an mich selbst stellte oder meine Aufmerksamkeit lieber hochschulrechtlichen, politischen oder privaten Belangen widmete.

In diesem Beispiel findet sich Hayes' (1996) Beobachtung wieder, dass der soziale Kontext ‚Studium‘ in Konflikt treten kann mit Schreibprojekten. Dieser Student diagnostiziert selbst, dass er seine Aufmerksamkeit lieber anderen Belangen widmet als der Erbringung von Studienleistungen in schriftlicher Form. Während er für den hochschulpolitischen Bereich, der auf freiwilligem Engagement beruht, viel Motivation aufbringt, mangelt es ihm an Motivation in Bezug auf seine akademischen Schreibprojekte. Dieser Student berichtet außerdem, „zu hohe Ansprüche“ an sich selbst zu stellen – laut Rose eine der zentralen Ursachen für Schreibblockaden (vgl. Rose 2014 [1984]:7). Vielleicht tragen die hohen Ansprüche auch mit dazu bei, dass sich die Motivation auf andere Bereiche des Studiums verlagert.

Analyse 3: Studienstruktur als Möglichkeit, dem Schreiben auszuweichen

Dokument: TS W10KRU

Am Beginn meines Studiums bot sich stets die Möglichkeit, eine wissenschaftliche Arbeit durch eine andere Art von Leistungserbringung zu umgehen. Nach einigen Semestern entstanden dann richtige Hemmungen, mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu beginnen, da ich meinte, ich müsse an jenem Punkt im Studium bereits über vielseitige Schreibkompetenzen verfügen. Begleitet von diesem Gefühl wurde das Schreiben im Studium zu einer großen Hürde.

Die Struktur des Germanistikstudiums ermöglicht es dieser Studentin, das wissenschaftliche Schreiben zu vermeiden. Sie entwickelt umso stärkere Schreibhemmungen, je länger sie das wissenschaftliche Schreiben aufschiebt, da sie den Eindruck hat, nicht über die Schreibkompetenzen zu verfügen, über die sie eigentlich verfügen sollte. Allerdings spezifiziert sie diese Kompetenzen nicht (außer, dass sie ‚vielseitig‘ sein sollten), was darauf hindeutet, dass sie diffuse Vorstellungen vom wissenschaftlichen Schreiben hat, die sie deswegen nicht konkretisieren kann, da sie der Beschäftigung damit konsequent ausweicht.

Analyse 4: Mangelnde Übungsmöglichkeiten

Dokument: NT W07GAS

Ich habe das Seminar besucht, um im Germanistikstudium an das Schreiben zu kommen. Ich habe rückblickend und mich im letzten Semester meines Bachelors befindend sehr wenig geschrieben in den letzten drei Jahren. In der Zeit während des Abiturs war ich in guter Übung, was das Schreiben von Texten betraf. Zwar waren das in der Regel mehr oder weniger wissenschaftliche bzw. fachspezifische Texte zu bestimmten Themen und Aufgabenstellungen, doch lief der Schreibfluss nahezu selbstständig. Während des Studiums ist die Leichtigkeit des Schreibens, entgegen meiner Erwartungen, verloren gegangen, da wenige Schreibarbeiten anstanden, in den großen, vollen Massenvorlesungen, in denen das reine Wissen über Klausuren geprüft wurde, in denen die Freiheit des Schreibens und die Schreibfertigkeiten als solche eine sehr untergeordnete Rolle gespielt haben.

Diese Studentin reflektiert rückblickend ihre Schreiberfahrungen im Germanistikstudium. Das Phänomen, dass ihr die während der Schulzeit vorhandene „Leichtigkeit des Schreibens“ verloren gegangen ist, führt sie auf mangelnde Schreibroutine an der Universität zurück. Sie befindet sich im sechsten Semester ihres Bachelorstudiums und hat ihrer eigenen Einschätzung nach im Vergleich zur Abiturzeit sehr wenig geschrieben. Erstens gab es wenig Schreibaufgaben, zweitens bestand die institutionell bevorzugte Prüfungsform in Klausuren und drittens spielten in ihrem Studium „die Freiheit des Schreibens und die Schreibfertigkeiten“ eine nur untergeordnete Rolle. Anders als andere Studierende macht diese Studentin nicht sich selbst, sondern die institutionellen Rahmenbedingungen für ihre Schwierigkeiten mit dem akademischen Schreiben verantwortlich. Sie thematisiert, dass ihre ehemals vorhandene Schreibroutine verloren geht, nicht erweitert und vertieft werden kann, weil es kein Konzept für einen strukturierten Ausbau von Schreibfertigkeiten und damit auch keine Übungsmöglichkeiten gibt.

Analyse 5: Art der Aufgabenstellung

Dokument: NT W01JEL

In der Schule gab es immer wieder Texte, die in vielen Fächern regelmäßig geschrieben werden mussten, wie zum Beispiel Analysen; in der Uni gibt es diese Regelmäßigkeiten in den meisten Fällen allerdings nicht mehr. Natürlich kommt es dann auch wieder darauf an, welche Seminare besucht werden. Aus diesem Grund schreibe ich zwar hin und wieder Texte, aber in keinen regelmäßigen Abständen. In meiner Freizeit fehlt mir oft die Zeit zum Schreiben. Die Hausaufgaben, die erledigt werden, fertige ich meistens in Form von Notizen an (wenn überhaupt etwas geschrieben werden soll). In den meisten Fällen wird erwartet, lediglich Texte zu lesen und zu verstehen.

Auch diese Studentin thematisiert, dass sie in der Schule regelmäßig geschrieben hat, in der Hochschule dagegen nicht. Die Schreibaufgaben, die die Studentin in der Schule in verschiedenen Fächern erhalten hat (sie nennt Analysen), waren aus ihrer Sicht außerdem komplexer als die an der Universität (sie nennt Notizen). Das Anfertigen von Notizen in Reaktion auf Lektüre ist der Studentin zufolge die häufigste

universitäre Schreibhausaufgabe. Der Fokus universitärer Hausaufgaben liegt ihrem Verständnis nach auf dem Lesen und dem Leseverständnis, nicht dem Schreiben.

Analyse 6: Keine Einführung in die Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens

Dokument: SH W19PEH

Die erste „richtige“ Hausarbeit steht mir noch bevor. Ich habe bislang nur eine Referatsausarbeitung erarbeitet. Ich hatte zu dem Zeitpunkt sehr wenig Schreiberfahrung – abgesehen von den Klausuren, die man in der Oberstufe in Deutsch geschrieben hat, was dazu führte, dass ich sehr unsicher war. Das erste Problem bestand darin, die geeignete Literatur zu finden. Mein Dozent verwies lediglich auf eine 800-seitige Arbeit. Es fiel mir schwer, anhand dieser ausführlichen Arbeit relevante Aspekte herauszufiltern. Außerdem fiel es mir sehr schwer, den Text in meinen eigenen Worten zu formulieren. Immer wieder wurde mir bewusst, dass ich dazu geneigt war, auf die Formulierungen des Autors zurückzugreifen. Ein weiterer Punkt, mit dem ich zu „kämpfen“ hatte, war die immer wieder auftretende Frage „Ist das jetzt eine wissenschaftliche Ausarbeitung?“, „Was zeichnet das wissenschaftliche Schreiben aus?“

Diese Studentin berichtet von ihrer ersten (und bislang einzigen) längeren Schreibaufgabe an der Universität, einer Referatsausarbeitung. Die Studentin hat ihrer eigenen Einschätzung nach wenig Schreiberfahrung, was zu einem Gefühl der Verunsicherung führt. Sie benennt mehrere Hürden bei der Erstellung ihres ersten universitären Textes: Sie hatte Probleme bei der Literaturrecherche, bei der Auswertung und Zusammenfassung der Literatur und bei der Ausformulierung ihres Textes, insbesondere damit, fremdes Wissen in eigene Worte zu fassen. Außerdem waren ihr die Charakteristika eines wissenschaftlichen Textes unbekannt. Hervorzuheben ist, dass alle genannten Punkte auf einem Informations- und Wissensdefizit beruhen. Der Studentin fehlt das grundlegende Werkzeug des wissenschaftlichen Arbeitens (etwa, wie man 800 Seiten danach durchsieht, ob etwas Relevantes zur eigenen Fragestellung darin zu finden ist). Ihr Bericht macht deutlich, dass sie im Rahmen ihres Studiums keine Informationen erhalten hat, die sie dazu befähigen würden, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen.

Analyse 7: Selbstständiges Erarbeiten der Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens

Dokument: SH W10JAC

Meine erste Hausarbeit war die Fallstudie in EW [Erziehungswissenschaften; Anm. d. Verf.]. Ich habe sie im Bereich Medien über Harry Potter geschrieben. Seitdem ist mir klar, wie gut man sich das Thema überlegen sollte, denn es war wirklich eine Qual. Erst als ich ein Buch zum wissenschaftlichen Schreiben las, verstand ich, warum. Ich hatte weder Theorie noch stimmige Hypothese. Dementsprechend schwierig war es, einen roten Faden, eine Struktur zu entwickeln. Ich habe mich ein halbes Jahr lang gequält und war trotzdem unzufrieden mit dem Ergebnis. Der Dozent hat mir nicht erklärt, was mein Problem war und in Sprechstunden nur grob über das Thema mit mir gesprochen. Ich hatte auch Probleme mit der Literaturrecherche (ich hatte ja keine Theorie als Basis).

In diesem Beispiel treten Reibungsverluste beim Verfassen der ersten Hausarbeit auf. Die Studentin berichtet von Schwierigkeiten bei der Literaturrecherche, Problemen mit der Strukturentwicklung, einem langwierigen, qualvollen Schreibprozess und Unzufriedenheit mit dem Ergebnis. Auch sie hat die Interaktion mit dem Dozenten als nicht hilfreich erlebt. Informationen über alternative Vorgehensweisen erhält sie nicht im Rahmen ihres Studiums, sondern durch die selbstmotivierte Lektüre eines Ratgebers für wissenschaftliches Schreiben. Sie stellt fest, dass sie eine „Theorie als Basis“ und „eine stimmige Hypothese“ benötigt hätte, um ihr Schreibhandeln besser gestalten zu können.

4.2.2 Fokus Affekte

In den bereits vorgenommenen Datenanalysen, bei denen der Fokus auf dem sozialen Kontext lag, wurden bereits Aussagen zu Affekten und Motivation getroffen. Die Studierenden äußerten Gefühle, Stimmungen und Einstellungen, die sich auf das Schreiben beziehen. Auch die mangelnde Motivation, den Schreibprozess überhaupt zu initiieren, wurde als hinderlicher Faktor genannt. Thematisiert wurden große Unsicherheiten in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben (Analysen 3, 6), das Gefühl, einen qualvollen Prozess zu erleben (Analyse 7), oder mangelnde Motivation verbunden mit zu hohen Ansprüchen an sich selbst (Analyse 2). Weitere Ausprägungen sollen im Folgenden analysiert und diskutiert werden.

Orientiert an der erweiterten Darstellung der Rolle von Motivation und Affekt im Schreibprozess (vgl. Kapitel 3.2.2.2) und an den Erkenntnissen zu Schreibblockaden nach Rose (2014 [1984]; vgl. Kapitel 4.1) soll untersucht werden, von welchen Gefühlen die Studierenden bei blockierten Schreibprozessen berichten, welche Aussagen die Studierenden in Bezug auf ihre Schreibmotivation treffen und ob ein Zusammenhang zwischen bestimmten Haltungen oder Einstellungen und Reibungsverlusten beim Schreiben festzustellen ist.

Analyse 8: Intrinsische Motivation und externe Bewertung

Dokument: NT W28NAN

Handelt es sich bei dem Schreibvorhaben um einen Text, den ich schreiben möchte, weil mich das Thema interessiert oder weil es sich um einen persönlichen Text, wie etwa einen Brief, handelt, kann ich mich ohne Probleme darauf konzentrieren, bekomme keinerlei Schreibblockaden und eine Idee jagt die nächste. Handelt es sich aber um einen Text, der mich unter Druck setzt, weil er entweder benotet wird, mich total langweilt oder am nächsten Tag abgegeben werden muss, kann ich mich damit stunden- bis tagelang (wenn ich so viel Zeit überhaupt noch habe) aufhalten und komme nicht recht voran. [...]

Vielleicht kann mir das viele Schreiben dazu verhelfen, im Voraus nicht mehr so viel darüber nachzudenken, etwas Falsches, zu Kurzes oder Schlechtes schreiben zu können. Wenn ich etwas an meiner Art, Schreibprozesse zu bewältigen, ändern könnte, wäre es genau dieser gerade angesprochene Aspekt. Ich würde gerne lernen, ungezwungener an Texte heranzugehen, auch wenn sie hinterher von anderen gelesen oder benotet werden.

Diese Studentin unterscheidet zwischen Texten, die sie interessieren, und Texten, die sie nicht interessieren bzw. langweilen, für die sie jeweils sehr unterschiedlich motiviert ist. Motiviert schreibt sie Texte, die sie inhaltlich interessieren oder die ‚persönlich‘ sind, weil sie einem Kommunikationsanliegen dienen, wie etwa ein Brief. Hier zeigt sich die Auswirkung intrinsischer Motivation auf die Schreibhandlung: Hat die Studentin persönliches Interesse oder ein persönliches Ziel (etwa Kommunikation), kann sie sich „ohne Probleme konzentrieren“, bekommt „keinerlei Schreibblockaden“ und „eine Idee jagt die nächste“ – bezogen auf das Schreibprozessmodell von Hayes (1996) deuten ihre Aussagen darauf hin, dass die Prozesse im Arbeitsgedächtnis ohne Reibungsverluste ablaufen. Ins Stocken gerät der Schreibprozess, wenn sie sich „unter Druck“ gesetzt fühlt. Dies ist erstens der Fall, wenn die Inhalte sie langweilen, d. h., wenn weder persönliches noch situatives Interesse für die Schreibaufgabe aufbringen kann. Zweitens ist das der Fall, wenn die Texte benotet werden, d. h. die Gefahr einer negativen externen Bewertung besteht. Drittens steht sie unter Druck, wenn der Text zeitnah abgegeben werden muss, d. h., wenn sie das Schreibprojekt kompakt planen, durchführen und abschließen muss.

Eine weitere Erklärung für das Gefühl, unter Druck zu stehen, liefert sie etwas weiter unten: Sie hat die Befürchtung, „etwas Falsches, zu Kurzes oder Schlechtes“ zu schreiben in dem Bewusstsein, dass das Geschriebene „hinterher von anderen gelesen oder benotet“ wird. Die Angst vor externer Bewertung wiederholt sie mehrfach – gleichzeitig impliziert ihre diffuse Angst, etwas Falsches, zu Kurzes oder Schlechtes zu verfassen, dass ihr die Anforderungen an den Text nicht klar sind oder sie sich nicht dazu befähigt sieht, den eigenen Text danach zu überprüfen, ob er inhaltlich korrekt und qualitativ gut ist und dem geforderten Umfang entspricht.

Die Studentin hat eine hohe Motivation, wenn das Schreiben mit persönlichem Interesse am Thema oder mit einem eigenen Impuls nach Kommunikation verbunden ist, während Druck durch Zeitknappheit oder durch Bewertung zu Demotivation und einer negativen Selbstbewertung in Bezug auf die eigenen Schreibfähigkeiten führen.

Analyse 9: Unsicherheit über Bewertungskriterien und hohe Ansprüche

Dokument: NT W03SEM

Dieses Szenario⁴⁰ ist aber zum Glück nicht der Regelfall, sondern tritt „zum Glück“ überwiegend nur bei Schreibsituationen auf, in denen ich Texte verfassen muss, die ich nicht wirklich mag. Entweder sie liegen mir nicht sonderlich oder es sind Texte, bei denen der Leistungsdruck so groß ist, dass dies mich nicht positiv fordert, sondern eher blockiert aus Angst, irgendwelchen geistigen Sondermüll zu verfassen ... leider zählen zu diesen „Leistungsdruck“-Texten oftmals Texte diverser Art für die Uni, da mit einem einzigen solchen Text ein Seminar als sehr gut bis gut bestanden gilt oder halt nicht. Der Ehrgeiz, keine durchschnittlichen Leistungen zu erbringen, ist oftmals genauso hinderlich wie förderlich, da ich meistens nicht einschätzen kann, in welchem Bereich ich mich bewege ... schließlich habe ich erstaunlicherweise mit beschämend wenig Einsatz

⁴⁰ Die Studentin schildert vorher ein Szenario, in dem sie Schreibaufgaben in Nachtschichten erledigt und in letzter Minute fertigstellt.

mir schon die besten Zensuren nur so aus dem Ärmel geschüttelt, aber es kam auch schon oft genug vor, dass ich mich schon richtig in etwas reingekniet habe und ich es dann trotzdem gnadenlos vergeigt habe. So etwas verunsichert mich immer, daher fällt mir das wissenschaftliche Schreiben oft sehr schwer.

Auch diese Studentin unterscheidet zwischen Texten, die sie mag, und solchen, die sie nicht mag. Texte, die sie nicht mag, zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihr ‚nicht liegen‘ (was sie nicht näher spezifiziert) oder sie blockieren. Das ist der Fall, wenn sie mit Schreibaufgaben konfrontiert ist, bei denen der „Leistungsdruck so groß ist“, dass sie sich nicht positiv gefordert fühlt, sondern Angst hat, „geistigen Sondermüll zu verfassen“. Unter hohem Leistungsdruck fühlt sie sich oftmals bei universitären Texten, die über das Bestehen oder Nichtbestehen eines Seminars entscheiden. Das Nichtbestehen scheint allerdings nicht die Ursache des Leistungsdrucks zu sein, da sie ihren eigenen Aussagen nach eher gute Zensuren hat. Entscheidender scheinen ihre hohen Ansprüche an sich selbst und ihr Wunsch, Überdurchschnittliches zu leisten, zu sein. Gleichzeitig äußert sie eine starke Verunsicherung darüber, an welchen Kriterien sich gute Leistungen festmachen lassen. Ihrer Erfahrung nach hängen gute oder schlechte Bewertungen ihrer Leistungen nicht unmittelbar mit dem Einsatz, den sie dafür aufwendet, zusammen.

Als Motivator wirkt ihr klar formuliertes Ziel, überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Dieses übergreifende Ziel kann sie allerdings nicht in konkrete und kleiner dimensionierte Teilziele portionieren, da ihr Informationen über die Anforderungen, die sie für überdurchschnittliche Leistungen erfüllen muss, fehlen. In der Folge treten während des Schreibens Gefühle der Verunsicherung auf und blockieren den Schreibprozess.

Analyse 10: Wenig greifbare Kritik

Dokument: TS W10KRU

Obwohl ich in den letzten Jahren überwiegend positive Rückmeldungen für meine Arbeiten erhielt, blockieren mich möglicherweise die Stellungnahmen zu vergangenen Arbeiten. Durch die Kürze der schriftlichen Kritiken bekam ich nur vage eine Vorstellung davon, welche Defizite ich im Schreiben habe. Bemerkt wurde, dass sich diese insbesondere im sprachlichen, stilistischen und strukturellen Bereich bemerkbar machen. Man fragt sich als Empfänger dieser Kritik, was dann noch Gutes an den eigenen Texten bleibt, da die Aussagen, so allgemein sie gehalten sind, einen riesigen Bereich bei der Textgestaltung betreffen.

Da die Kritiken so wenig greifbar für mich sind, kann ich auch nicht konkret an Verbesserungen arbeiten. Es kommt mir der Verdacht, dass für das Schreiben Talent und der familiäre Hintergrund benötigt wird, es andererseits wahrscheinlich nur über eine langwierige und mühevollere Auseinandersetzung mit Texten und Sprache zu erlernen ist. Beide Aspekte motivieren nicht gerade dazu, an dem Problem zu arbeiten. [...]

Deshalb ist es wichtig für mich, dass Kritiken und sonstige Anliegen sehr konkret sind. Erst dadurch werden sie für mich überschaubar und schließlich auch umsetzbar.

Auch hier scheint sich die Studentin im guten Leistungsbereich zu befinden, da sie von überwiegend positiven Rückmeldungen auf ihre Texte berichtet. Gleichzeitig thematisiert sie schriftliche Kritiken auf ihre Texte, die sie in der Vergangenheit erhalten hat, die einen „riesigen Bereich bei der Textgestaltung“ betrafen, genauer: Defizite im sprachlichen, stilistischen und strukturellen Bereich. Diese Kritiken verunsichern sie, da sie sie als zu undifferenziert und global empfindet. Sie sieht sich auf der Grundlage dieser unspezifischen Kritiken nicht in der Lage, „konkret an Verbesserungen [zu] arbeiten“. In der Folge vermeidet sie aktiv universitäre Schreibaufgaben (siehe Kapitel 4.2.1, Analyse 3; ihr Aufschubverhalten und ihre Schreibblockaden führt sie auch an anderer Stelle ausführlich aus).

Im Folgenden entwickelt sie mehrere Erklärungsschemata, mit denen sie begründet, warum eine Verbesserung ihrer Schreibfertigkeiten aus ihrer Perspektive nahezu unmöglich ist: Zunächst äußert die subjektive Theorie, dass für das Schreiben „Talent“ und ein entsprechender „familiäre[r] Hintergrund“ benötigt würden. Das Talent spricht sie sich indirekt ab und einen akademisch geprägten familiären Hintergrund hat sie nicht, wie implizit deutlich wird. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 dargestellt, führt die Überzeugung, Schreiben beruhe auf Talent, zu Demotivation und Schreibvermeidung (vgl. Hayes 2014 [1996]: 68) – beides trifft in ihrem Fall zu. Ihr zweites Erklärungsschema widerspricht dem ersten: Korrekt stellt sie fest, dass Schreiben „nur über eine langwierige und mühevoll[e] Auseinandersetzung mit Texten und Sprache zu erlernen ist“ – was sie laut ihrer eigenen Aussage ebenfalls demotiviert. Auffallend ist die negative Wertung des Schreibentwicklungsprozesses als ‚langwierig‘ und ‚mühevoll‘.

Wenn die Teilziele auf dem Weg zum übergreifenden Ziel – etwa, gut schreiben zu können, entweder unerreichbar (Talent, familiärer Hintergrund) oder zu pauschal und damit zu groß dimensioniert sind (langwierige und mühevoll[e] Auseinandersetzung mit Texten und Sprache), wirkt auch das übergreifende Ziel unerreichbar. Die Studentin thematisiert die mögliche Lösung selbst: Wenn sie ‚konkrete Kritik‘ erhalten würde, wäre diese für sie möglicherweise ‚überschaubar und schließlich auch umsetzbar‘, weil sie daraus erreichbare Teilziele ableiten könnte.

Analyse 11: Angst vor Blamage

Dokument: TS W20ARU

Ich habe gehofft, dass ich lerne, mit Schreibblockaden umzugehen, und wie ich Alternativen schaffen kann, um mein Schreiben voranzubringen. Allerdings war ich in der ersten Sitzung doch eher wieder gehemmt, denn die Tatsache, dass die geschriebenen Texte gemeinsam reflektiert werden, hat ein Unbehagen in mir ausgelöst – meine Texte von anderen Teilnehmern lesen lassen und gemeinsam darüber sprechen? Die Ungewissheit, welche Texte müssen geschrieben werden, und das Gefühl, sich vor anderen blamieren zu können, hat ein unwohles Gefühl in mir ausgelöst.

Die Studentin schildert ihre Reaktion in der ersten Seminarsitzung. Zunächst fühlt sie sich „gehemmt“ und verspürt ein „Unbehagen“, als sie erfährt, dass die Texte in Kleingruppen gelesen und besprochen werden. Sie nennt die Ungewissheit über

den Charakter zukünftiger Schreibaufgaben und die Angst vor Blamage als Gründe für das Unwohlsein. Sie verbindet also mit der Information, dass die entstandenen Texte gemeinsam besprochen werden, weniger einen produktiven Austausch, sondern vielmehr eine potenziell negative Bewertung und die Angst vor der möglichen Blamage, also davor, nicht den Anforderungen zu genügen.

Analyse 12: Angst vor äußerer Bewertung

Dokument: TS W10KRU

Als es in der 2. Seminarsitzung darum ging, Schreibstrategien auszuprobieren, wurde das direkt zum Stressfaktor für mich. Gleich ging mir ein widerwilliges Raunen durch den Körper: Das will ich nicht, das kann ich nicht – ich möchte niemandem meinen Text vorlesen. Da ich im Seminar saß, kam ich nicht drum herum.

Drastischer noch wird die Angst vor der äußeren Bewertung in diesem Beispiel geschildert – als körperlich spürbare Abwehrreaktion, ein „widerwilliges Raunen durch den Körper“. Dieses Gefühl stellt sich als unmittelbare Reaktion auf die Erläuterung der Schreibaufgabe ein. Ihre Abwehr drückt die Studentin retrospektiv in der schriftlichen Reflexion als dreifache Verneinung aus: „Das will ich nicht, das kann ich nicht – ich möchte niemandem meinen Text vorlesen.“ Zentral scheint hier vor allem die deutlich affektiv geprägte Überzeugung „das kann ich nicht“ zu sein, aus der sich ein Nicht-Wollen, also eine Verweigerung, ergibt. Als Begründung dafür, dass sie sich der Feedback-Situation trotz der so starken negativen Reaktion ausgesetzt hat, folgt lediglich der Satz „Da ich im Seminar saß, kam ich nicht drum herum.“ Die Studentin impliziert hier, keine Ausweichmöglichkeiten gehabt zu haben – sie hätte aber zum Beispiel einfach aufstehen und gehen können. Der soziale Rahmen Seminar scheint allerdings auf ihr Verhalten (bleiben und mitmachen) eingewirkt zu haben.

Analyse 13: Unnötige Vorarbeiten, Infragestellen des Geschriebenen

Dokument: TS M31SAL

Die Erstellung von Arbeiten für meine Lehrveranstaltungen fiel mir in den letzten Semestern dagegen zunehmend schwerer. Zwar ist meistens mein Interesse für die Themen noch ausreichend, es fehlt mir jedoch an der Motivation und Selbstsicherheit, die zum Beginnen oder Durchhalten nötig wäre. Was in den Phasen der Zurückhaltung unkontrolliert wächst, sind „Vorarbeiten“: Notizen, Zusammenfassungen oder auch Übersetzungen englischsprachiger Lektüre. Bevor ich überhaupt damit beginne, mich an eine 20-seitige Hausarbeit heranzuwagen, habe ich mindestens die doppelte Textmenge bereits in Form von teilweise unnötigen Vorarbeiten produziert. Habe ich erst einmal mit dem eigentlichen Text begonnen, stelle ich meine eigenen Aussagen oft schon während des Schreibens wieder infrage, feile an Formulierungen in der Einleitung und komme darüber nur schwer über selbige hinaus. Ich erwarte von mir, eine in sich stimmige, in sich abgeschlossene und für sich stehende Arbeit abzuliefern und stehe mir mit diesem Anspruch dann selbst im Weg.

Dieser Student berichtet von Motivationsproblemen: Er hat Schwierigkeiten beim „Beginnen oder Durchhalten“, es fällt ihm also schwer, den Schreibprozess zu initiieren und ihn über eine längere Dauer hinweg aufrechtzuerhalten. In der Schilderung seines Vorgehens wird deutlich, was sein Schreibhandeln unproduktiv macht. Er unterscheidet zwei Arbeitsphasen: „Vorarbeiten“ und den „eigentlichen Text“. Er berichtet, „noch ausreichend“ Interesse für Themen aufzubringen, um während der ersten Arbeitsphase exzessiv Text zu produzieren. Er erstellt umfangreiche Notizen, Zusammenfassungen und Übersetzungen – die er allerdings als unnötige Vorarbeiten bewertet. Wenn er im zweiten Arbeitsschritt den „eigentlichen Text“ beginnt, gerät er ins Stocken. Wie er selbst erkennt, scheitert er an seinem nicht umsetzbaren Anspruch, in dieser zweiten Arbeitsphase sofort eine „in sich stimmige, in sich abgeschlossene und für sich stehende Arbeit“ zu produzieren. Er wendet also stark überzogene Bewertungskriterien in einem zu frühen Stadium der Textgenese an. In der Folge überarbeitet er zu früh: Statt die Arbeit argumentativ weiterzuentwickeln, feilt er an Aussagen und an Formulierungen, was den Schreibprozess vermutlich stark verlangsamt und nicht zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema führt.

Analyse 14: Resignation und Vermeidungsverhalten

Dokument: TS W14HEP

Das letzte Mal, dass ich eine Hausarbeit verfasst habe, ist mehrere Jahre her. [...] Sobald es im Text nicht weitergehen sollte, resigniere ich meistens und lenke mich erst mal ab. Gerade wenn so eine Blockade zum Ende der Einleitung beziehungsweise bei der Überleitung zum Hauptteil auftritt, ist das sehr demotivierend.

Auch diese Studentin berichtet, nicht mehr schreiben zu können, sobald „es im Text nicht weitergehen sollte“. Dass es im Text nicht weitergeht, weist auf eine Stockung in der Ideengenerierung hin und auf einen Mangel an Methoden, diese wieder in Gang zu bringen. Die Blockade löst bei ihr Gefühle der Resignation und Demotivation aus, die wiederum dazu führen, dass sie sich alternativen Handlungen zuwendet – sie lenkt sich ab. Sie gibt an, seit mehreren Jahren keine Hausarbeit verfasst zu haben, d. h. es scheint sich um eine verfestigte Schreibblockade zu handeln.

Analyse 15: Hoher Anspruch und Panikgefühle

Dokument: TS W10TAK

Dabei habe ich in den vorangegangenen Semestern festgestellt, dass bereits bei diesen Vorbereitungen für den eigentlichen Schreibprozess ein sehr hoher Anspruch an mich selbst auf mich gelastet hat, alles richtig zu machen: allen wissenschaftlichen Maßstäben gerecht werden, bloß keine Fehler machen und dabei noch einen besonderen Schreibstil verwenden, mich präzise ausdrücken und doch acht bis 15 Seiten füllen. Diese Anforderungen haben den eigentlichen Schreibprozess dann erheblich gehemmt, teilweise komplett blockiert. Ich hatte geradezu Panik, wenn ich nur ein Essay verfassten musste, und war drauf und dran, mein Germanistikstudium noch einmal zu überdenken.

Diese Studentin erkennt selbst, dass ihre Schreibblockaden ihren Ursprung in zu hohen Ansprüchen haben. Sie will alles richtig machen, genauer „allen wissenschaftlichen Maßstäben gerecht werden“, „bloß keine Fehler machen“, „einen besonderen Schreibstil verwenden“, „mich präzise ausdrücken“ und „acht bis 15 Seiten füllen“. Das mehrfach geäußerte Vorhaben, alles richtig machen bzw. Fehler vermeiden zu wollen, liefert Erklärungsansätze für die Ursachen der hier auftretenden Reibungsverluste beim Schreiben: Nicht nur der Versuch, zu viele Aspekte gleichzeitig im Text umsetzen zu wollen, kann zu Überlastungen des Arbeitsgedächtnisses und damit zur Schreibblockade führen, sondern auch ihr Perfektionsanspruch, die Angst davor, etwas falsch zu machen. Wie in Kapitel 3.2.2 bereits ausgeführt, können starke negative Gefühle zu kognitiven Überlastungserscheinungen führen. Tatsächlich schildert die Studentin, bei Schreibaufgaben bereits so starke Panikgefühle bekommen zu haben, dass sie sogar die Wahl ihres Studienfachs Germanistik infrage gestellt habe.

4.2.3 Fokus kognitive (Teil-)Prozesse

Um der Frage nachzugehen, welche Schwierigkeiten oder Reibungsverluste die Schreibenden in welchen Phasen des Schreibprozesses verorten, werden in der folgenden Datenanalyse die von Flower und Hayes (2014 [1981]) vorgeschlagenen Teilprozesse *Planen*, *Übersetzen* und *Überprüfen* unterschieden⁴¹ (vgl. ausführlich Kapitel 3.2.1). Subprozesse des Planens sind die Ideengenerierung, das Strukturieren und die Zielsetzung. Auch das Überprüfen wird in zwei Subprozesse unterschieden: das Beurteilen des bereits geschriebenen Textes und das Überarbeiten. Die Teilprozesse laufen nicht linear nacheinander ab, sondern es „kann jede dieser mentalen Handlungen zu jedem beliebigen Zeitpunkt im Schreibprozess erfolgen“ (ebd.: 38).

Analyse 16: Planen – fehlende Zielsetzung

Dokument: SH W10JAC

Meine erste Hausarbeit war die Fallstudie in EW [Erziehungswissenschaften; Anm. d. Verf.]. Ich habe sie im Bereich Medien über Harry Potter geschrieben. Seitdem ist mir klar, wie gut man sich das Thema überlegen sollte, denn es war wirklich eine Qual. Erst als ich ein Buch zum wissenschaftlichen Schreiben las, verstand ich, warum. Ich hatte weder Theorie noch stimmige Hypothese. Dementsprechend schwierig war es, einen roten Faden, eine Struktur zu entwickeln. Ich habe mich ein halbes Jahr lang gequält und war trotzdem unzufrieden mit dem Ergebnis. Der Dozent hat mir nicht erklärt, was mein Problem war, und in Sprechstunden nur grob über das Thema mit mir gesprochen. Ich hatte auch Probleme mit der Literaturrecherche (ich hatte ja keine Theorie als Basis).

41 An dieser Stelle dient das Schreibprozessmodell von 1981 und nicht das von 1996 als strukturierendes Element, da hier die kognitiven Teilprozesse detaillierter ausdifferenziert und stärker an den Teilschritten des wissenschaftlichen Arbeitens ausgerichtet sind. Aus diesem Grund orientieren sich viele neuere Studien immer noch an den Teilprozessen Planen, Übersetzen und Überprüfen (vgl. Klein & Leacock 2012; MacArthur 2012a; Olive 2012.)

In diesem – bereits weiter oben aus der Perspektive des sozialen Kontextes interpretierten – Beispiel führt das Fehlen eines Schreibziels zu einem als langwierig und qualvoll empfundenen Schreibprozess. Aus den Aussagen der Studentin geht hervor, dass es sich um ihre erste Hausarbeit handelt, d. h. sie kann auf keine Vorerfahrungen zurückgreifen. Rückblickend identifiziert sie als zentrale Ursache der auftretenden Reibungsverluste, kein übergreifendes Schreibziel gehabt zu haben. So hätten ihr weder eine theoretische Basis noch eine stimmige Hypothese zur Verfügung gestanden. Das fehlende Schreibziel, in dem Fall die fehlende Hypothese, führt zu Problemen, die Auswirkungen auf die globale Ebene des Textes haben: Die Strukturfindungsprobleme (also Reibungsverluste, die im Schreibprozess auftreten) haben Auswirkungen auf den roten Faden und die argumentative Struktur des Schreibproduktes.

Analyse 17: Planen – erfolgreiche Ideengenerierung, Reibungsverluste beim Strukturieren

Dokument: TS W10KRU

Leider ist dadurch aber noch nicht das Chaos gelichtet, welches bei der Verschriftlichung eines Textes entsteht. Meine Gedanken zu einem Thema sprießen unverzüglich und mein Interesse ist binnen Kurzem entfacht, nur verzettele ich mich auch ebenso schnell. Auf die Unordnung folgen Unklarheiten, welche nicht allzu selten in Frustration münden. Erlangt diese Übermacht, nutze ich jede Ablenkung, um wieder aus dem Prozess zu steigen.

Neben der Zielsetzung sind nach Flower und Hayes (1981) auch die Ideengenerierung und die Strukturierung Subprozesse der Planungsphase. Die Ideengenerierung verläuft bei dieser Studentin ihrem Bericht zufolge reibungsfrei: Ihr Interesse ist entfacht und ihre Ideen „sprießen“. Allerdings hat sie Probleme damit, ihre Ideen zu strukturieren – sie verzettelt sich und ihr Text zeichnet sich durch „Unordnung“ und „Chaos“ aus, die bei ihr zunächst zu Unklarheiten, dann zu Frustration führen. Dieses Gefühl der Frustration führt wiederum dazu, dass sie ‚aus dem Prozess aussteigt‘, d. h. die Schreibmotivation nicht aufrechterhalten kann. Ihr scheinen keine Methoden und Strategien zur Verfügung zu stehen, um ihre Ideen nach der Phase der Textgenerierung zu sortieren und zu hierarchisieren – nur so kann aber aus einer Ideensammlung ein argumentativer Text entstehen.

Analyse 18: Planen – zu starke Fokussierung auf Struktur

Dokument: TS W03SEM

Bei den wissenschaftlichen Texten, die ich bisher für die Uni geschrieben habe, hatte ich oftmals den Eindruck, dass der formale Aufbau und die Einhaltung der vorgegebenen Struktur beinahe wichtiger ist als der Inhalt selbst. Daher klammere ich mich regelrecht an die Gliederung und gehe nahezu „en détail“. Ich weiß nicht, ob es die festen Vorgaben sind, an die ich mich halten muss, die dann meinen Schreibfluss und meine Kreativität blockieren, oder die vollgestopfte Gliederung, die mich keinen Anfang finden lässt.

Diese Studentin entwickelt zwar eine Struktur in Gestalt einer detaillierten Gliederung, kommt aber dann ins Stocken. Folgt man den Hypothesen der Studentin, bieten sich mehrere Erklärungsansätze für die Reibungsverluste beim Schreiben an. Der Schreibfluss wird einerseits blockiert durch ihren Anspruch, gleichzeitig Text zu produzieren und den „festen Vorgaben“, also den formalen und strukturellen Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens, zu folgen. Die „vollgestopfte Gliederung“ deutet andererseits darauf hin, dass die Studentin versucht, zu viele Informationen auf einmal auf zu engem Raum (den 15 Seiten einer Hausarbeit) zu organisieren. Sie ist auf die Details der Gliederung fokussiert und findet „keinen Anfang“, d. h., sie kann vermutlich kein übergreifendes Schreibziel wie etwa eine Hypothese oder eine Fragestellung identifizieren, an der sie die argumentative Ausrichtung des Textes orientieren könnte.

Analyse 19: Erfolgreiche Strukturierung – Reibungsverluste beim Übersetzen

Dokument: TS W25GEH

Wenn der Text dann in meinem Kopf Gestalt angenommen hat – das dauert relativ lange und ich brüte über meinen kleinen und großen Klebezetteln und über den Büchern –, lässt er sich schnell schreiben. In meinem Kopf ist er fertig – teilweise bestehen ganze Sätze schon formuliert – diese aufs Papier zu bringen, geht schnell. Manchmal sitze ich dann jedoch vor meinem Blatt, mir fällt der Satz nicht mehr ein, den ich schreiben wollte, und ich ärgere mich, dass ich ihn nicht vorher notiert habe. In solchen Situationen sitze ich dann lange vor meinem halbgefüllten Blatt und kann nicht weiterschreiben, weil mir das Zwischenstück zwischen dem, was ich schon geschrieben habe, und dem, was folgen soll, fehlt.

Diese Studentin erarbeitet Schreibziel, Ideen und Struktur mithilfe einer Klebezettel-Methode, d. h. mit Planungsnotizen. Sogar einzelne Sätze sind im Kopf schon ausformuliert. Ihrer Auskunft nach geht es schnell, „diese aufs Papier zu bringen“. Allerdings kommt es hier zu Reibungsverlusten, wenn ihr ein (vermeintlich) bereits im Kopf ausformulierter Satz nicht mehr einfällt. Die vorab geplante Struktur dieser Schreiberin scheint so unflexibel zu sein, dass sie ins Stocken gerät, wenn etwas diese Struktur stört – zum Beispiel eine fehlende Formulierung, die allerdings nur ein „Zwischenstück“ zwischen dem bereits Geschriebenen und dem (bereits Bekannten) noch zu Schreibenden darstellt. Diese Schreiberin scheint bei der Textproduktion rein linear vorzugehen, was sie in der geschilderten Situation unflexibel reagieren lässt. Ihr fehlen Strategien, wie sie mit Stockungen auf der Formulierungsebene und daraus folgenden Unterbrechungen ihres linearen Schreibprozesses produktiv umgehen kann.

Analyse 20: Ideen generieren – überprüfen auf Formulierungsebene

Dokument: SH W19ZAM

Zwischendurch gibt es immer wieder Schreibblockaden, in denen ich nicht weiter weiß, nur auf den Bildschirm schaue, oder einzelne Passagen, mit denen ich unzufrieden bin, wieder und wieder durchzulesen, ohne dass mir bessere oder treffendere Formulierungen einfallen.

Dieser Studentin fällt es schwer, Ideen zu generieren: Sie ‚weiß nicht weiter‘. Diesen Zustand des gedanklichen Stillstands benennt sie als Schreibblockade. Ihre Strategie besteht darin, „wieder und wieder“ zurückzulesen, um ihren Text zu überprüfen. Sie ist unzufrieden, beurteilt den Text also negativ. Ihr Versuch, den Text zu überarbeiten, besteht darin, auf der Ebene des Übersetzens nach „bessere[n] oder treffendere[n] Formulierungen“ zu suchen, die sich allerdings nicht einstellen. Statt auf inhaltlicher Ebene weiterzuarbeiten, ist die Schreiberin zu stark auf die Überarbeitung der sprachlichen Oberfläche fokussiert. Ihre Schilderung deutet darauf hin, dass die Produktivität ihres Schreibhandelns dadurch eingeschränkt wird, dass sie sich auf einen Teilprozess – den der Überarbeitung auf Formulierungsebene – konzentriert, der in einer Schreibphase, in der es darum geht, eine Rohfassung zu produzieren, nicht sinnvoll ist.

Analyse 21: Ideen generieren – überprüfen – löschen

Dokument: TS W10TAK

Statt meine Schreibstrategien zu überdenken und zu versuchen, diese zu verbessern, habe ich oft stundenlang vor meinem Laptop gesessen und krampfhaft versucht zu tippen. Nach langem Überlegen befanden sich erst wenige Zeilen auf dem Bildschirm, die ich immer wieder gelesen, eventuell auch ergänzt habe, um sie anschließend doch wieder zu löschen. Denn meistens war ich unzufrieden damit und wusste einfach nicht, wie ich weiterschreiben sollte.

Auch diese Studentin berichtet von einer eingeschränkten Produktivität beim Schreiben. Auch sie „wusste einfach nicht, wie [sie] weiterschreiben sollte“, d. h. es stehen ihr keine Methoden zur Ideengenerierung zur Verfügung. In diesem Beispiel treten die Mühen, die sie in den Versuch zu schreiben investiert, deutlich zutage: Sie sitzt „oft stundenlang“ am Rechner, überlegt lange und tippt „krampfhaft“. Auch verharrt ihrem Bericht zufolge im Teilprozess des Überprüfens, indem sie den Text „immer wieder“ liest, ergänzt und löscht. Auch hier wird zu früh beurteilt und überarbeitet. Statt weiter Text zu produzieren, löscht die Schreiberin das wenige Produzierte sogar, sodass überhaupt keine Rohfassung entstehen kann.

Analyse 22: Ideen generieren – überarbeiten – falsche Vorstellungen vom Schreibprozess

Dokument: TS W14HEP

Üblicherweise, wenn ich anfangen zu schreiben, weiß ich oftmals nicht, in welche Richtung es weitergeht. Trotz Gliederung finde ich keine Worte mehr und verschwende sinnlose Zeit mit dem Umformulieren unpassender Übergänge. Da frage ich mich, ob ich den Teil nicht einfach überspringen und mit dem nächsten Abschnitt anfangen sollte. Dies tue ich in der Regel nicht, da ich Schritt für Schritt vorgehen will. Je länger ich mich dann mit der Einleitung aufhalte, desto weniger Zeit bleibt mir später für den Hauptteil. Davon ganz abgesehen kann es passieren, dass man einzelne Bausteine vergisst, die man an bestimmten Orten und Stellen platzieren wollte.

Diese Studentin „weiß [...] oftmals nicht, in welche Richtung es weitergeht“, und findet „keine Worte mehr“. Sie hat zwar einen Schreibplan in Form einer Gliederung, sie erlebt aber eine Hemmung bei der Ideengenerierung und, daraus folgend, beim Übersetzen. Wie in den vorherigen Beispielen bereits gezeigt, weicht auch sie auf den Teilprozess des Überprüfens und Überarbeitens aus: Sie formuliert unpassende Übergänge um. Auch sie thematisiert den Zeitaufwand, den dieses Vorgehen mit sich bringt. Gleichzeitig stellt sie fest, inhaltliche Ideen („einzelne Bausteine“) für die Ausarbeitung zu vergessen, wenn sie zu lange bei der Formulierungsarbeit im Einleitungsteil verharrt. Ihre Produktivität beim Schreiben ist ihren Aussagen zufolge dadurch eingeschränkt, dass sie bei stockender Ideengenerierung zu früh in den Teilprozess der Überarbeitung springt.

Einen möglichen Lösungsansatz – sich inhaltlich auf einen anderen Textabschnitt zu konzentrieren – verwirft sie mit dem Argument, sie wolle „Schritt für Schritt“ vorgehen. Hier scheint es sich um eine falsche Vorannahme über den Schreibprozess zu handeln. Sie versucht den Gliederungsentwurf streng linear auszuarbeiten, weil dies ihrer Vorstellung von einem idealen schrittweisen Vorgehen entspricht.

Analyse 23: Ideen generieren – übersetzen – unzutreffende Vorstellungen

Dokument: TS W20ARU

Hingegen ich, die geistig manchmal schon völlig ausgelaugt ist und vor einem leeren Blatt sitzt und verzweifelt überlege, was ich verdammt noch mal schreiben kann, besitze nicht die Fähigkeit. Ich habe nicht die Fähigkeit, mein produziertes Wissen niederzuschreiben und meine Gedanken so einfach ausformuliert zu Blatt zu bringen. [...]

Da kommt wieder die eingangs formulierte Problematik zum Vorschein. Ich habe zunächst festgestellt, dass ich nicht die Fähigkeit besitze, im Hier und Jetzt etwas zu produzieren. Ich versuche mein Wissen erst zu transformieren und versuche es passend zu machen.

Auch dieser Studentin stehen keine Strategien zur Ideengenerierung zur Verfügung – sie ‚überlegt verzweifelt, was sie schreiben kann‘. Die Reibungsverluste scheinen durch falsche Vorstellungen vom Schreibprozess verstärkt zu werden. Die Schreiberin äußert mehrfach die Vorstellung, dass Wissen fertig ‚produziert‘, ‚transformiert‘ oder ‚passend gemacht‘ sein müsse, *bevor* es niedergeschrieben werden könne. Das Schreiben als *Werkzeug* der Wissensproduktion, -transformation etc. scheint ihr nicht zur Verfügung zu stehen, es klingt, als wolle sie es nur zur *Dokumentation* ihrer bereits vorher stattfindenden Wissensproduktion nutzen. Sie versucht, vor dem eigentlichen Schreiben fertige Ideen zu entwickeln, statt die Ideenentwicklung an den Schreibprozess zu koppeln. In der Folge stellt sich bei ihr ein Gefühl der ‚geistigen Ausgelaugtheit‘, also der kognitiven Überlastung, ein.

Zusätzlich hat sie ein negatives Selbstbild als Schreiberin: Sie spricht sich mehrfach die Fähigkeit zu schreiben ab.

Analyse 24: Gleichzeitigkeit von Ideengenerierung und Übersetzen

Dokument: NT M27MLY

Wenn ich versuche, meine Gedanken auszuformulieren, gehen viele meiner Gedanken verloren, weil ich bemüht bin, meine Gedanken so schön wie möglich auszuschnücken und so zu verpacken, dass es sich wunderbar liest und jeder potenzielle Leser folgen kann.

Der Schreiber schildert, wie er zeitgleich zur schriftlichen Ideengenerierung versucht, möglichst ‚schön ausgeschmückt‘ adressatengerecht zu formulieren. Der Prozess der Ideengenerierung ist zwar aktiv, aber viele der Gedanken gehen verloren, weil der Schreiber vermutlich deswegen seinen Fokus auf die Inhaltsebene verliert, weil er sich zu stark auf die Formulierungsebene konzentriert. Die Ideengenerierung gerät also ins Stocken, weil der Schreiber versucht, einen weiteren Teilprozess gleichrangig in den Vordergrund zu rücken – und das ‚schöne‘ Formulieren nicht auf die Überarbeitungsphase verschiebt.

Analyse 25: Gleichzeitigkeit von Ideengenerierung, Übersetzen und Überprüfen

Dokument: TS W30KHT

Wenn ich aber versuchte – in erster Linie literarische Texte – sofort in den Computer einzutippen, also zeitgleich mit dem gedanklichen Schaffensprozess, scheiterte ich wahrscheinlich an meinem Anspruch, dass am Computer geschriebene Texte von Beginn an ohne Fehler dort gebannt werden müssten. Es sollte also sofort eine endgültige Version entstehen, wobei ich diesen Anspruch bei auf dem Papier verfassten Texten nicht hatte, sondern diese eher als vorläufige Ideen betrachtete.

Diese Studentin versucht ihrer Beschreibung zufolge, alle Teilprozesse des Schreibens gleichzeitig auszuführen. Das Ideengenerieren (‚der gedankliche Schaffensprozess‘) soll während des Übersetzens (‚Eintippens‘) geschehen und der Text soll, ohne eine Phase des Überprüfens zu durchlaufen, sofort in seiner „endgültige[n] Version“ entstehen. Die Schreiberin benennt in der Reflexion deutlich die falsche Vorannahme, die bei ihr zu Reibungsverlusten im Schreibprozess führt: Sie hat den Anspruch, „dass am Computer geschriebene Texte von Beginn an ohne Fehler dort gebannt werden müssten“, d. h. fertige Texte sollen zeitgleich mit dem Schaffensprozess, also der Ideengenerierung, produziert werden. Interessant ist ihre Bemerkung, dass ihr ein Wechsel des Schreibmediums – vom Computer zum Papier – ermöglicht, ihre Entwürfe als „vorläufige Ideen“ zu betrachten. Schreibprozesse mit der Hand verlaufen bei ihr aus diesem Grund möglicherweise reibungsfreier.

Analyse 26: Übersetzen – Suchen nach dem passenden Wort

Dokument: SH W15WIL

Andererseits kenne ich aber auch Schreibblockaden: Dann habe ich das Gefühl, dass die Worte nicht wie sonst auf das Papier „fließen“. Das kann sogar schon aufgelöst werden, wenn mir genau das an dieser Stelle passende Wort nicht einfällt. Dann schlägt die Euphorie schnell in Frustration um und die Motivation nimmt schlagartig ab. Manchmal

lässt die Schreibblockade dann genauso schnell nach, wie sie gekommen ist, manchmal muss ich auch zunächst „den Kopf freikriegen“: durch einen Spaziergang, Sport oder Ähnliches.

Die Reibungsverluste treten hier während des Teilprozesses des Übersetzens, also des Formulierens, auf. Die Studentin schildert den Reibungsverlust als „Gefühl, dass die Worte nicht wie sonst [...] ‚fließen‘“. Die Stockung im Schreibfluss kann ihrer Auskunft nach durch ein einziges Wort, das ihr nicht einfällt, ausgelöst werden. Auffällig ist die stark affektive Belegung des Schreibflusses mit „Euphorie“ und der Stockung mit „Frustration“, was direkte Auswirkung auf die Motivation hat und zum Abbruch des Schreibprozesses führen kann – was die Studentin als „den Kopf freikriegen“ umschreibt. Der Schreibprozess scheint also mit starken Gefühlschwüngen verbunden zu sein. Auch in dieser Beschreibung findet sich eine unzutreffende Vorstellung vom Schreibprozess, nämlich, dass dieser nur mit ‚passenden‘ Wörtern weiterlaufen kann. Genauso möglich wäre es ja, zunächst ein nicht ganz so passendes Wort einzufügen, um ‚im Flow‘ zu bleiben, und sich erst während des Überarbeitungsprozesses Gedanken über ein passenderes Wort zu machen.

Analyse 27: Zu intensives Überarbeiten auf Formulierungsebene

Dokument: TS M02SIR

Während ich mich beim Verfassen informeller Texte gut entspannen kann, so arten wissenschaftliche Arbeiten oft in endlose und unproduktive Nachtschichten aus, in denen sich eine Denkblockade an die nächste reiht. Dabei stehe ich mir am liebsten selbst im Weg. Ich neige dazu, meine Texte so lange zu verbessern, bis schlussendlich nur noch ein Trümmerfeld sprachlich einwandfreier, inhaltlich allerdings schwer nachvollziehbarer Satzgefüge übrig ist, die lediglich in meinem eigenen Kopf noch Sinn machen.

Der Student schildert, dass er wissenschaftliche Texte in „endlose[n] und unproduktive[n] Nachtschichten“ verfasst. Währenddessen hat er das Gefühl, an „Denkblockade[n]“ zu leiden, was auf kognitive Überlastungserscheinungen hindeutet. Er identifiziert außerdem Reibungsverluste während des Überarbeitens: Statt den Text inhaltlich und strukturell zu verbessern, bearbeitet er ihn so lange auf der sprachlichen Oberfläche, bis der Text seiner Einschätzung nach nicht mehr kohärent ist.

Analyse 28: Überarbeiten verändert Inhalt, negative Beurteilung

Dokument: SH W25GEH

Durch die zweite Schreibstation ist mir bewusst geworden, dass es mir sehr schwerfällt, einen Text von mir zu überarbeiten. Mir gefallen Ausschnitte nicht so gut oder ich möchte sie anders formulieren, jedoch verändere ich dann meistens den Sinn des Satzes und bin damit so unzufrieden, dass ich den Satz wieder in die vorherige Fassung ändere. Auch fällt es mir schwer, meinen Text aus der Hand zu geben, dass ihn jemand anderes Korrektur liest. Nachdem ich die vorgeschlagenen Änderungen übernommen habe – oder auch nicht, weil sie mir nicht gefallen oder ich etwas gar nicht so ausdrücken wollte, wie die Korrekturleserin es meinte – habe ich häufig das Gefühl, es wäre nicht mehr mein Text.

Schwierigkeiten beim Überarbeiten schildert diese Studentin. Ihr gelingt es erstens nicht, Sätze umzuformulieren, die ihr nicht gefallen, ohne den Sinn zu verändern, was an noch nicht gut ausgebildeten wissenschaftssprachlichen Kompetenzen liegen könnte. Zweitens berichtet sie von Entfremdungserfahrungen, wenn sie Feedback auf ihren Text erhält: Wenn sie auf der Grundlage der erhaltenen Rückmeldung ihren Text überarbeitet, hat sie „häufig das Gefühl, es wäre nicht mehr mein Text“. Ihre Schilderung deutet darauf hin, dass sie ihre Texte als sehr persönliche Selbstentäußerung begreift und entsprechend sensibel auf Änderungsvorschläge reagiert.

4.3 Diskussion und Zusammenfassung

Gefragt wurde, welche Faktoren aus der Sicht der Studierenden ihr Schreibhandeln negativ beeinflussen oder behindern. Analysiert wurden Berichte über wenig erfolgreiches Schreibhandeln und -strategien. Insgesamt zeigte sich eine Gemengelage verschiedener Faktoren, die in der Analyse in soziale, affektive und kognitive Faktoren unterschieden wurden.

Als Begründung für Reibungsverluste, die beim Schreiben auftreten (d.h. Schwierigkeiten unterschiedlicher Ausprägung; vgl. Kapitel 4.1), wird zuerst die persönliche soziale Situation genannt.⁴² In der Analyse wurde deutlich, wie der soziale Status einer Studentin als alleinerziehende und arbeitende Mutter Auswirkungen auf die Zeit hat, die sie für ihr Studium aufwenden kann. Gleichzeitig wirkt sich der fehlende familiäre akademische Hintergrund negativ auf ihr Selbstbild als Schreiblerin aus (Analyse 1, 10). Hinzu kommt, dass sie die Kritik, die sie auf ihre Texte erhalten hat, als derart diffus empfindet, dass sie keine Möglichkeiten sieht, Lernziele daraus abzuleiten, und darauf mit starker Demotivation reagiert (Analyse 10). Außerdem scheinen ihr grundlegende Methoden der Textarbeit zu fehlen, z. B. zur Strukturierung von Ideen und Argumenten (Analyse 17).

Als weitere Variante sozialer Einflüsse auf Reibungsverluste beim Schreiben hat sich in einem anderen Fall die Priorisierung von Lebensbereichen herausgestellt, für die mehr Interesse besteht als für das Studium und für die entsprechend mehr Zeit aufgewendet wird (Analyse 2). Allerdings scheint dies nicht die einzige Ursache des blockierten Schreibprozesses zu sein: Der Student äußert unzutreffende Vorstellungen vom Vorgehen beim wissenschaftlichen Schreiben und hat derart hohe Ansprüche an sich selbst und an den Text, dass es nicht möglich ist, ihnen gerecht zu werden. Auch dies hat starke Motivationsprobleme zur Folge: Der Schreibprozess ‚am eigentlichen Text‘ kann seinem Bericht zufolge weder initiiert noch am Laufen gehalten werden (Analyse 13).

42 Es sei angemerkt, dass die wenigsten Studierenden in ihren reflexiven Texten auf ihre persönliche soziale Situation eingehen (dies war auch nicht gefragt), sodass die Auswertung dieses Aspekts auf den Aussagen weniger Studierenden beruht (W10KRU, M31SAL). In die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen sind beispielhaft die Perspektiven von fünf Studierenden eingeflossen (W10KRU, W07GAS, W01JEL, W19PEH, W10JAC).

In den Daten zeigte sich, dass aus der Perspektive der Studierenden auch die institutionellen Rahmenbedingungen Reibungsverluste beim Schreiben verursachen können. Genannte Faktoren sind etwa die Studienstruktur (in dem Fall eines B.A.-Studiengangs der Germanistik) und die Lernbegleitung durch Lehrende. So war es zum Untersuchungszeitpunkt im Rahmen der Studienordnung möglich, dem Schreiben von Seminararbeiten durch alternative Prüfungsleistungen bis zur B.A.-Arbeit entweder gezielt auszuweichen oder durch die Wahl der Veranstaltungen durch Zufall keine oder wenige Übungsmöglichkeiten zu erhalten und in der Folge keine Routine im akademischen Schreiben ausbilden zu können (Analysen 3, 4).

Auch die Art der Aufgabenstellungen trägt aus Perspektive der Studierenden dazu bei, dass es nicht ausreichend Gelegenheit gibt, literale Kompetenzen weiter auszubauen. Wenn sich die Schreibaufgabe etwa im Erstellen von Notizen in Reaktion auf Lektüre erschöpft, kann vielleicht das Exzerpieren geübt, aber nicht das Verfassen eines eigenen argumentativen Textes erlernt werden (Analyse 5). In Vergleichen zwischen schulischen und hochschulischen literalen Praxen schneidet *die* Schule in den Berichten der Studierenden besser ab, in der die Frequenz der dort verlangten schriftlichen Aufgaben höher ist und ein positiv bewerteter Übungseffekt eintritt (Analysen 4, 5).

Die Einführung in die Konventionen und Methoden des wissenschaftlichen Schreibens scheint dem Zufall zu unterliegen: Es gibt an keiner Stelle in den schriftlichen Reflexionen der Studierenden Berichte über Einführungsveranstaltungen in das wissenschaftliche Lesen und Schreiben. Unzureichende Informationen durch die Lehrenden tragen aus Perspektive der Studierenden zu Reibungsverlusten beim Schreiben sogar bei. So schildern Studierende, dass sie in Sprechstunden mit Lehrenden keine Informationen über die grundlegenden Herangehensweisen an wissenschaftliches Arbeiten und die Charakteristika von wissenschaftlichen Texten erhalten haben (Analysen 6, 7). Aus der Perspektive der Studierenden versäumen die Lehrenden, eine sinnvolle Lernbegleitung und als Rat gebende Mitwirkende einen produktiven Beitrag zur Textgenese zu leisten.

Die Datenanalyse zeigte zweitens, dass Affekte und verschiedene Motivationslagen die Schreibprozesse der Studierenden in vielfältiger Art und Weise beeinflussen.⁴³ Gefühle, die in Bezug auf Reibungsverluste beim Schreiben in den analysierten Daten genannt wurden, sind (in alphabetischer Reihenfolge): Angst, Ärger, Ausgelagtheit (geistige), Demotivation, Ehrgeiz, Entfremdung, Frustration, Hemmungen, Langeweile, Leistungsdruck, Panik, Qual, Resignation, Stress, Unbehagen, Ungewissheit, Unklarheit, Unwohlsein, Unzufriedenheit, Verkrampfung (geistige), Verunsicherung, Widerwille und Zeitdruck.

Näher eingegangen werden soll zunächst auf Verunsicherung, Angst und Demotivation. Folgt man den Begründungsmustern der Studierenden, liegt Gefühlen der Verunsicherung beim akademischen Schreiben häufig ein Wissens- bzw. Informationsdefizit zugrunde. So äußern die Schreibenden Verunsicherung, wenn ihnen

⁴³ In die Auswertungen beispielhaft eingeflossen sind die Aussagen von sieben Studierenden (W28NAN, W03SEM, W10KRU, W20ARU, M31SAL, W14HEP, W10TAK).

das Vorgehen beim wissenschaftlichen Schreiben und die Charakteristika eines wissenschaftlichen Textes unklar sind (Analysen 3, 6), wenn die zu erstellenden Schreibaufgaben unkonkret bleiben (Analyse 7), wenn ihnen die Bewertungskriterien und Anforderungen an den Text intransparent bleiben (Analyse 9) und wenn sie insgesamt keine Selbstsicherheit in Bezug auf das akademische Schreiben empfinden (Analyse 13). Daraus resultieren negative Gefühle unterschiedlichen Grades und unterschiedlicher Ausprägung, vom Unbehagen bis zur Panik, wobei Gefühle der Ablehnung und Angst am häufigsten genannt werden. Angeführt wurden etwa die Angst, den Anforderungen nicht zu genügen, die Angst, sich zu blamieren, oder die Angst vor negativer externer Bewertung (Analysen 8, 9, 11, 12). Negative Gefühle wie Angst oder Langeweile können so dominant werden, dass den Selbstaussagen zufolge der Schreibprozess ins Stocken gerät (Analyse 15). Insgesamt werden Reibungsverluste beim Schreiben häufig als persönliches Scheitern oder Unvermögen interpretiert.

In den Aussagen wird außerdem das komplexe Zusammenspiel von Affekten und Motivation deutlich. Selbst wenn die Studierenden von Motivation berichten, kann der Schreibprozess ins Stocken geraten, wenn es ihnen nicht gelingt, das übergreifende Ziel (einen Text zu schreiben) in konkrete Teilziele und damit überschaubare Teilhandlungen zu portionieren. Daher scheint gerade bei komplexen wissenschaftlichen Texten, für deren Erstellung viele Teilschritte notwendig sind, mangelndes methodisches Wissen, z. B. zum Exzerpieren, Argumentieren oder Strukturieren, schnell zu Stockungen im Schreibprozess (Analysen 6, 7) zu führen. Ebenso verhält es sich, wenn die eigenen Anforderungen hoch und die eigenen Ziele weit gesteckt sind, die Bewertungskriterien aber unklar bleiben. Auch hier kann das übergreifende Ziel – etwa, herausragende Leistungen zu erbringen – nicht in umsetzbare Teilziele – etwa eine beantwortbare Fragestellung zu formulieren – aufgeteilt werden (Analyse 9).

Mangelnde Motivation begründen die Studierenden ganz unterschiedlich: Kann weder persönliches noch situatives Interesse aufgebracht werden, stellt sich das Gefühl der Langeweile ein. Negative Gefühle wie Langeweile wiederum wirken sich negativ auf die Motivation aus: Es fällt den Schreibenden schwerer, die Schreibhandlung zu initiieren und aufrechtzuerhalten (Analyse 8). Mangelndes Interesse kann außerdem zu einer geringeren Priorisierung der Schreibaufgabe führen – andere Tätigkeiten werden bevorzugt, das Schreibprojekt aufgeschoben (Analyse 2).

Demotivation wiederum, also ein Schwinden von Motivation, hängt mit affektiv negativ belegten Erfahrungen zusammen. So wurde in den Aussagen der Studierenden deutlich, dass sowohl konkrete Erfahrungen im Studium, wie etwa nicht nachvollziehbare externe Bewertungen, zu Demotivation führen können (Analyse 10) als auch das Selbstbild als unzulängliche Schreiberin, die es nicht schafft, den eigenen Anforderungen gerecht zu werden (Analysen 2, 9, 15). Auch eine überkritische Haltung dem eigenen Text gegenüber und die daraus folgende ständige und zu frühe Überarbeitung der sprachlichen Oberfläche des Textes kann zu starken Reibungsverlusten beim Schreiben führen (Analysen 13, 20, 21, 27).

Drittens berichten die Studierenden von Reibungsverlusten verschiedener Ausprägung in jedem Teilprozess, also während des Planens, des Übersetzens und des Überprüfens.⁴⁴ Betrachtet man den Planungsprozess, führt das Fehlen eines Schreibziels zu Reibungsverlusten – etwa zu starken Strukturfindungsproblemen und zur Verlängerung des Schreibprozesses. Die planenden Teilprozesse der Zielsetzung und der Strukturierung hängen im analysierten Beispiel unmittelbar zusammen (Analyse 16). Auch in Bezug auf die Planungsprozesse der Strukturierung und der Ideengenerierung deutet sich an, dass vor allem mangelnde methodische Kenntnisse zu Reibungsverlusten führen (Analysen 17, 18).

Sehr häufig berichten die Studierenden von Reibungsverlusten, die entstehen, weil bei Stockungen in der Ideengenerierung oder Stockungen beim Übersetzen zu früh in den Teilprozess des Überprüfens gewechselt wird: Der bereits geschriebene Text wird nicht weiterentwickelt, sondern gelesen, meist negativ bewertet und überarbeitet (Analysen 20, 21). Die Berichte der Studierenden deuten darauf hin, dass die Überarbeitung in den wenigsten Fällen global, also auf inhaltlicher und struktureller Ebene, stattfindet, sondern sich auf die lokale Ebene, vor allem die sprachliche Oberfläche, beschränkt: Der Text soll ‚schöner klingen‘ (Analysen 22, 24). Hier wird das Missverständnis der Schreibenden deutlich, dass die Ideengenerierung und das Übersetzen oder das Übersetzen und Überprüfen gleichzeitig stattfinden müssen, also dass ‚sofort ein fehlerfreier Text‘ entstehen muss (Analyse 25). Zu frühes Überarbeiten führt also verhältnismäßig häufig zu Reibungsverlusten beim Schreiben – ebenso wie Überarbeitungsstrategien, die sich rein auf die sprachliche Oberfläche beziehen (Analyse 27). Eine weitere Ursache für Reibungsverluste beim Überarbeiten auf sprachlicher Ebene kann auch in noch wenig entwickelten wissenschaftssprachlichen Kompetenzen liegen – so vermutet eine Schreiberin, dass ihr schlicht nicht das sprachliche Repertoire zur Verfügung steht, um ihren Text zu verbessern (Analyse 28).

Häufig scheinen den Schreibenden die verschiedenen Teilschritte des wissenschaftlichen Schreibens nicht bekannt zu sein. Sie können nicht zwischen angemessenen und unangemessenen Schritten unterscheiden, etwa, wann es angebracht ist, neue Ideen zu entwickeln, wann, zu strukturieren und wann, zu überarbeiten. Stattdessen versuchen sie ihren Berichten zufolge, zu viele Schritte gleichzeitig auszuführen, was zu Überlastungen im Arbeitsgedächtnis führen kann. Sie verharren in einem Teilprozess, der unproduktiv ist, wechseln in einen anderen Teilprozess, der zu dem Zeitpunkt ebenfalls unproduktiv ist, oder beenden ihre Arbeit am Schreibprojekt, weil sie den Schreibprozess nicht wieder in Gang bekommen. Deutlich wird in den Berichten außerdem, dass den Schreibenden häufig keine Methoden oder Strategien zur Verfügung stehen, die die Durchführung der Teilschritte des Schreibens und den Wechsel zwischen den Teilschritten des Schreibens erleichtern könnten.

44 Hierfür wurden die Aussagen von 13 Studierenden beispielhaft analysiert (W10JAK, W10KRU, W03SEM, W25GEH, W19ZAM, W10TAK, W14HEP, W20ARU, M27MLY, W30KHT, W15WIL, M02SIR, W25GEH).

5 Reflexion als zentraler Einflussfaktor

Lautete die Ausgangsfrage des vorigen Kapitels, welche Faktoren das Schreibhandeln aus der Sicht der Studierenden behindern können, werden sich die nächsten Kapitel der Frage widmen, welche Faktoren förderlich auf das Schreibhandeln wirken können. Den Verfahrensweisen der Grounded-Theory-Methodologie folgend hat sich als zentrales Phänomen aus den Daten die *Reflexion* herauskristallisiert. Im folgenden Kapitel 5 soll daher zunächst der Begriff der Reflexion theoretisch eingeführt und im Abgleich mit verwandten Konzepten diskutiert werden. Es folgen erste Datenanalysen und Schlussfolgerungen. In den folgenden Kapiteln wird das Phänomen der Reflexion als Einflussfaktor auf das Schreibhandeln Studierender eingehend analysiert. In Kapitel 6 wird untersucht, welche Modi der Reflexion aus der Perspektive der Studierenden auf ihr Schreibhandeln wirken, wobei zwischen schriftlicher und mündlicher Reflexion unterschieden wird. Kapitel 7 fragt, auf welche Aspekte des Schreibhandels reflexives Denken den Berichten der Studierenden zufolge wirkt. Beispielfhaft betrachtet werden das Bewusstsein über und die Weiterentwicklung von Schreibstrategien und die Ausbildung des Adressatenbewusstseins.

5.1 Theoretische Rahmung

In der aktuellen Literatur ist häufig dann von Reflexion die Rede, wenn das Lernen zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird. So legt sowohl die Literatur zur Lehrerbildung als auch diejenige zur Schreibdidaktik nahe, dass Lernen und Reflexion in einem kausalen Zusammenhang stehen. Allerdings bleibt der Begriff der Reflexion theoretisch häufig unterkonzeptualisiert. So werden zum Beispiel die Begriffe *Denken* und *Reflexion* kurzerhand synonym genutzt (vgl. Álvarez Pereira et al. 2016: 89) oder es werden sehr spezifische, an den eigenen Forschungsgegenstand angepasste Definitionen von Reflexion geleistet, die eher die Funktion der Reflexion beschreiben als den Begriff theoretisch zu konzeptualisieren. So hat etwa „reflexive Praxis“ in der Lehrerbildung nach Wyss und Ammann zum Ziel, Lehrer*innen dazu anzuregen, Erfahrungen auszutauschen und zu vergleichen, konstruktive Kritik und Selbstevaluation zu formulieren und mit dem reflektierenden Schreiben ein Instrument zu erwerben, das in vielfältigen beruflichen Situationen genutzt werden kann (vgl. Wyss & Ammann 2015: 24).

In der schulischen und hochschulbezogenen Schreibdidaktik ist häufig die Rede von Reflexion, wenn es um einzelne Schreibimpulse oder um Textsorten geht, die als Lerninstrument dienen, indem sie die Analyse dessen, was man tut, fördern. Die Reflexion soll durch schriftliche Aufgaben und spezifische Textsorten angeregt werden, zum Beispiel „small moments“-Texte (Bleicher & Correia 2011), „reflective

journals“ (Cisero 2006), „e-portfolios“ (Riedinger 2006) oder auch „Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio“ (Bräuer 2000).

Sieht man sich das Spektrum an Definitionen von Reflexion in aktueller Literatur an, lassen sich daraus mindestens drei theoretische Spuren ableiten, deren Ursprung in den jeweiligen Texten mehr oder weniger deutlich kenntlich gemacht wird. Diese theoretischen Spuren sind zwar miteinander kompatibel, meinen aber im Detail doch Unterschiedliches. Zu nennen sind das *reflective thinking*, ein Konzept des Pädagogen und Bildungsphilosophen John Dewey (1910, 1933), das Konzept der *reflective practice* des Philosophen Donald Schön (1983, 1987) und das Konzept der *Metakognition*, das auf den Kognitionspsychologen John H. Flavell (1976) zurückgeht. Für eine erste Klärung des Reflexionsbegriffs werden die genannten Konzepte zunächst vorgestellt und dann vergleichend diskutiert.

5.1.1 Reflective Thinking⁴⁵ nach John Dewey

Dewey definiert reflexives Denken als

„[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the lights of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“ (Dewey 1933: 9; Herv. i. Orig.).

Reflexives Denken geschieht also nicht ‚im Hintergrund‘, sondern ist nach Dewey eine aktive und bewusste Handlung der ausdauernden und sorgfältigen Abwägung. Die eigenen Überzeugungen und angenommenen Wissensbestände werden untersucht und abgeglichen mit Fakten; mögliche Schlussfolgerungen werden gezogen und überprüft. Deweys Modellierung des reflexiven Denkens weist damit einige Parallelen zu Methoden der wissenschaftlichen Analyse auf (vgl. Rodgers 2002: 851) und unterscheidet sich von anderen Formen des Denkens, etwa dem alltäglichen Bewusstseinsstrom, der Imagination oder auch empirisch nicht verifizierten Annahmen (vgl. Dewey 1933: 3 ff.). Im Folgenden sollen die Phasen der systematischen Reflexion nach Dewey zusammenfassend dargestellt und am Beispiel eines Schreibprojekts illustriert werden.⁴⁶

Ausgelöst wird das reflexive Denken durch eine Stockung in einer Handlung, ein ‚Problem‘, oder eine Aufgabe, deren Lösung nicht offensichtlich ist – Dewey legt das reflexive Denken also als Problemlösungsprozess an (vgl. ebd.: 107).

Zum Beispiel könnte die Schreibhandlung bei der Arbeit an diesem Kapitel ins Stocken geraten, weil ich irritierend finde, dass die deutsche Übersetzung von ‚reflective thinking‘ ‚reflexives Denken‘ lautet und nicht ‚reflektives Denken‘.

45 Die erste Auflage des Bandes *How We Think* erschien bereits 1910. Ich beziehe mich allerdings auf die vollständig überarbeitete und zum Teil revidierte Version *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* von 1933.

46 Zu betonen ist, dass reflexives Denken in allen möglichen Situationen stattfindet – nicht nur im Rahmen von akademischen Problemstellungen. So geht es in Deweys Beispiel um die Frage, welches Verkehrsmittel er am besten nimmt, um rechtzeitig zu einer Verabredung zu kommen – die Straßenbahn oder die U-Bahn (vgl. Dewey 1933: 91 f.).

In der ersten Phase kommt es nach Dewey zu spontanen Lösungsvorschlägen (*suggestions*). Gibt es nur einen, wird dieser vermutlich umgesetzt. Gibt es mehrere, kommt es zu einer Überprüfung (*inquiry*) der Vorschläge (ebd.: 107 f.).

Eine Lösung könnte darin bestehen, meine Irritation zu ignorieren und weiterzuschreiben. Eine weitere Lösung wäre, zu klären, ob es Unterschiede zwischen den oben genannten Begriffen gibt.

In der zweiten Phase wird nach Dewey die Irritation im Handlungsablauf intellektualisiert, d. h. als Problemstellung oder zu lösende Aufgabe formuliert. Die Situation oder das Problem werden eingeschätzt, indem vorangegangene Erfahrungen mit einbezogen, aber auch Beobachtungen unter Nutzung der Sinnesorgane ange stellt werden (ebd.: 108 f.).

Als zu lösendes Problem formuliere ich, zu überprüfen, was die Unterschiede zwischen den englischen Begriffen ‚reflection‘ und ‚reflexion‘ und den deutschen Begriffen ‚Reflektion‘ und ‚Reflexion‘ sind. Aus Erfahrung weiß ich, dass ich Begriffsdefinitionen in Lexika und Enzyklopädien nachlesen kann.

In der dritten Phase werden Hypothesen gebildet. Der Unterschied zu den spontanen ersten Lösungsvorschlägen besteht nach Dewey darin, dass Hypothesen auf einer reichhaltigeren Datengrundlage beruhen und, in einem weiteren Schritt, getestet werden können (ebd.: 109 ff.).

Meine vorläufige Hypothese ist, dass sich das englische ‚reflection‘ nicht direkt als ‚Reflektion‘ und das englische ‚reflexion‘ nicht direkt als ‚Reflexion‘ übersetzen lässt.

Direkt verbunden mit der dritten ist die vierte Phase, die argumentative Ausführung oder Begründung (*reasoning*) der Hypothese (ebd.: 111 f.).

Ich habe bereits mehrfach bemerkt, dass die Konnotationen von deutschen und englischen Wörtern, die ähnlich klingen, unterschiedlich sein können und es zu leichten bis starken Bedeutungsverschiebungen kommen kann. Meine Hypothese ist also eine Annahme, die auf Erfahrungswissen basiert.

In der fünften Phase wird die Hypothese durch Handlung getestet (ebd.: 113 ff.).

Ich überprüfe die Hypothese, indem ich in Online-Lexika recherchiere, und komme zu folgendem Ergebnis: ‚Reflexion‘ und ‚Reflektion‘ stammen vom lateinischen ‚reflexio‘ ab, das ‚Zurückbeugen‘ bedeutet. In der deutschen Verwendung bedeuten sowohl Reflexion als auch Reflektion ‚Spiegelung, Zurückwerfen von Strahlung‘ im physikalischen Sinne und ‚Nachdenken, prüfendes Überlegen‘ im philosophischen oder bildungssprachlichen Sinne. Es handelt sich also um Synonyme. Allerdings ist ‚Reflexion‘ die standardsprachliche

Schreibweise, während die Schreibweise ‚Reflektion‘ zwar weit verbreitet ist, aber noch keinen Eingang in Standard-Referenzen wie den Duden gefunden hat (vgl. www.duden.de und <https://de.wiktionary.org>). Im Englischen können beide Wörter synonym verwendet werden. Die Schreibweise ‚reflection‘ wird allerdings eher im britischen Englisch genutzt, ‚reflektion‘ im amerikanischen.

Hypothesen werden also nicht immer bestätigt – die Ergebnisse des Tests können ebenso zu einer Revision der Hypothesen und daraus folgenden Handlungen führen – aber auch dies bedeutet eine Lernerfahrung (ebd.: 114).

Meine erste Hypothese wird durch den Test und die neue Erfahrung – die angelesenen Fakten – verworfen. Die neue und bereits bestätigte Hypothese lautet, dass die Begriffe synonym verwendbar sind. Da in schreibdidaktischen Kontexten im Deutschen die Schreibweise mit ‚x‘ dominiert (vgl. Bräuer 2000, 2014a), treffe ich außerdem die Entscheidung, im Folgenden von ‚Reflexion‘, ‚reflexivem Denken‘ etc. zu sprechen.

Betrachtet man die Phasen genauer, müsste es eigentlich zu einem sechsten Schritt kommen, einer Konklusion oder Schlussfolgerung nach dem erfolgreichen Test einer oder mehrerer Hypothesen. (Im Beispiel handelt es sich um die Erkenntnis, dass die Begriffe synonym genutzt werden können, dass es aber gute Gründe für die Schreibweise mit ‚x‘ im Deutschen gibt.) Dieser sechste Schritt, die *conclusion*, findet sich indirekt in Deweys Ausführungen:

„[...] the five phases of reflection [...] represent only in outline the indispensable traits of reflective thinking. In practice, two of them may telescope, some of them may be passed over hurriedly, and the burden of reaching a *conclusion* may fall mainly on a single phase [...]“ (Dewey 1933: 116, Herv. d. Verf.)

Dewey betont hier außerdem, dass hier die von ihm vorgeschlagenen fünf Phasen modellhaft gemeint sind: Die Phasen finden nicht notwendigerweise streng voneinander abgrenzbar oder in chronologischer Reihenfolge statt. In jeden Schritt können außerdem neue Beobachtungen einfließen. Das reflexive Denken ist also, ähnlich wie der Schreibprozess, ein iterativer Prozess: Innerhalb einer ‚Problemlösung‘ kann es zu mehreren Schleifen der Hypothesenbildung und -überprüfung kommen. So nennt Rodgers reflexives Denken „an iterative, forward-moving spiral from practice to theory and theory to practice“ (Rodgers 2002: 863).

Ziel reflexiven Denkens ist es, aus Erfahrung Bedeutung zu generieren, um das eigene Wissens- und Handlungsspektrum zu erweitern. Lernen ist nach Dewey „that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases [one’s] ability to direct the course of subsequent experience“ (Dewey 1921 [1916]: 89 f.).

Dewey ist damit ein Vordenker eines konstruktivistischen Lernverständnisses: Der pädagogisch-didaktische Konstruktivismus geht davon aus, dass erstens Erkenntnis subjektabhängig und zweitens Wissen eine Konstruktion des menschlichen

Geistes ist. So äußert der Pädagoge und Psychologe Reusser etwa: „Erkenntnis und Wissen beruhen auf keiner Abbildung einer ‚gegebenen‘ ontologischen Wirklichkeit, sondern auf der verknüpfenden und deutenden Aktivität bedeutungsbildender Subjekte.“ (Reusser 2006: 152).

Experience, also Erfahrung, ist einer der zentralen Begriffe in Deweys Bildungstheorie. Erfahrungen beruhen nach Dewey auf der Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt, das heißt, mit anderen Personen, der materiellen Welt oder der ideellen Welt in Form von Konzepten oder Ideen (vgl. Rodgers 2002: 846). Erfahrungen werden durch reflexives Denken interpretiert – in Deweys Diktion rekonstruiert und reorganisiert –, um Bedeutung herzustellen, ein Prozess, der im Englischen als *meaning making* bezeichnet wird (vgl. ebd.: 845). Erfahrungen sind außerdem keine singulären, voneinander abtrennbaren Ereignisse, sondern bauen durch den fortlaufenden Prozess des *meaning making* aufeinander auf. Jede neue Erfahrung wird aus der Perspektive der Bedeutung, die vorhergehenden Erfahrungen und Faktenwissen zugeschrieben wurde, interpretiert. Dieser konstruktive (Lern-)Prozess wirkt sich immer auch auf das Handeln aus:

„What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue.“ (Dewey 1938: 44)

Durch Erfahrung erworbenes Wissen und die dadurch erlernten Fähigkeiten begreift Dewey als Werkzeuge, die Menschen in einem Prozess des lebenslangen Lernens nutzen können, um neue Situationen zu analysieren und handelnd zu meistern.⁴⁷

Dewey betont, dass Erfahrungen nicht nur kognitiv verarbeitet werden: „Experience [...] is not primarily cognitive.“ (Dewey 1921 [1916]: 164) Erstens werden Erfahrungen nicht nur mit dem Geist, sondern auch mit dem Körper gemacht, zum Beispiel indem die Sinnesorgane Informationen liefern (vgl. Dewey 1933: 108 f.). Diese Erfahrungen werden, wie oben bereits dargestellt, interpretiert und in einen Bedeutungskontext eingeordnet. Dieser Prozess findet durch die ‚Brille‘ vorhergehender Bedeutungszuschreibungen statt, die nicht neutral, sondern affektiv belegt sind. Dewey nennt „interest, affection, concern, motivation“ (Dewey 1921 [1916]: 147), also Konzepte, die auch in der neueren Forschung zu Affekten und Motivation genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

Reflexives Denken wird, wie oben bereits dargestellt, durch die Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt ausgelöst. Dewey betont dabei sehr stark den Nutzen von Kommunikation für reflexives Denken und die daraus folgende Konstruktion von Bedeutung.

47 Mit der Betonung des Transfers von Wissen und Fähigkeiten auf neue Problemstellungen, um zu *handeln*, greift Dewey der Kompetenzdebatte um Jahrzehnte vor. Kompetenzen, so eine der gängigsten Definitionen, sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27 f.).

„To formulate [the experience, Anm. d. Verf.] requires getting outside of it, seeing it as another would see it [...] [O]ne has to assimilate, imaginatively, something of another's experience in order to tell him intelligently of one's own experience. [...] A man really living alone (alone mentally as well as physically) would have little or no occasion to reflect upon his past experience to extract its net meaning.“ (Dewey 1921 [1916]: 6 f.)

Erlebtes oder Erlerntes mündlich (oder auch schriftlich) verständlich berichten zu können bedeutet, von der eigenen Erfahrung abzurücken und sich in die Perspektive eines Gegenübers hineinzusetzen – etwas sprachlich zu kommunizieren bedeutet also immer auch, es den Adressaten anzupassen. Dies wiederum hat zur Folge, dass der Inhalt reflektiert und auf die zentrale Bedeutung konzentriert wird.

5.1.2 Reflective Practice nach Donald A. Schön

Das reflexive Denken nach Dewey (1933) wird häufig in einem Atemzug genannt mit dem Konzept der reflexiven Praxis nach Schön (1983) (z. B. Mauroux et al. 2016: 108; Kurunsaari et al. 2016: 131); allerdings gibt es einige relevante Unterschiede. Während Dewey den Prozess des reflexiven Denkens an sich untersucht, stellt Schön die Frage, welche Rolle reflexives Denken im Rahmen professioneller Handlungen spielt. Schön unterscheidet dabei zwischen „reflection-in-action“ (1983: 49 ff.) und „reflection-on-action“ (1983: 276 ff.; 1987: 26).

Reflection-in-action „reshape[s] what we are doing while we are doing it“ (Schön 1987: 26), es findet also während des Handelns statt und kann dieses im laufenden Prozess modifizieren. Konzeptuelle Ähnlichkeiten zwischen dem reflexiven Denken nach Dewey und der *reflection-in-action* nach Schön gibt es in der Schilderung des Prozesses. Bei Schön wie bei Dewey wird Reflexion ausgelöst durch eine Irritation oder Stockung in der Handlung:

„Stimulated by surprise, they turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action. [...] There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which have been implicit in his action, understandings which he surfaces, criticizes, restructures, and embodies in further action.“ (Schön 1983: 50)

Auch bei Schöns *reflection-in-action* findet ein Abgleich der aktuellen Situation mit bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbeständen statt. Diese werden aus der Perspektive der neuen Situation aufgerufen, kritisiert und restrukturiert, also so an die neue Situation angepasst, dass sie zur Problemlösung befähigen. *Reflective practitioners* nach Schön reagieren auf neue Situationen oder Probleme, indem sie Analogien zu bereits vertrauten Situationen oder Problemen herstellen und so eine flexible Adaption von Handlungsstrategien von einer Situation auf die andere leisten (vgl. ebd.: 138).

„Reflection-on-action“⁴⁸ findet dagegen statt „after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action to make [...] a ‚stop-and-think‘. In either case, our reflection has no direct connection to present action.“ (Schön 1987: 26) Bei der *reflection-on-action* fallen also Reflexion und Handlung nicht in eins, sondern die Reflexion über eine Handlung unterbricht die Handlung entweder oder kann erst nach deren Abschluss retrospektiv stattfinden.

Mit dem Blick auf das Lernen an der Hochschule schlägt Lahm vor, nicht von *reflection-in-action*, sondern von *reflection-on-action* zu sprechen, verstanden als eine „bewusste Reflexion [...], die den Handlungsfluss unterbricht, Erfahrungen in einen größeren Kontext stellt und systematisch Denk- und Handlungsmöglichkeiten erweitert“ (Lahm 2015: 65).

Deutlich wird, dass Reflexion in verschiedenen Handlungsphasen unterschiedliche Funktionen hat. So ermöglicht Reflexion *vor* einer Handlung die Planung der Handlung, Reflexion *während* der Handlung trägt dazu bei, die Handlung flexibel an mögliche Herausforderungen anzupassen und die Reflexion *nach* der Handlung bewertet die Handlung und trägt zum Erfahrungslernen bei (vgl. Henninger et al. 2001: 235 f.).

Versucht man, Schöns Konzept auf theoretische Modelle des Schreibprozesses zu übertragen, verwischen die Übergänge zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action*. Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, sind beim Schreiben unterschiedliche Teilprozesse aktiv. Der ständige Wechsel zwischen den Teilprozessen Planen, Übersetzen und Überprüfen könnte, solange sich die schreibende Person im Schreibfluss befindet, als *reflection-in-action* bezeichnet werden: Der Text wird im fortlaufenden Prozess generiert, überprüft und überarbeitet. Eine die Schreibhandlung begleitende *reflection-in-action* wäre inhaltlich also eher auf das Generieren von Textinhalten und Textstruktur fokussiert. Allerdings kommt es, wie in Kapitel 4 dargelegt, häufig zu Stockungen im Schreibprozess, die zu einer Unterbrechung desselben und zu einer Phase der Neuorientierung führen. *Reflection-on-action*, also eine retrospektive Reflexion über die Schreibhandlung, würde nicht nur ein Nachdenken über die Textinhalte und -struktur bedeuten, sondern zusätzlich auch ein Nachdenken über das Schreiben. Im besten Falle würde *reflection-on-action* also zu einem bewussten Wechsel der Schreibstrategie und einem Wiedereinstieg in den Schreibprozess führen.

Angelehnt an Schön (1987) führte Bräuer den Begriff der *reflexiven Praxis* in der deutschsprachigen Schreibdidaktik ein (2000, 2012, 2014a). Er versteht darunter Folgendes: „Das Konzept der reflexiven Praxis beinhaltet selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung einer bestimmten (eigenen oder fremden) Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns und/oder des Handlungsergebnisses.“ (Bräuer 2014a: 20) Bräuers Fokus liegt auf dem Schreiben in seiner reflektierenden Funktion, etwa den Textsorten Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio als Lernmedium in Schule und Hochschule (vgl. Bräuer 2000). Trotzdem um-

⁴⁸ Schön skizziert in beiden Werken, die sich reflexiver Praxis widmen, „reflection-on-action“ auf wenigen Seiten. Die Beschäftigung mit „reflection-in-action“ steht für ihn im Vordergrund (vgl. Schön 1983, 1987).

fasst die oben zitierte Definition reflexiver Praxis als „selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung eigener oder fremder Aktivitäten“ auch andere Formen der Reflexion als nur die schriftliche, etwa das Gespräch.

Vergleicht man Bräuers Definition der reflexiven Praxis mit Deweys Definition des reflexiven Denkens, ist Deweys allerdings weitreichender, da reflexives Denken über die Betrachtung der Effizienz des Handelns und des Handlungsergebnisses hinausgeht. Zur Erinnerung: Reflexives Denken nach Dewey ist

„[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the lights of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“ (Dewey 1933: 9; Herv. i. Orig.).

Nach Deweys Definition werden beim reflexiven Denken das eigene Wissen und die eigenen Vorstellungen ständig hinterfragt, rekonstruiert und durch neue, ebenso kritisch überprüfte Erfahrungen ergänzt. Während Bräuers handlungsbezogene Definition dem Konzept der Selbststeuerung ähnelt (vgl. Kapitel 5.1.3),⁴⁹ ist Deweys Definition umfassender, da sie ausdrücklich die Infragestellung, Veränderung und Erweiterung aller Wissensformen umfasst („any belief or supposed form of knowledge“), also deklaratives Wissen, prozedurales Wissen sowie affektiv geprägte Überzeugungen.

5.1.3 Reflexives Denken und Metakognition

Überschneidungen, aber auch Unterschiede zum Begriff der *Reflexion* weist der neuere und aus der Psychologie stammende Begriff *Metakognition*⁵⁰ auf. Vereinfacht ausgedrückt ist Kognition „knowing“, während Metakognition sowohl „knowing about knowing“ als auch „knowing how to know“ meint (Brown 1975: 103). Folgt man Browns sehr generellem Vorschlag, umfasst Metakognition einerseits das *Wissen über kognitive Prozesse* (auch *metacognitive awareness* genannt) und andererseits die bewusste *Steuerung von kognitiven Prozessen*.⁵¹ Mit Wissen über kognitive Prozesse oder Kognition ist gemeint, dass Lernende sich nicht nur der Lerninhalte bewusst sind, sondern auch dessen, wie sie denken und wie ihr Lernen funktioniert: „[...] learners step back and consider their own cognitive processes as objects of thought and reflection“ (Brown 1987: 68). Das, was Brown als „step back and consider“ bezeichnet, ist ein Heraustreten aus dem Prozess, um eine neue Perspektive einnehmen zu können, die ein Erkennen erst ermöglicht. (Schön bezeichnet den gleichen Vorgang als „stop and think“ [Schön 1987: 26].) In der (Schreib-)Praxis kann dies zum Beispiel durch Selbstbeobachtung geschehen und durch den Versuch, verschiedene Schritte oder Phasen des Schreibens, die häufig kognitiven Teilprozessen wie dem Planen, dem Formulieren oder dem Überarbeiten entsprechen, genau zu schildern.

49 So bezeichnet Bräuer an anderer Stelle reflexive Praxis als „*self-monitoring* individuellen Handelns“ (Bräuer 2012: 17).

50 Der Begriff *metacognition* geht auf den Kognitionspsychologen John H. Flavell zurück, der zunächst von „*metamemory*“ (1971) und später von „*metacognition*“ sprach (1976, 1979).

51 Diese Definition wird auch in aktuellen Studien noch genutzt (vgl. Scott & Levy 2013: 121).

Mit der Steuerung von Kognition ist wiederum gemeint, dass die Lernenden dieses Wissen über ihr Denken und Lernen gezielt einsetzen, um ihr Lernen und Denken zu steuern – ein Vorgang, der auch als *Selbststeuerung* oder *self-regulation* bezeichnet wird. Die Aktivierung von metakognitivem Bewusstsein ist also vermutlich eine Voraussetzung für metakognitive Selbstregulation (vgl. Negretti 2009: 8). Auch wenn zwischen den kognitiven Teilprozessen des Schreibens (Planen, Übersetzen, Überprüfen; vgl. Flower & Hayes 1981) nicht automatisch, sondern *bewusst* gewechselt wird, kann von Metakognition bzw. Selbstregulation gesprochen werden. (Z. B. kann die bewusste Entscheidung, den letzten Absatz zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu lesen und zu überarbeiten, sondern weiterzuschreiben, weil ich erfahrungsgemäß sonst beim Schreiben den roten Faden verliere, als metakognitive oder auch selbstregulative Aktivität bezeichnet werden.)

Brown problematisiert am Beispiel des Lesens, dass es häufig schwierig ist, zu bestimmen, was kognitiv und was metakognitiv ist. Lesen, um die wichtigsten Inhalte eines Textes zu identifizieren, wäre eine kognitive Aktivität; Lesen, um das eigene Wissen zu überprüfen oder beim Lesen gleichzeitig über die Inhalte zu reflektieren, wären metakognitive Aktivitäten, weil hier im Langzeitgedächtnis bereits vorhandene Wissensbestände bewusst aufgerufen und mit den neuen Inhalten verglichen werden (vgl. Brown 1987: 66).

Überträgt man das Konzept auf den Schreibprozess, wären, analog zu Browns Beispielen zum Lesen, etwa alle Tätigkeiten, die im Teilprozess des *Überprüfens* (Flower & Hayes 1981; vgl. Kapitel 3.2.1) stattfinden, metakognitive Tätigkeiten, da das bereits Verschriftlichte beim lesenden Überprüfen evaluiert wird – es findet also ein Denken über das bereits Gedachte statt.

Der Begriff der Metakognition umfasst nicht nur alle bewussten kognitiven, sondern auch alle bewussten affektiven Erfahrungen (vgl. Melot 2004: 227; Scott & Levy 2013: 121), was eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Begriff des reflexiven Denkens nach Dewey bedeutet. So schlägt der Kognitionspsychologe Flavell bereits 1987 vor, nicht nur das Wissen über das Wissen, sondern auch das Wissen über Affekte als metakognitiv zu begreifen. „For instance, if one has knowledge or cognition about one’s own or someone else’s emotions or motives, it could be considered metacognitive“ (Flavell 1987: 21). Interessant ist, dass er hier auch das Wissen über „someone else’s emotions and motives“ einbezieht, so wie Dewey bereits darauf hinwies, dass Reflexion in Kommunikation bedeutet, sich in jemanden hineinversetzen zu können.

Brown führt einen weiteren Aspekt von Metakognition aus, der anschlussfähig an Deweys Konzept der Reflexion in Kommunikation ist: „[A] great deal of learning occurs in the presence of, and is fostered by, the activity of others. Supportive others, such as parents, teachers, peers, guide a novice to mastery.“ (Brown 1987: 100) Diesen Lernprozess in Kommunikation bezeichnet Brown, im Anschluss an den Begriff *self-regulation*, als *other-regulation* (ebd.).

Vergleicht man Deweys Definition des reflexiven Denkens mit Browns Definition der Metakognition, bestehen Unterschiede in den Denkinhalten. So meint

Metakognition das Erkennen und Reflektieren von eigenen kognitiven Prozessen (und Affekten) und die bewusste Steuerung kognitiver Prozesse (und Affekte). Reflexives Denken dagegen ist ein bewusster Problemlösungsprozess, der sich auf alle möglichen Inhalte beziehen kann. Da aber reflexives Denken ein bewusster, also ‚gesteuerter‘ Denkprozess ist, kann es gleichzeitig als metakognitiver Prozess oder metakognitive Aktivität bezeichnet werden.

Scott und Levy resümieren 2013 den Stand der Forschung zu Metakognition und leiten daraus Subkomponenten der Metakognition ab. Die Grundannahme lautet immer noch, dass sich Metakognition als „knowledge of cognition and regulation of cognition“ (Scott & Levy 2013: 123) fassen lässt.⁵² Diese zwei Aspekte, so Scotts und Levys Vorschlag, lassen sich in folgende Subkomponenten untergliedern:

„[...] *knowledge* of one’s own and others’ cognitive processes; *planning* prior to performing a task; *monitoring* one’s own thinking, learning and understanding while performing a task; *regulating* one’s thinking by making the proper adjustments; *controlling* thinking to optimize performance; and *evaluating* cognitive processes after a solution has been found“. (Scott & Levy 2013: 123, Herv. i. Orig.)

Während die erste Subkomponente (*knowledge*) nur den ersten Aspekt der Metakognition, nämlich das Wissen um eigene und fremde kognitive Prozesse umfasst, beinhalten alle weiteren Subkomponenten sowohl den Aspekt *knowledge of cognition* als auch *regulation of cognition*: Um eine Aufgabe zu planen, das eigene Denken, Lernen und Verstehen zu reflektieren, anzupassen, zu optimieren und zu evaluieren, bedarf es sowohl des Wissens über die eigenen Denkprozesse (*knowledge of cognition*) als auch der Fähigkeit bzw. der Strategien, um diese Denkprozesse bewusst zu verändern, d. h. zu steuern (*regulation of cognition*).

Die von Scott und Levy identifizierten Subkomponenten können direkt auf den Schreibprozess übertragen werden: Die ideale Schreiberin hat Wissen über ihre kognitiven Prozesse, insbesondere die kognitiven Teilprozesse des Schreibens (vgl. Kapitel 3.2); sie plant, bevor sie mit der Schreibaufgabe beginnt oder einen Teilschritt des Schreibens durchführt; sie reflektiert über ihr Denken, Lernen und ihre Versteheleistung, während sie die Schreibaufgabe durchführt; sie kann ihren Schreibprozess bewusst regulieren; sie kann ihren Schreibprozess optimieren; und sie kann über ihren Schreibprozess reflektieren, nachdem sie die Schreibaufgabe beendet hat.

Goetz et al. (2016) nutzen und erweitern die Subkomponenten von Metakognition nach Scott und Levy für ihr schreibtheoretisches Modell der *constructive metacognition*. „Constructive metacognition“ definieren sie als „reflection across writing tasks and contexts, using writing and rhetorical concepts to explain choices and evaluations and to construct a writerly identity“ (ebd.: 227). Es wird also text- und aufgabenübergreifend über das Schreiben reflektiert, Entscheidungen und Bewertungen werden erklärt und eine eigene Schreibidentität wird entwickelt.

⁵² Angemerkt sei, dass auch hier der Begriff der Metakognition, wie bereits oben erläutert, nicht nur alle bewussten kognitiven, sondern auch alle bewussten affektiven Erfahrungen umfasst (vgl. Melot 2004: 227; Scott & Levy 2013: 121).

Die Subkomponenten von Metakognition nach Scott und Levy (2013) werden von Gorzelsky et al. noch erweitert um die Kategorien *person* (das Wissen von sich selbst als Schreibende oder Schreibender); *task* (das Wissen um Möglichkeiten und Einschränkungen einer Schreibaufgabe) und *strategy* (das Wissen um effektive Herangehensweisen an ein Schreibprojekt) (vgl. Gorzelsky et al. 2016: 227).

Auch bei Gorzelsky et al. werden alle Subkomponenten entweder der Kategorie *knowledge of cognition* oder der Kategorie *regulation of cognition* zugeordnet. So gehören laut Gorzelsky et al. *person*, *task* und *strategy* zu *knowledge of cognition*, während *planning*, *monitoring*, *control* und *evaluation* der Kategorie *regulation of cognition* zugeordnet sind (ebd.). Diese Zuordnung ist allerdings nur bedingt nachvollziehbar, denn wie bereits weiter oben dargestellt umfassen die meisten Subkomponenten von Metakognition sowohl Aspekte der Kategorie *knowledge of cognition* als auch der Kategorie *regulation of cognition*. Bei der Kategorie *strategy* wird das exemplarisch deutlich: Schreibstrategien müssen Bestandteil des Wissensfundus einer Schreibenden sein, aber befähigen sie gleichzeitig zur bewussten Steuerung der kognitiven (Schreib-)prozesse.

In der vorliegenden Studie sind die eben erläuterten Subkomponenten nach Gorzelsky et al. als Begriffe zwar präsent, folgen aber definitorisch und strukturell den Schreibprozessmodellen nach Flower und Hayes (1981) und Hayes (1996) sowie den Ausführungen zu Metakognition von Brown (1987) sowie Scott und Levy (2013).

5.2 Datenanalyse

Im Folgenden soll zunächst untersucht werden, wie die Studierenden Reflexion als zentralen Einflussfaktor auf ihr Schreiben thematisieren. Es werden beispielhaft besonders elaborierte Textauszüge analysiert, in denen die Studierenden über die Tätigkeit des reflexiven Denkens reflektieren. Diese Metareflexionen sind allerdings nicht besonders häufig in den Daten zu finden. Häufiger finden sich sehr unspezifische Aussagen wie: „Ich mache mir mehr Gedanken darüber, wie ich schreibe.“ (TS M03MER), die auf reflexive Prozesse hindeuten, aber offenlassen, wie sie geschehen und worauf sie sich im Detail beziehen. Dass die inhaltlichen Schwerpunkte der reflexiven Texte nicht auf der reflexiven Tätigkeit an sich, sondern auf den Schreibprozessen und den Textprodukten liegen, ist auch den Impulsfragen⁵³ geschuldet.

Das Thema ‚Reflexion‘ wurde im Rahmen der schreibintensiven Seminare nicht auf theoretischer Ebene angesprochen, sondern ausschließlich praktisch behandelt – durch zahlreiche Anregungen zu schriftlicher und mündlicher Reflexion, individuell und in Kommunikation mit anderen. Bei den Aussagen der Studierenden, die sich auf Lernergebnisse durch reflexive Tätigkeiten beziehen, handelt es sich also um in-

53 Diese lauteten zum Beispiel: Woher stammt das Material (Kontext der Stunde)? Wieso ist dieser Text besonders wichtig für mich? Wie bin ich beim Schreiben des Textes vorgegangen? Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden? Mit welchen Aspekten des Schreibens möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen? (Vgl. Anhänge 02, 03, 04, 05.)

dividuelle Erkenntnisse und nicht um sozial erwünschte Aussagen, die auf theoretischem Wissen über Reflexion beruhen.

Analyse 1: Reflexionsfähigkeit erweitern

Dokument: NT W20HAM

Meine Ziele für das Seminar waren, meine Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Textarbeit zu erweitern sowie die verschiedenen Anforderungen unterschiedlicher Textsorten zu erkennen und diesbezüglich zielgerichtet zu arbeiten. Ich habe gelernt, abwechselnd planend, aber auch weiterhin „drauflos“ zu schreiben. Diese beiden Methoden haben unterschiedliche Vor- und Nachteile. Deswegen setze ich sie je nachdem ein, welche Anforderungen gestellt werden. So habe ich verschiedene Herangehensweisen entwickelt, die ich je nach Textsorte variere. Ich denke, dass dies mein größter Lernfortschritt ist, da ich das Gelernte flexibel einsetzen kann.

Die Ziele, die sich diese Studentin für das Seminar selbst steckt, beziehen sich auf die Erweiterung ihrer Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf Textsorten, aber auch auf ihr Schreibhandeln. Sie setzt sich also ein persönliches Lernziel, das über die in der Seminarbeschreibung formulierten Lehrziele hinausgeht. Als Lernergebnis berichtet sie, dass sie zwischen planendem und Ideen generierendem Schreiben bewusst wechseln kann. Sie weiß um verschiedene kognitive Teilhandlungen des Schreibens (Planen und Ideengenerierung) und setzt diese flexibel und an die jeweilige Schreibaufgabe bzw. Textsorte angepasst ein. Daraus lässt sich schließen, dass sie sowohl eine hohe *metacognitive awareness* besitzt als auch eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbststeuerung ihres Schreibprozesses. Die Konzentration dieser Studentin auf ihre Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit hat ihrer eigenen Einschätzung nach im Laufe des Semesters tatsächlich zur bewussteren Selbststeuerung ihres Schreibhandeln geführt.

Analyse 2: Reflexion während des Schreibens als Prozesssteuerung

Dokument: TS W30KHT

Letztendlich hat mir dieses Seminar dabei geholfen, mich mit dem Schreiben intensiver zu beschäftigen, als ich es wahrscheinlich sonst je getan hätte. Ich habe sehr viele Erkenntnisse gesammelt, die mir auch praktisch von Nutzen sind, und das nicht nur mit Sicht auf meine literarischen Texte.

Da ich mich viel bewusster damit befassen konnte, wie ich schreibe, welche Methoden ich nutze und welche Probleme mit diesen einhergehen, sind auch die reflektierenden Überlegungen über mein Schreiben während meiner Schreibaktivitäten angestiegen, wodurch Schreibblockaden verhindert oder behoben und auch andere Probleme beseitigt werden konnten. Außerdem habe ich durch viele der Arbeitsblätter die mir zwar bekannten, aber von mir nur unbewusst genutzten Erzähltechniken begonnen wieder aktiver einzusetzen und genauer darüber nachzudenken, wann und wo ich welche Stilmittel gebrauche.

Diese Studentin berichtet, was die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Schreiben bei ihr bewirkt hat. Erstens ist ihr bewusster, wie sie schreibt, d.h. welche Schreibstrategien sie nutzt und welche Probleme mit diesen einhergehen. Zweitens kann sie durch den Seminarinput, in dem es unter anderem um Erzähltechniken ging, literarische Mittel bewusster in ihren Texten einsetzen. Drittens gibt sie an, dass ihre „reflektierenden Überlegungen über [ihr] Schreiben“ während des Schreibens zugenommen haben – sie praktiziert also *reflection-in-action*. Das Reflektieren über ihr Vorgehen während des Schreibens kann ihrer Aussage nach Schreibblockaden verhindern, hat also eine Selbstbeobachtungs- und Selbstregulationsfunktion. Sie hat eine Metaebene entwickelt, über die sie ihr Schreibhandeln besser steuern kann.

Analyse 3: Selbstreflexion als beste Lernmethode

Dokument: TS M03MER

Für mich persönlich ist aber klar, die beste Lernmethode ist die Selbstreflexion an sich! Denn gerade der Schreibprozess ist doch immer sehr individuell. Dadurch, dass ich in diesem Seminar immer wieder angeregt wurde, über mich selber als Schreibenden und über mein Schreiben nachzudenken, konnte ich von mir selber lernen! Learning by doing. [...]

Ich denke, die größte Veränderung, die ich als Schreiber in den letzten Jahren gemacht habe, ist die, dass ich jetzt, im Gegensatz zu vor ein bis zwei Jahren, bewusster schreibe. Ich mache mir mehr Gedanken darüber, wie ich schreibe: auf welche Art ich schreibe, welchen Stil ich benutze und welche Wirkung verschiedene Arten meines Schreibens auf einen Rezipienten haben. Mir ist auch bewusster geworden, wo bisherige Schwachstellen in meinem Schreiben lagen, sodass ich sie verbessern konnte, oder es zumindest versucht habe.

Selbstreflexion bezeichnet dieser Student als ein Von-sich-selbst-Lernen. Selbstreflexion ist seiner Meinung nach die beste Lernmethode, da Schreibprozesse individuell unterschiedlich verlaufen. Der Lernprozess findet seiner Analyse nach statt, weil er im Laufe des Seminars „immer wieder“ dazu angeregt wurde, über sein Schreiben nachzudenken. Die Wiederholung oder auch Übung der Reflexion führt also zu einer Vertiefung der Erkenntnis. Sein „Learning by doing“ ist eigentlich ein ‚learning by reflecting‘. Deutlich wird hier, dass reflexives Denken nicht nur zum Lernen führt, sondern der Lernprozess *ist*. Ein Resultat der Selbstreflexion ist ein „bewusstes“ Schreiben. Dieses umfasst, „auf welche Art“ er schreibt, welchen Stil er nutzt und die von ihm antizipierte Wirkung des Textes auf die Adressaten. Er ist sich der „Schwachstellen“ in seinem Schreiben bewusst, wobei hier nicht deutlich wird, ob er damit seinen Schreibprozess oder seine Texte meint.

5.3 Diskussion und Zusammenfassung

Die analytische Leitfrage lautete, welche Faktoren aus der Perspektive der Studierenden förderlich auf ihr Schreibhandeln wirken. Als zentralen Einflussfaktor thematisieren sie Reflexion. Erstens nehmen die Studierenden eine Flexibilisierung in ihrem Schreibhandeln wahr: Sie schildern ihr Vorgehen beim Schreiben und berichten davon, bestimmte Methoden gezielt einsetzen oder zwischen verschiedenen Schreibstrategien bewusst wechseln zu können (Analysen 1, 2) und so mehr Kontrolle über ihr Schreibhandeln zu erleben. Damit einher geht eine Reflexion über ‚Schwachstellen‘ im eigenen Schreiben, was laut der Berichte zu einem bewussten Umgang mit ‚Schreibblockaden und anderen Problemen‘ führt (Analysen 2, 3). Zweitens schildern die Studierenden einen neuen, reflexiven Zugang zu den Textprodukten: Genannt werden eine gezieltere Wahl von Erzähltechniken, Stilmitteln oder auch Stil im Allgemeinen (Analysen 2, 3). Drittens erkennen die Studierenden, dass Texte an Adressaten gerichtet sind und bei diesen bestimmte Wirkungen erzielen (Analyse 3). Viertens deutet sich bereits in den kurzen analysierten Abschnitten an, dass Reflexion eine positive Wirkung auf des Selbstbild der Schreibenden hat: Sie geben an, beim Schreiben ‚zielgerichtet‘, ‚flexibel‘, ‚aktiver‘ und ‚bewusster‘ vorzugehen.

Reflexion wird von den Schreibenden benannt als aktive und bewusste Handlung, die eine Abwägung verschiedener Handlungsalternativen und eine Entscheidung über den weiteren Handlungsverlauf umfasst – und damit der Definition reflexiven Denkens nach Dewey entspricht (vgl. Dewey 1933: 9). Deutlich wird außerdem, dass die Reflexion über das eigene Schreibhandeln zu einer hohen metakognitiven Bewusstheit führt: Die Schreibenden sind in ihren schriftlichen Reflexionen dazu in der Lage, sowohl Teilprozesse des eigenen Schreibhandelns als auch Entscheidungen auf textueller Ebene zu benennen und dafür mögliche Handlungs- und Entscheidungsalternativen zu formulieren.

Die hier bereits kurz angesprochenen Aspekte des Schreibhandelns *Schreibstrategien* und *Adressatenbewusstsein* sollen in Kapitel 7 beispielhaft aufgegriffen und eingehender analysiert werden.

6 Welche Modi der Reflexion beeinflussen das Schreibhandeln?

In der Analyse der Daten stellte sich heraus, dass die Studierenden zwei verschiedene Modi der Reflexion als relevant für ihr Schreibschreibhandeln erachten: die schriftliche Reflexion und die mündliche Reflexion. Allerdings lassen nicht alle Berichte von reflexivem Denken Rückschlüsse darüber zu, wie es vonstattengeht – schriftlich, in mündlicher Kommunikation mit anderen oder auch individuell ‚im Kopf‘. Es ist also von einem dritten Modus auszugehen – in etwa beschrieben als ‚stilles Denken ohne Dokumentation‘ –, der jedoch mit der hier vorhandenen Datengrundlage nicht untersuchbar ist.

Mit verschiedenen Modi der Reflexion befassen sich etwa Honegger et al. (2015); sie entwickeln einen Vorschlag zur konzeptuellen Fassung von verschiedenen *Reflexionskanälen*. So unterscheiden sie zwischen dem *Monolog* (einem gedanklichen oder verbalisierten Selbstgespräch ohne Gegenüber und ohne Dokumentation), dem *Gespräch* (einem Dialog mit mindestens einem Gegenüber, von Angesicht zu Angesicht oder virtuell), dem *Schreiben* (das sowohl die Form des Monologs als auch die des Dialogs annehmen kann) und dem *nichtsprachlichen Ausdruck* (zum Beispiel bildnerisch oder musikalisch) (ebd.: 16).

Einen anderen Vorschlag machen Henninger et al. (2001), die zwischen ‚innerem‘ und ‚äußerem‘ Sprechen unterscheiden, „d. h. die Verbalisierung internal ablaufender reflektierender Denkprozesse und deren Explikation durch Handlungen, vor allem durch verbale Kommunikation mit sozialen Interaktionspartnern“ (ebd.: 239). Die eben referierten Kategorisierungen zeigen, dass scharfe Abgrenzungen schwierig sind: So können rein ‚internal‘ ablaufende Reflexionsprozesse nicht untersucht werden, da sie nicht berichtet werden, also keine Daten darüber vorliegen. Sobald aber Reflexionsprozesse durch Kommunikation vermittelt werden, sind sie external – in Form geschriebener oder gesprochener Informationen.

Für die folgende Analyse wird zwischen Reflexion durch das Schreiben und Reflexion durch das Gespräch unterschieden. Genauer untersucht werden einerseits Berichte der Studierenden von reflexiven Schreiberfahrungen und andererseits von reflexiven Feedback-Gesprächen, die laut ihrer eigenen Einschätzung produktiv auf ihr Schreibhandeln wirken. Es sei angemerkt, dass genau genommen auch schriftliche Reflexionen Gesprächscharakter haben können, denn sobald ein Text mindestens eine Adressatin oder einen Adressaten hat, findet eine, wenn auch asynchrone, Kommunikation statt.

In den folgenden Analysekapiteln werden also erstens Aussagen interpretiert, die studentische Einsichten zur Wirkung des *reflexiven Schreibens* auf das eigene Schreibhandeln beinhalten – und dies sowohl unmittelbar, da sie innerhalb der Portfolio-Reflexion stattfinden, als auch berichtet, da sie sich auf reflexive Schreibaufga-

ben beziehen, die im Laufe des Semesters stattfanden. Zweitens werden Aussagen analysiert, die sich auf Einsichten zur *Reflexion in Kommunikation* beziehen – genauer auf Feedback, das die Studierenden von ihren Peers oder, im Falle eines Seminars, von externen Expertinnen und Experten erhielten, und das laut der Einschätzung der Studierenden deutlichen Einfluss auf ihr Schreibhandeln hatte.

Analog zu den vorhergehenden Kapiteln werden den Analysen theoretische Überlegungen zur schriftlichen Reflexion und zur Reflexion in Kommunikation vorangestellt.

6.1 Schriftliche Reflexion

6.1.1 Theoretische Rahmung

Mit unterschiedlichen *Graden* oder *Ebenen* der schriftlichen Reflexion beschäftigen sich Lahm (2015) und Bräuer (2014a), wobei Lahm das Lernen der *Schreibenden* und Bräuer die Reflexionstiefe in den *Texten* in den Blick nimmt. Orientiert an Lerntheorien von Bateson (1981) entwickelt Lahm Stufen des „reflektierenden Schreibens“ (Lahm 2015: 67). Auf der Stufe *Lernen I* steht die bewusste Korrektur des eigenen Handelns im Fokus, wobei verschiedene Handlungsalternativen zur Verfügung stehen. Auf der Stufe *Lernen II* blickt der bzw. die Lernende nicht nur auf ihr eigenes Handeln, sondern ist in der Lage, den Kontext mit einzubeziehen, d. h., dass sich nicht nur das Problemlösungshandeln, sondern auch die Problemdefinition verändert. Auf der Stufe *Lernen III* schließlich werden Vorannahmen und Deutungen infrage gestellt – und zwar sowohl die eigenen als auch die anderer (vgl. ebd.: 64, 72 f.). Lahms Modell des reflektierenden Schreibens weist Parallelen zu Deweys Modell des reflexiven Denkens auf – wobei das reflexive Denken alle Lernstufen nach Lahm umfasst.

Von verschiedenen Ebenen der Reflexion zu sprechen, schlägt Bräuer vor (vgl. Abb. 7). Er stellt fest, dass reflexive Texte bei jüngeren Schreibenden und ohne differenzierte Aufgabenstellung vor allem dokumentarischen Charakter mit gelegentlichen analytischen Ansätzen haben (Ebenen 1 und 2). Seltener kommt es zu Evaluationen des eigenen Tuns (Ebene 3) und noch seltener zur Entwicklung von Handlungsalternativen (Ebene 4) (vgl. Bräuer 2014a: 27). Das, was bei Bräuer die komplexeste Reflexionsebene ist, nämlich das Planen von Handlungsalternativen, ist bei Lahm der erste von drei möglichen Reflexionsgraden.

Obwohl sich die schriftlichen Reflexionen, die die Datenbasis für die vorliegende Studie bilden, in ihrer Qualität und Reflexionstiefe stark unterscheiden, ist reines Beschreiben und Dokumentieren sehr selten – was vermutlich am fortgeschrittenen Alter der Schreibenden liegt, an den Aufgaben und Leitfragen, die die Studierenden für ihre schriftlichen Reflexionen erhielten (vgl. Anhänge 02, 03, 04, 05), und daran, dass reflexives Schreiben während der Seminarstunden und als Hausaufgaben bereits im laufenden Semester eingeübt wurde.

Ebenen der Reflexion	4	Planen	... von Handlungsalternativen
		3	Beurteilen
	Bewerten		... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	Interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	Dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Abbildung 7: Ebenen der Reflexion (Quelle: Bräuer [2014a: 27])

6.1.2 Datenanalyse

Genau genommen sind alle bisher analysierten Daten das Resultat reflexiven Schreibens, nämlich der Portfolio-Reflexionen der Studierenden. Die Studierenden nennen aber noch weitere Schreibübungen und Textsorten, durch die sie zum Reflektieren angeregt worden sind. Ein typisches Beispiel soll hier zitiert werden:

Dokument: TS W13LAG

Beginnen werde ich mit dem Hausaufgabentext, in dem ich mir Gedanken darüber machte, was für eine Schreiberin ich bin. Anschließend werde ich mich mit dem Text beschäftigen, wie meine Idealfigur als Schreiberin ist. Diese beiden Aufgaben waren für mich persönlich eine erste Reflexion, in der ich mir darüber klargeworden bin, wie ich schreibe und wo ich als Schreiberin hinmöchte.

Reflexive Schreibaufgaben, die diese Studentin nennt, sind „Ich als Schreiber, ich als Schreiberin“ (vgl. Anhang 07) und „Idealbild vom Schreiben“ (vgl. Anhang 08). Da die reflexiven Schreibaufgaben erstens zahlreich und zweitens an das jeweilige Seminar angepasst waren, werden sie in den folgenden Analysen nicht einzeln vorgestellt; eine Auswahl ist im Anhang der Studie mit Kurzbeschreibungen zu finden.

Zur Erinnerung: Um reflexives Denken nach Dewey handelt es sich dann, wenn ein Problem oder eine Aufgabe, deren Lösung nicht offensichtlich ist, identifiziert werden. In der Folge werden Hypothesen gebildet, mit bereits vorhandenen Erfahrungsbeständen abgeglichen und Handlungsalternativen entwickelt (vgl. Dewey 1933, Kapitel 5.1.1). Die Leitfragen für die folgenden Analysen lauten also, wie die Studierenden ihrer eigenen Wahrnehmung nach reflexives Schreiben nutzen, welche Bedeutungen sie damit verbinden und welche Inhalte für sie im Vordergrund stehen.

Analyse 1: Fragen stellen

Dokument: NT M27MLY

Zunächst möchte ich mich dem Text „Ich als Schreiber“ widmen. Für mich stellt dieser Text die Basis für meinen Lernprozess dar. Selten bis gar nicht habe ich darüber nachgedacht, welcher Typ von Schreiber ich eigentlich bin, welche Schreibgewohnheiten ich habe und was mein Schreiben ausmacht: Habe ich bestimmte Muster, die sich durch

meine Texte ziehen, und die Texte deshalb Ähnlichkeiten aufweisen? Schreibe ich lange oder kurze Texte? Stellen meine Texte lebensweltliche Erfahrungen dar oder sind es nur fiktive Texte? Über diese und ähnliche Fragen nachzudenken, hat mich herausgefordert, weil man über sich selbst nachdenkt und versucht, eine Metaebene einzunehmen, um sich selber reflektieren zu können.

Dieser Student bezieht sich ebenfalls auf die Schreibaufgabe „Ich als Schreiber, ich als Schreiberin“ (vgl. Anhang 07), die zu Beginn des Seminars bearbeitet wurde. Im vorliegenden Textabschnitt rekonstruiert er die Fragen, die seiner Reflexion zum eigenen Schreiben zugrunde lagen. Die Fragen sind rückblickend formuliert, vermitteln aber dennoch einen Eindruck von reflexivem Denken in Aktion: Der Student reflektiert, indem er sich Fragen stellt, mit denen er sich seiner eigenen Aussage zufolge vorher „[s]elten bis gar nicht“ beschäftigt hat. Diese Fragen beziehen sich zum einen auf ihn, den Schreiber und seine Schreibgewohnheiten, zum anderen formuliert er Fragen zu den Eigenschaften seiner literarischen Texte. Er stellt fest, dass es notwendig ist, „eine Metaebene einzunehmen, um sich selber reflektieren zu können“, d. h. er erkennt Reflexion als metakognitive Aktivität. Handlungsalternativen zum bisherigen Vorgehen beim Schreiben werden im zitierten Abschnitt nicht thematisiert.

Analyse 2: Fragen stellen und Handlungsalternativen entwickeln

Dokument: SH W15WIL

Während des Verfassens dieses Textes habe ich mir selbst viele Fragen gestellt und meine Schreibprozesse kritisch beleuchtet. Wie schreibe ich? Was brauche ich? Ist es sinnvoll, unter welchen Bedingungen ich schreibe? Ist meine Art zu schreiben produktiv? Und vor allem: Was kann ich besser machen? Zahlreiche Merkmale meiner Art zu schreiben waren mir im Vorhinein bereits bekannt, teilweise bewusst, teilweise aber auch eher unbewusst. Es fiel mir nicht schwer, diese zu benennen. Einiges ist mir aber auch während des Schreibens klargeworden, manches sogar erst beim späteren Korrekturlesen. In erster Linie hat sich herausgestellt, dass ich eine chaotische, impulsive Schreiberin bin, die sich schwer zum Anfangen motivieren kann. Daher möchte ich in Zukunft versuchen, systematischer vorzugehen und mir zunächst einen, wenn auch sehr groben, Schreibplan zu machen. Dabei weiß ich jedoch, dass meine Texte weiterhin einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen sein werden und sich ihre Gestalt und ihre Themen während des Schreibens nach wie vor verändern werden. Die wichtigste Erkenntnis ist aber, dass ich von nun an einen konkreten Zeitplan aufstellen muss, um mein Schreibpensum wie vorgesehen zu absolvieren. Dies ist für mich schwierig, aber auch dringend nötig, damit ich mich selbst vor Zeitknappheit und Abgabepanik verschone. Ich konnte also aus dieser Aufgabe viele Erkenntnisse und Verbesserungsmöglichkeiten herausziehen.

Auch diese Studentin nutzt Fragen an sich selbst, um zu reflektieren. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf ihr Schreibhandeln; sie selbst als Schreibende steht im Mittelpunkt ihres Interesses. Dabei nennt sie drei unterschiedliche Phasen der (Selbst-)Erkenntnis: Einige Aspekte waren ihr „bereits bekannt“, andere sind ihr „während des Schreibens klargeworden“ (*reflection-in-action*), weitere erst beim „Kor-

rektorlesen“, d. h. beim Lesen des eigenen Textes in der Überarbeitungsphase (*reflection-on-action*). Sie bezeichnet sich als „chaotische, impulsive Schreiberin“ mit Motivationsproblemen. Sie erkennt, dass ihre Schreibstrategie einerseits dazu führt, dass die entstehenden Texte „ständigen Veränderungsprozess[en] unterworfen sein werden“, andererseits entwickelt sie Handlungsalternativen, mit denen es ihr möglich wäre, ihren Schreibprozess stärker zu steuern. So nimmt sie sich vor, einen Schreibplan zu erstellen (was sie damit genau meint, bleibt unklar) und den Schreibprozess zu entzerren, indem sie einen Zeitplan entwickelt. Diese Handlungsvorschläge weisen eine gute Passung mit den von ihr identifizierten Herausforderungen auf: Ein Schreibziel kann die Motivation entscheidend verbessern (vgl. Kapitel 3.2.2.2) und ein Zeitplan kann die Selbststeuerung optimieren. Allerdings scheint sie diese guten Vorsätze noch nicht in die Tat umgesetzt zu haben und so bleibt offen, ob es zu einer tatsächlichen Veränderung ihres Schreibhandelns kommen wird.

Analyse 3: Fragen stellen, um Affekte zu untersuchen

Dokument: SH W21RAN

Das Verfassen von Hausarbeiten ist für mich eine unangenehme Arbeit. Diese Aufgabe [ein reflexiver Text zum Thema „Meine erste Hausarbeit“; Anm. d. Verf.] gab mir nun den Anlass, darüber nachzudenken, warum dies der Fall ist, da sich diese negativen Assoziationen meiner Ansicht nach aufgrund von unbewussten Vorgehensweisen eingestellt haben, die ich am Anfang meines Studiums entwickelte. Ich musste somit zunächst einmal reflektieren und mir folgende Fragen selbst beantworten: Welche war meine erste Hausarbeit? Was habe ich in guter Erinnerung? Was habe ich in schlechter Erinnerung?

Ich konnte mir – obwohl der Zeitraum für die Aufgabe zu kurz war – mithilfe der Entstehung dieses Textes darüber bewusst werden, welche meiner Schreibstärken ich schon während der Produktion meiner ersten Hausarbeit unbewusst einsetzen konnte. Mir wurde aber ebenso klarer, welche Probleme während des Verfassens auftraten. Danach schloss sich mir die Frage an, inwiefern sich meine Vorgehensweisen verändert haben oder welche Schritte im Schreibprozess ich noch verbessern könnte, um mir das Schreiben zu erleichtern und die negativen Assoziationen mildern zu können. [...]

Vorgaben und eine strukturiertere Vorgehensweise – Punkte, die ich nach und nach abarbeiten kann – unterstützen mich und können mir zu einem erfolgreichen Schreibergebnis verhelfen, mit dem ich selbst zufrieden bin.

Von ihren durch eine reflexive Schreibaufgabe gewonnenen Erkenntnissen („Meine erste Hausarbeit“, vgl. Anhang 09) berichtet diese Studentin im Rückblick. Ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel stellt sich die Autorin selbst entwickelte Fragen, um die Schreibaufgabe zu bearbeiten. Dabei fällt auf, dass ihre Fragen nicht prozessbezogen sind, sondern affektgeleitet. So berichtet sie, dass sie es als unangenehm empfindet, Hausarbeiten zu verfassen. In der Folge reflektiert sie darüber, was sie in „guter“ und was in „schlechter“ Erinnerung hat. Ein Blick in ihren (hier nicht zitierten) Text „Meine erste Hausarbeit“ zeigt, dass sie von Strukturierungsproblemen, starken Unsicherheiten im Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten, Motiva-

tions- und Konzentrationsproblemen berichtet. Positiv wertet sie die sprachliche Ebene (das Formulieren) und die „ganz gute“ Note, die sie auf die Hausarbeit erhielt. Sie fragt sich, „welche Schritte im Schreibprozess [sie] noch verbessern“ könnte – was sie allerdings noch nicht in diesem ersten reflexiven Text, sondern retrospektiv in der Portfolio-Reflexion leistet. Als Gründe für ihre Motivation, das eigene Schreibhandeln zu verändern, nennt sie gleichrangig, sich „das Schreiben zu erleichtern“ und „die negativen Assoziationen [zu] mildern“. Im oben zitierten Abschnitt kommt sie zur Erkenntnis, dass „Vorgaben und eine strukturiertere Vorgehensweise“ unterstützend für ihren Schreibprozess sein könnten. Diese Reflexion zeigt, dass reflexives Schreiben nicht nur die Vorgehensweisen im Schreibprozess, sondern auch Affekte und Haltungen, die mit dem Schreiben verknüpft sind, bewusst machen kann.

Die von der Studentin formulierte Handlungsalternative – eine strukturiertere Vorgehensweise – könnte sich durchaus positiv auf ihre Affekte beim Schreiben auswirken. So könnte, wie weiter oben dargestellt (vgl. Kapitel 3.2.2.2), ein klares Schreibziel zu höherer Motivation beim Schreiben führen und eine ausdifferenzierte Struktur, etwa eine Gliederung, das Arbeitsgedächtnis beim Schreiben entlasten und die Selbststeuerung fördern. Ob die von ihr entwickelten Handlungsalternativen tatsächlich von ihr eingesetzt werden und zu einer Milderung der „negativen Assoziationen“ führen, lässt sich allerdings nicht aus dem Inhalt ihrer Portfolio-Reflexion ableiten.

Analyse 4: Stärken-Schwächen-Analyse

Dokument: NT W28NAN

Ich wollte nun also, spätestens nach dem Freewriting über meine Ziele, herausfinden, was für eine Art Schreiber ich eigentlich bin. Dazu bekam ich, wie gerufen, die Hausaufgabe, mich mit dieser Frage des eigenen Schreibtyps zu beschäftigen. Ohne das Seminar hätte ich mir diese Frage vermutlich nie richtig gestellt. Natürlich weiß ich ungefähr, wie ich schreibe, aber ich hätte mich damit wahrscheinlich nie so intensiv auseinandergesetzt. Durch diese Aufgabe habe ich mir zum ersten Mal ins Bewusstsein gerufen, welche Methoden ich eigentlich nutze, um einen Text zu schreiben, und ich habe mir auch eingestanden, welche Schwächen ich vielleicht noch in meinem eigenen Schreiben habe. Unter anderem habe ich mir eingestanden, dass ich tierische Probleme damit habe, mich einfach hinzusetzen und einen Text zu beginnen. Diese Erkenntnis war nicht nur sehr wichtig für mich, sondern ich habe gleichzeitig durch das Freewriting eine Methode für mich entdeckt, diese Schreibblockade, zumindest in vielen Fällen, zu lösen. [...]

Man erkennt im Nachdenken über sich selbst seine Stärken und Schwächen des Schreibens und kann mit beiden arbeiten. Die Stärken können genutzt werden, die Schwächen und Probleme versucht man mit Tricks und Strategien zu überwinden. Erst durch solche Aufgaben war es mir möglich, sich diese erst einmal wirklich bewusst zu machen, und nur auf diese Weise kann man an bzw. mit ihnen arbeiten.

In diesem Beispiel nutzt die Studentin die Reflexion, um eine Stärken-Schwächen-Analyse anzustellen – eine Funktion der Reflexion, die in vorhergehenden Analysen bereits implizit deutlich wurde. Das „Nachdenken über sich selbst“, also die Refle-

xion, wird ausgelöst durch „solche Aufgaben“, also die reflexiven Schreibaufgaben. Die Reflexion bewirkt das Erkennen der eigenen Schreibschwächen und -stärken. Die Einsicht der Studentin lautet, dass es möglich ist, „Schwächen und Probleme“ mit „Tricks und Strategien zu überwinden“, d. h., dass es Methoden gibt, mit denen man Stockungen im Schreibprozess begegnen kann. So berichtet die Studentin, dass sie sich durch die reflexiven Aufgaben „eingestanden“ habe, Schwierigkeiten damit zu haben, sich „hinzusetzen und einen Text zu beginnen“. Gleichzeitig hat sie im Rahmen des Seminars eine Methode kennengelernt, die sie nutzen kann, um einen Einstieg ins Schreiben zu finden (Freewriting, siehe Anhang 10). Sie nutzt die schriftliche Reflexion, um ihr Schreibhandeln zu analysieren, ein Problem zu identifizieren und eine Lösung zu finden, da sie ihren Angaben zufolge eine neu erlernte Methode erfolgreich in ihr Schreibhandeln integriert.

Analyse 5: Vorher-nachher-Vergleich

Dokument: TS W11ECL

Die erste Hausaufgabe, der „Ich-als-Schreiber“-Text, war ein guter Einstieg in das Seminar. Zunächst dachte ich, das Ergebnis sei vor allem für LiKoM⁵⁴ interessant, vor allem in einer Gegenüberstellung zu der Reflexion am Ende des Semesters. Aber ich habe auch einiges über mich selbst lernen können. Da ich generell oft meine Gedanken am besten ordnen und beschreiben, aber auch entwickeln kann, während ich schreibe, habe ich in dieser Übung Neues über mich lernen können, was mir vorher nicht so bewusst war. Zum Beispiel ist mir während der Übung klargeworden, wie verbohrt ich früher an jedem Wort gefeilt habe, bis ich gemerkt habe, dass es für mich viel leichter ist, erst einzelne Gedanken zu formulieren und in eine nachvollziehbare Struktur zu bringen, bevor ich den endgültigen Text daraus formuliere.

Diese Studentin weiß, dass sie ihre Gedanken am besten während des Schreibens ordnen und entwickeln kann. Ihre Schreibstrategien haben sich ihrer Wahrnehmung nach während ihres Studiums (also vor dem Besuch des schreibintensiven Seminars) bereits stark verändert – was sie beim Verfassen des ersten reflexiven Hausaufgabentextes „Ich als Schreiber/Ich als Schreiberin“ erkennt. Durch einen Vorher-nachher-Vergleich werden ihr die Nachteile der alten Strategie, die Vorteile der neuen Strategie und die Veränderungen in ihrem Schreibhandeln bewusst. Während sie früher ‚verbohrt an jedem Wort feilte‘, d. h. sich zu früh und zu stark auf die Formulierungsebene konzentrierte, erstellt sie nun ihren Aussagen zufolge stichpunktartige Ideensammlungen, die sie in einem zweiten Schritt strukturiert und ausformuliert. (Ihr Vorgehen schildert sie ausführlich im oben nicht zitierten Text „Ich als Schreiber“.) Obwohl sie ihre Schreibstrategie bereits erfolgreich an universitäre Anforderungen, d. h. längere und komplexere Texte, angepasst hat, wird ihr dies erst während der Reflexion bewusst.

Im oben zitierten Abschnitt wird außerdem deutlich, dass sie beim Schreiben mögliche Adressatinnen und Adressaten (die Mitarbeiter*innen des Forschungspro-

54 Projekt zur Erforschung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von B. A.-Studierenden. Die Verf.

jekts zu literalen Kompetenzen LiKom) antizipiert. Sie stellt die These auf, dass die „Ich-als-Schreiber“-Texte, die zu Beginn des Seminars verfasst wurden, möglicherweise mit den Portfolio-Reflexionen, die rückblickend verfasst wurden, verglichen werden – und leistet dies nun selbst.

Analyse 6: Erkennen des eigenen Handelns und Fokussierung

Dokument: TS W10KRU

Durch die Reflexivität bei den Schreibaufträgen und letztlich während dieser Reflexion, habe ich erstmals bewusst mitbekommen, was für eine Schreiberin ich bin. Ich brauchte beispielsweise die Auseinandersetzung über das Schreiben und Reden, um mir über Thema und Vorgehensweise klarzuwerden.

Weil mir die Gedanken oftmals schnell und assoziativ durch den Kopf schießen, fällt es mir meist schwer, mich auf irgendetwas zu begrenzen und die wichtigen Gedanken festzuhalten, geschweige denn, sprachlich auf den Punkt zu bringen. Deshalb ist für mich das Eingrenzen und Beschränken hilfreich.

Diese Studentin berichtet, dass sowohl die mündliche Reflexion (das Reden) als auch die schriftliche dazu beitragen, dass ihr die eigenen Vorgehensweisen beim Schreiben bewusst werden. Sie hat den Eindruck, dass sie durch die reflexiven Schreibaufgaben während des Semesters „erstmals bewusst mitbekommen“ hat, was für eine Schreiberin sie ist. Ihr Denken nimmt sie als Gedanken, die ihr „schnell und assoziativ durch den Kopf schießen“, wahr und stellt fest, dass es ihr schwerfällt, Ideen auszuwählen und zu versprachlichen. Die schriftliche und mündliche Reflexion hat für sie also eine zweifache Funktion: Erstens wird sie sich über das eigene Schreibhandeln stärker bewusst. Zweitens dient ihr die Reflexion als Werkzeug zur inhaltlichen Fokussierung. So nutzt sie schriftliche und mündliche Reflexionen etwa, um „Thema und Vorgehensweise“ zu klären und einzugrenzen.

Analyse 7: Inhaltliche Bestandsaufnahme

Dokument: TS W20HAM

Durch das lange Nachdenken und die erneute Bearbeitung der Aufgaben habe ich das Gefühl, einen großen Teil der Vorarbeit schon geleistet zu haben, sodass ich jetzt in die vertiefende Recherche einsteigen kann. Im Nachhinein bin ich froh, dass ich mich für meine B.A.-Arbeit als Textsorte entschieden habe. Dies war mir nicht bewusst gewesen, da ich im Semester das Gefühl hatte, nichts Produktives geschafft zu haben. Wie viel weiter ich jetzt schon mit meiner B.A.-Arbeit bin, habe ich erst jetzt festgestellt. Das war für mich eine sehr überraschende Erkenntnis aus diesem Seminar. Ich hätte nicht erwartet, dass mir die anschließende Reflexion nochmals neue Erkenntnisse liefern würde, da ich mir während des Semesters keine Notizen gemacht habe, und ich dachte, dass mir jetzt im Nachhinein nicht mehr viel zu dem, was ich vor einigen Wochen verfasst habe, einfallen würde, und obwohl ich mich inhaltlich nicht weiter mit dem Thema meiner B.A.-Arbeit auseinandergesetzt habe.

Diese Studentin hatte sich im Rahmen des Seminars *Texte schreiben* dafür entschieden, sich mit der Textsorte Bachelorarbeit zu befassen, um ihre eigene Bachelorarbeit vorzubereiten, wobei sie während des Semesters sehr mit dieser Entscheidung haderte, wie an anderer Stelle in ihrer Reflexion deutlich wird. Während des Erstellens des Portfolios stellt sie allerdings fest, dass sie mit der Bachelorarbeit bereits weiter fortgeschritten ist, als sie vermutet hatte. Dafür nennt sie mehrere Gründe: Erstens überarbeitete sie für ihr Portfolio die im Laufe des Semesters verfassten Texte sehr gründlich und setzte sich auf die Weise noch einmal intensiv mit den Inhalten auseinander. (Die Studierenden konnten ihre Note verbessern, wenn sie die Texte, die sie im Laufe des Semesters verfasst hatten, überarbeiteten und dem Portfolio beide Versionen beilegten.) Durch „das lange Nachdenken“ und die „erneute Bearbeitung der Aufgaben“ stellt sie fest, „einen großen Teil der Vorarbeit schon geleistet zu haben“. Die Portfolio-Reflexion dient ihr also zur Rekapitulation des bereits Geleisteten. Tatsächlich bezogen sich die meisten Schreibaufgaben, mit denen sich das Textteam zur B.A.-Arbeit beschäftigte, auf Themenklärung und -einschränkung, Präzisierung der Fragestellung, Formulieren des Schreibziels, protokollierte Sprechstunden mit potenziellen Betreuerinnen und Betreuern der Arbeit – und mündeten in ein Blitzexposé.⁵⁵ Insofern hatte sie durch die Schreibaufgaben, die sie im Rahmen des Seminars bearbeitete, in der Tat viel Vorarbeit geleistet – was ihr jedoch nicht bewusst gewesen zu sein scheint. Die retrospektive Beschäftigung mit den bereits erstellten Texten, deren neuerliche Bearbeitung und das reflexive Schreiben über das Gelernte führen bei ihr nicht nur zum positiven Gefühl, produktiv gewesen zu sein, sondern auch zur Bewusstwerdung der eigenen Lernfortschritte. Außerdem berichtet sie, durch die neuerliche Beschäftigung mit den Texten und das Verfassen der Portfolio-Reflexion neue – für die B.A.-Arbeit inhaltlich relevante – Erkenntnisse gewonnen zu haben. Im Vergleich zu anderen Reflexionen, bei denen die Vorgehensweisen beim Schreiben im Vordergrund stehen, sind es hier die inhaltlichen Aspekte der B.A.-Arbeit.

6.1.3 Diskussion und Zusammenfassung

Die Studierenden nutzen das Schreiben, um metakognitive Handlungen (also das Nachdenken über das Denken bzw. das Schreiben) zu aktivieren. Sie reflektieren, indem sie sich selbst beim Schreiben beobachten oder sich an Schreibhandlungen erinnern und diese Beobachtungen und Erinnerungen in Worte fassen. Das Resultat ist die genaue Beschreibung von Teilaspekten des Schreibhandelns, häufig von der Erkenntnis begleitet, darüber zuvor ‚selten bis gar nicht‘ (NT M27MLY) nachgedacht zu haben.

Deutlich werden dabei verschiedene *Zeitpunkte* der Reflexion: Einerseits wird reflexives Denken durch die Tätigkeit des Schreibens ausgelöst – die Reflexion findet dann unmittelbar während des Schreibens statt (*reflection-in-action*, Schön 1983). Diesem reflexiven Denken in Aktion kann man in vielen Fällen beim Lesen der Texte der Studierenden ‚zuhören‘. Zweitens berichten die Schreibenden in ihren Texten

55 Zur Methode des Blitzexposés siehe Frank, Haacke, Lahm 2007: 29.

von reflexivem Denken und daraus folgenden Einsichten, das bereits vor der Verschriftlichung stattgefunden hat – hier wird die Reflexion während des Schreibens des Portfoliotextes nur berichtend, also mittelbar, erfahren. Während einerseits reflexives Schreiben unmittelbar während des Verfassens der Portfolio-Reflexionen stattfindet, also der reflexive Modus *ist*, wird andererseits in den Portfolio-Reflexionen von anderen reflexiven Momenten während des Schreibens, Feedback-Nehmens und -Gebens und solitären Denkens im Nachhinein *berichtet*.

Für die schriftliche Reflexion nutzen die Schreibenden häufig Methoden des Fragens und Vergleichens. Die Fragen sind entweder extern motiviert (sie entsprechen also den in der Portfolioanleitung gestellten, als Anregung gedachten Fragen) – oder intern motiviert, d. h. sie beruhen auf dem individuellen Interesse am eigenen Schreiben und an den eigenen Texten (Analysen 1, 2, 3). Vergleichend ausgerichtete Reflexionen nutzen zum Beispiel Stärken-Schwächen-Analysen (Analysen 3, 4) oder Vorher-nachher-Vergleiche (Analyse 5) in Bezug auf das eigene Schreibhandeln.

In manchen Fällen geht die schriftliche Reflexion deutlich über das bloße Erkennen des eigenen Vorgehens hinaus. Erstens werden mögliche Handlungsalternativen formuliert, die in allen Beispielen eine gute Passung mit dem zuvor formulierten Problem ergeben würden und dieses lösen könnten (Analysen 2, 3). In einigen Fällen wurden diese Handlungsalternativen bereits erfolgreich erprobt, sodass in der Portfolioreflexion von verändertem Schreibhandeln berichtet wird (Analysen 3, 4, 5, 6). Der berichtete Wechsel von wenig erfolgreichen Handlungsstrategien zu erfolgrei- cheren deutet erstens auf eine verbesserte Selbststeuerung im Schreibprozess, also eine Weiterentwicklung metakognitiver Fähigkeiten, hin. Zweitens scheint die reflexive Beschäftigung mit dem eigenen Schreiben zu einer Veränderung des Selbstbildes als Schreibende zu führen, beginnend bei der Selbstbezeichnung und Identifikation als *Schreibende* (und nicht, z. B. als Studierende, die Schreibaufgaben erledigen müssen). In den schriftlichen Selbstaussagen werden eigene Stärken und Schwächen benannt und Lernfortschritte erkannt. Dies führt im Idealfall zu einer positiveren Einschätzung der eigenen Schreib(handlungs)kompetenz, in der Psychologie auch als *Selbstwirksamkeitserwartung* bezeichnet.⁵⁶

Die Schreibenden setzen in ihren reflexiven Texten unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, was durch die offen gehaltene Portfolioanleitung bewusst begünstigt wurde. In den untersuchten Beispielen nutzen die Studierenden die schriftliche Reflexion, um ihr eigenes Schreibhandeln zu untersuchen, und, in einem Fall, um ihren (negativen) Affekten in Bezug auf das Schreiben auf die Spur zu kommen (Analyse 3). Die schriftliche Reflexion wird aber auch als Zwischentext genutzt, etwa als Brainstorming und inhaltliche Strukturierungshilfe (Analyse 6) oder als inhaltliche Bestandsaufnahme für ein anderes Textprojekt (Analyse 7). Die eben genannten Schwerpunkte beziehen sich nur auf die bislang analysierten Beispiele – insgesamt ist das Spektrum der von den Schreibenden gewählten Reflexionsinhalte wesentlich breiter, was im weiteren Verlauf der Auswertung deutlich werden wird.

⁵⁶ Selbstwirksamkeitserwartung (*self-efficacy*) wird definiert als „people's beliefs in their capabilities to produce desired effects by their actions“ (Bandura 1997: vii).

Auffällig ist, dass sich die Aussagen der Studierenden zu schreibhinderlichen Faktoren vorrangig auf akademisches Schreiben beziehen, positive Berichte und Aussagen zu schreibförderlichen Faktoren dagegen auf Erfahrungen mit der gesamten Palette der in den Seminaren behandelten kreativ-literarischen, journalistischen, akademischen und angewandten Textsorten.

6.2 Reflexion in Kommunikation

6.2.1 Theoretische Rahmung

Als *Reflexion in Kommunikation* soll im Folgenden reflexives Denken bezeichnet werden, das in einer kommunikativen Situation zwischen zwei oder mehr Personen stattfindet. Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, ist reflexives Denken eine aktive und bewusste Handlung der sorgfältigen Abwägung, in deren Prozess eigene Überzeugungen und angenommene Wissensbestände untersucht werden. Diese werden abgeglichen mit Fakten, es werden Hypothesen gebildet, Schlussfolgerungen gezogen und überprüft (Dewey 1933; vgl. Kapitel 5.1.1). Ziel des reflexiven Denkens ist, das eigene Wissens- und Handlungsspektrum zu erweitern (Dewey 1921 [1916]). Diese Schritte reflexiven Denkens können sowohl in Form eines inneren Sprechens stattfinden als auch, so die These, mit ‚verteilten Rollen‘ innerhalb eines Dialogs zwischen zwei oder mehr Personen. Außerdem kann Reflexion in Kommunikation sowohl zwischen Personen stattfinden, die den gleichen Raum zur gleichen Zeit teilen, als auch zwischen Personen, die dies nicht tun – etwa mittels Kommunikation in den digitalen Medien. So könnten beispielsweise auch wissenschaftliche Peer-Review-Verfahren, bei denen Text-Feedback anonym und schriftlich formuliert und erst mit zeitlicher Verzögerung von den Rezipientinnen und Rezipienten gelesen und überdacht wird, als Reflexion in Kommunikation verstanden werden. Reflexion in Kommunikation muss also weder mündlich noch mit einer synchronen Beteiligung der Kommunikationspartner*innen stattfinden.

In den untersuchten Daten wird Reflexion in Kommunikation von den Schreibenden häufig unter dem Stichwort *Feedback* thematisiert. Dies liegt unter anderem daran, dass die Kommunikation innerhalb der Seminarsituationen durch die Einführung von Feedback-Regeln und -Methoden didaktisch strukturiert wurde. Der Begriff *Feedback* soll daher im Folgenden diskutiert und in Bezug zum Begriff der Reflexion gesetzt werden.

Feedback ist ein Begriff aus der Psychologie, der sich auf soziales Lernen bezieht. Eine sehr breite Definition findet sich etwa bei Hattie und Timperley:

„Feedback is information provided by an agent (e. g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding. It occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes.“
(Hattie & Timperley 2007: 101)

Dem Feedback geht nach Hattie und Timperley in der Regel eine Lehr-Lern-Situation voraus: Zunächst werden Wissen, Fertigkeiten oder Haltungen durch Instruk-

tion vermittelt. In einem zweiten Schritt wird der Erfolg der Instruktion überprüft durch eine (lern-)zielbezogene Handlung von Lernenden, zum Beispiel durch das Verfassen eines Textes. Das darauffolgende Feedback benennt die noch vorhandene Diskrepanz zwischen der aktuellen Leistung und dem Lernziel (ebd.: 86).⁵⁷

Dieses Feedback muss nach Hattie und Timperley allerdings nicht durch dieselbe Instanz erfolgen, die instruiert hat. Sie nennen sowohl mögliche Feedback gebende Personengruppen wie Lehrer, Peers und Eltern als auch abstraktere Instanzen wie ‚Bücher‘ und ‚Erfahrung‘ (vgl. ebd.: 101). Die erreichte Lernleistung mit der angestrebten Lernleistung mithilfe von Büchern oder Erfahrung abzugleichen, impliziert die Fähigkeit, sich selbst Feedback zu geben, also eine ausgeprägte metakognitive Fähigkeit.⁵⁸ Die Feedback gebenden Instanzen werden von Hattie und Timperley also sehr breit gedacht. Daher könnte an dieser Stelle vermutet werden, dass nicht nur die Feedback gebenden Instanzen, sondern auch die instruierenden Instanzen in Lehrerinnen und Lehrern, Peers oder aber in der lernenden Person selbst bestehen können.⁵⁹ Die lernende Person könnte sich also auch selbst ein Lernziel stecken und sich eigenständig die notwendigen Informationen aneignen, um es zu erreichen. Dieser selbstmotivierte Prozess würde dann wiederum große Überschneidungen mit der Konzeption des reflexiven Denkens nach Dewey aufweisen.

Feedback, so Hattie und Timperley, sollte klar, zielgerichtet, relevant und auf das Vorwissen der Lernenden abgestimmt sein. Es sollte spezifische nächste Aufgaben oder Lernschritte aufzeigen und die Feedback nehmende Person nicht auf persönlicher Ebene kränken oder infrage stellen (vgl. ebd.: 104). Effektives Feedback orientiert sich laut Hattie und Timperley an drei Fragen:

„Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)“ (Hattie & Timperley 2007: 86)

Feedback hat also eine stark verhaltenssteuernde Funktion: Die Feedback gebende Instanz identifiziert die Lernziele, gleicht die aktuelle Leistung mit den angestrebten Lernzielen ab und benennt nächste Schritte, um noch nicht erreichte oder neue Lernziele zu erreichen. Denkt man dies weiter, reicht das mögliche Spektrum von völlig fremdbestimmten bis hin zu völlig selbstbestimmten Lernprozessen – je nachdem, welche Personen mit welchen Rollen an der Interaktion beteiligt sind. Völlig fremdbestimmt wäre ein Lernprozess etwa, wenn ausschließlich eine instruierende Lehrperson über Lernziele und deren Erreichen durch die lernende Person bestimmt. Völlig selbstbestimmt wäre der Lernprozess, wenn sich eine Person ein

57 Feedback nach Hattie und Timperley weist starke Parallelen zum Konzept der reflexiven Praxis nach Bräuer auf: „Das Konzept der reflexiven Praxis beinhaltet selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung einer bestimmten (eigenen oder fremden) Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns und/oder des Handlungsergebnisses.“ (Bräuer 2014a: 20) „Fremdgesteuerte Anregungen“ nach Bräuer könnten auch als *Feedback* bezeichnet werden.

58 An anderer Stelle wird bei Hattie und Timperley das „Selbst“ als Feedback gebende Instanz explizit genannt: „[...] feedback is conceptualized as information provided by an agent (e. g., teacher, peer, book, parent, *self*, experience)“ (Hattie & Timperley 2007: 81; Herv. d. Verf.).

59 Hattie und Timperley führen den Instruktionsbegriff nicht weiter aus und diskutieren nicht, durch welche Instanzen Instruktion stattfinden kann.

eigenes Lernziel steckt und sowohl Strategien entwickelt, um das Ziel zu erreichen als auch um zu überprüfen, ob sie es erreicht hat.

Eine stärker eingegrenzte Definition von Feedback schlägt Behnke vor: Feedback „erfolgt über die bewusst gespiegelte Rückmeldung der Fremdwahrnehmung eines Handelns, Ergebnisses oder eines Produkts“ (Behnke 2016: 4). Die Feedback gebende Instanz besteht hier in einer oder mehreren Personen, die nicht identisch mit der lernenden Person sind; Feedback wird als bewusste Rückmeldung verstanden. Überträgt man diese Definition auf den Schreibprozess, ist Feedback die Rückmeldung einer oder mehrerer Personen auf das eigene Schreibhandeln oder auf das Ergebnis dieses Handelns, das Schreibprodukt. Feedback, so Behnke, ermöglicht Individuen, „Handlungen adäquat zu reflektieren, zu steuern und diese gegebenenfalls anzupassen“ (ebd.: 12). Wichtig für das Auslösen eines reflexiven Prozesses ist nicht nur *dass*, sondern auch *wie* Feedback erfolgt:

„Dementsprechend kommt es beim Geben von Feedback darauf an, *was* (vgl. die Kriterien beschreibend, konkret, überprüfbar) *einem Gegenüber in welcher Haltung* (vgl. die Kriterien einladend, erbeten, klar) *bezogen auf welche Aspekte* (vgl. das Kriterium verhaltensbezogen) *wann* (vgl. die Kriterien sofort und situativ) *zurückgemeldet* wird.“ (Behnke 2016: 15, Herv. i. Orig.)

Produktives Feedback nach Behnke ist inhaltlich spezifisches und vor allem erbetenes Feedback, d. h. ob es erfolgt oder nicht, wird von der Feedback nehmenden Person gesteuert – und eben nicht von einer instruierenden Person. Die von Behnke genannte zeitliche Dimension „sofort und situativ“ ist allerdings infrage zu stellen, da, wie bereits zu Beginn des Kapitels dargelegt, Feedback auch asynchron stattfinden kann. Feedback wird dann produktiv wirksam, so Behnke, wenn der Umfang nicht zu hoch ist, das Vorwissen der Feedback nehmenden Person beachtet wird und sie ausreichend Zeit hat, um das Feedback zu verarbeiten und zu implementieren, d. h. „die neuen Informationen aufzunehmen, mit ihnen zu arbeiten und diese in veränderte Verhaltensweisen zu überführen“ (ebd.: 16).

Bei Feedback handelt es sich um *reflection-on-action* (Schön 1987), das Betrachten einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses im Nachhinein. Diese *reflection-on-action* identifiziert Diskrepanzen zwischen dem Istzustand und einem vorher bestimmten Sollzustand – also ein ‚Problem‘. In der Folge muss die Handlung – eventuell unter Einbezug neuer Informationen – so verändert werden, dass das ‚Problem‘ gelöst, d. h. der Sollzustand erreicht werden kann.

Um zu bestimmen, ob es sich um Reflexion in Kommunikation handelt und wer genau reflexiv denkt, muss gefragt werden, welche Personen zu welchem Zeitpunkt welche Rollen in der Feedback-Interaktion einnehmen. Mit anderen Worten: Liegen die Lösung des Problems und die Erarbeitung einer neuen Handlungsstrategie in der Verantwortung der Feedback gebenden Person, der Feedback nehmenden Person oder wird beides kommunikativ und in Interaktion erarbeitet? Von Reflexion in Kommunikation kann nur dann gesprochen werden, wenn die oben genannten Schritte von zwei oder mehr Personen im Dialog erarbeitet werden. Wenn allerdings alle von Hattie und Timperley genannten Schritte des Feedback-Prozesses (vorange-

gangene Instruktion, Bestimmung der Lernziele, Abgleich des Erreichten mit dem zu Erreichenden, Identifikation der nächsten Lernschritte) ausschließlich bei der Feedback gebenden Person liegen, kann weder von Reflexion in Kommunikation noch von reflexivem Denken aufseiten der Feedback *nehmenden* Person gesprochen werden. Der Prozess des reflexiven Denkens findet dann allein bei der Feedback *gebenden* Person statt. Wenn das andere Extrem eintritt und sich die lernende Person *selbst* Feedback gibt, ihr eigenes Verhalten also durch evaluierendes Denken steuert, handelt es sich zwar um reflexives Denken nach Dewey (und um metakognitive Aktivitäten), aber nicht um Reflexion in Kommunikation.

Beim Feedback nach Behnkes Definition handelt es sich ohne Einschränkungen um Reflexion in Kommunikation: Reflektiert wird im Nachhinein *on action*, etwa über den Schreibprozess oder das Ergebnis des Schreibprozesses: das Schreibprodukt. Die Feedback nehmende Person bittet um das Feedback, d. h., sie hat die Möglichkeit, ein spezifisches Anliegen zu formulieren, einen Schwerpunkt festzulegen oder ein bereits selbst identifiziertes Problem zu benennen, dessen Lösung noch nicht klar ist. Das ‚Problem‘ (etwa eine nicht gelungene Stelle im Text oder ein ungünstiges Vorgehen beim Schreiben) wird von der Feedback gebenden Person betrachtet und möglichst konkret an die Feedback nehmende Person zurückgemeldet. Der Fokus liegt hier auf dem Perspektivwechsel, der der Feedback nehmenden Person einen anderen Blick ermöglichen soll. Die Aufgabe, Lösungsstrategien zu entwickeln, liegt nicht zwingend bei der Feedback gebenden Person – dies kann auch in der gemeinsamen Kommunikation geschehen oder im Nachhinein durch die Feedback nehmende Person. Die Umsetzung des Feedbacks in Handlung liegt wiederum allein in der Verantwortung der Feedback nehmenden Person.

Ein vereinfachtes Modell für Reflexion in Kommunikation mit dem Schwerpunkt Text-Feedback könnte wie folgt aussehen:

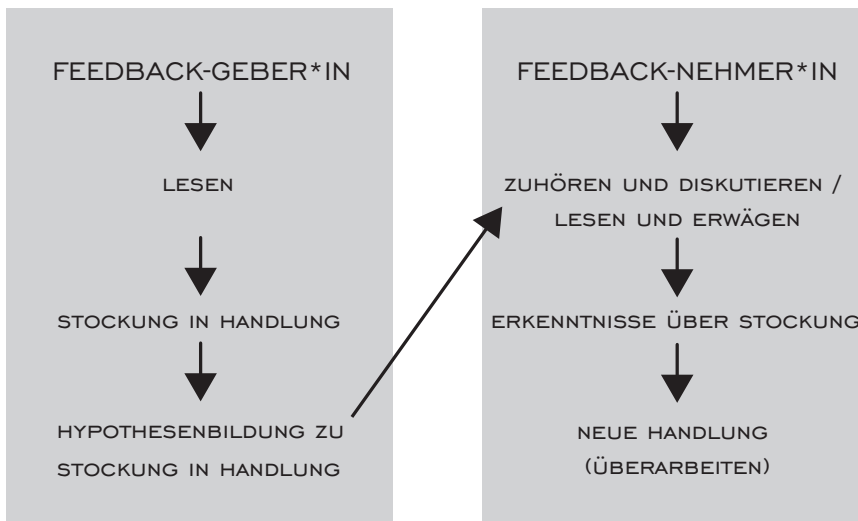


Abbildung 8: Reflexion in Kommunikation beim Text-Feedback

Das Modell ist orientiert am reflexiven Denken als analytischem Problemlösungsprozess. Zunächst formuliert der Feedback-Nehmer ein Anliegen an den Feedback-Geber, woraufhin der Text vom Feedback-Geber gelesen wird. Die Lesehandlung wird erstens geleitet vom Feedback-Anliegen und zweitens von textbezogenen Vorerfahrungen des Feedback-Gebers (etwa das Wissen über sprachliche und textsortenbezogene Konventionen). Nun kommt es zu kurzen Irritationen und Stockungen während der Lesehandlung. Ausgehend von diesen Stockungen und Irritationen bildet der Feedback-Geber Hypothesen darüber, was diese Stockungen hervorgerufen hat und – je nach Feedback-Anliegen – durch welche Überarbeitungshandlungen diese Irritationen behoben werden könnten. Diese Hypothesen werden dem Feedback-Nehmer, orientiert am Feedback-Anliegen, in mündlicher oder schriftlicher Form mitgeteilt. Erfolgt das Feedback mündlich, können mögliche Lösungswege gemeinsam diskutiert werden, erfolgt es schriftlich, wird es vom Feedback-Nehmer gelesen und erwogen. Das Feedback ermöglicht dem Feedback-Nehmer Erkenntnisse über mögliche dysfunktionale Aspekte des Textes, die Stockungen beim Lesen hervorrufen, und führt in eine Überarbeitungshandlung, die zum Ziel hat, diese Irritationen zu beheben.

6.2.2 Datenanalyse

Bei einer Untersuchung von Reflexion in Kommunikation muss nicht nur beachtet werden, wer die Rolle der Feedback gebenden und wer die Rolle der Feedback nehmenden Person einnimmt, sondern auch, in welchem Statusverhältnis sich die Personen zueinander befinden. Im Kontext der untersuchten Seminare gab es drei unterschiedliche Konstellationen: Es fand Feedback zwischen den Teilnehmenden, also statusgleichen Peers, statt, es wurden externe Expertinnen und Experten um Feedback gebeten, und auch die Seminarleiterinnen gaben Feedback auf Texte. Das Feedback durch die Seminarleiterinnen wird in den Portfolios der Studierenden allerdings kaum thematisiert, da zum einen die Konzeption der Seminare stark auf Peer Learning ausgerichtet war und zum anderen das Text-Feedback der Seminarleiterinnen in den meisten Fällen erst *nach* Abgabe der Portfolios in Form von schriftlichen Textkommentaren und Sprechstunden stattfand. Der Schwerpunkt der folgenden Analysen liegt daher auf der Reflexion in Kommunikation zwischen den Studierenden auf Peer-Ebene und zwischen Studierenden und externen Expertinnen und Experten.

Die übergreifende Frage lautet, inwiefern den Studierenden zufolge Reflexion in Kommunikation das Schreibhandeln beeinflusst. Ferner wird gefragt, ob das Feedback erfolgreich, d. h. aus der Sicht der Feedback-Nehmenden hilfreich ist, ob es zu reflexivem Denken führt und welche Wirkung oder Erkenntnis es in Bezug auf den Text oder den Schreibprozess auslöst. Da sich während der Analyse herausstellte, dass auch Berichte von unproduktiver Reflexion in Kommunikation Rückschlüsse auf Bedingungen für gelingende Reflexion in Kommunikation ermöglichen, werden im Folgenden beide Varianten untersucht.

6.2.2.1 Reflexion in Kommunikation zwischen Peers

In allen untersuchten Seminaren wurde mit Konzepten des Peer Learnings gearbeitet, was, wie sich in der Analyse zeigen wird, einen entscheidenden Einfluss auf die Reflexion in Kommunikation hatte. Daher sollen im Folgenden eine kurze Definition von Peer Learning zur Verfügung gestellt und einige zentrale Merkmale des Peer Learnings erläutert werden:

„Peer learning can be defined as the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among status equals or matched companions. It involves people from similar social groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by so doing.“ (Topping 2005: 631)

Peer Learning findet unter annähernd statusgleichen Personen in formalen oder informellen Kontexten statt, etwa unter Studierenden in einem Seminar. Es gibt unterschiedliche Varianten des Peer Learnings mit unterschiedlichen Rollenverteilungen. Bei der in den schreibintensiven Seminaren praktizierten Variante handelt es sich um *reziprokes Peer Learning*, d. h. die Studierenden lernen von- und miteinander, alle lernen und tragen gleichzeitig zum Lernen der anderen bei (vgl. Boud 2001: 4; Topping 1998: 254). Ein Vorteil dieses gleichzeitigen Lernens auf Gegenseitigkeit besteht laut Topping darin, dass alle Beteiligten in ähnlicher Weise vor kognitiven Herausforderungen stehen, sodass die Beschäftigung mit der jeweiligen Aufgabe oder dem jeweiligen Problem als interessant empfunden wird. Der ähnliche Wissens- und Kompetenzstand wirkt dementsprechend motivierend auf eine Gruppe von Peers (vgl. Topping 2005: 632).

Kommunikative Fähigkeiten werden durch Peer Learning in hohem Maße gefordert und gefördert:

„A participant might never have truly grasped a concept until having to explain it to another, embodying and crystallising thought into language [...]. Listening, explaining, questioning, summarising, speculating, and hypothesising are all valuable skills which should be transferable.“ (Topping 2005: 637)

Toppings These lautet, dass die Versprachlichung eines Konzepts zum Verständnis desselben beiträgt. Die von ihm aufgezählten sprachlichen Handlungen (zuhören, erklären, fragen, zusammenfassen, spekulieren und Hypothesen bilden) erinnern an Deweys Konzept des reflexiven Denkens und an die Erkenntnis, dass Kommunikation mit anderen reflexives Denken fördern kann (vgl. Kapitel 5.1.1).

Im Folgenden soll anhand der Daten untersucht werden, ob und wie Reflexion in Kommunikation zwischen Peers der Einschätzung der Studierenden zufolge ihr Schreibhandeln beeinflusst.

Analyse 1: Die Wirkung des Textes auf Leser*innen

Dokument: TS W02MEH

Durch das Feedback auf meinen Text habe ich viel über die Wirkung meines Textes erfahren, unter anderem, dass es mir anscheinend gelungen ist, interessante Bilder vor allem bei der Beschreibung des Himmels zu verwenden und neugierig auf mehr zu

machen. Andererseits war auch Kritik dabei, der Text wirke teilweise zu theoretisch und reflektierend, was ich gut nachvollziehen konnte und in der Überarbeitung versucht habe zu berücksichtigen. Hier ist mir aufgefallen, dass ich oft überflüssige Erklärungen einbringe, die der Leser sich aus den Handlungen der Figuren selbst erschließen könnte.

Diese Studentin legt dar, wie die Reflexion in Kommunikation ihre Perspektive auf den eigenen Prosatext verändert. Sie ist sehr interessiert an Informationen „über die Wirkung [ihres] Textes“ aus Leserperspektive und nimmt sowohl Lob als auch Kritik an ihrem Text positiv auf. Durch das Feedback werden ihr sowohl Stärken als auch Schwächen ihres Textes bewusst. So habe ihr das Textteam zurückgemeldet, es sei ihr gelungen, „interessante Bilder [...] zu verwenden“ und „neugierig auf mehr“ zu machen. Andererseits, so die Rückmeldung, sei der Text an manchen Stellen „zu theoretisch und reflektierend“. Die Studentin erkennt, dass sich die Leser*innen die Handlung auch ohne erklärende Erzählerkommentare erschließen können. Sowohl das Lob als auch die Kritik ermöglichen ihr eine Erweiterung der Perspektive auf den eigenen Text. Die Kritik führt außerdem zur Handlung, zur Überarbeitung mit einem spezifischen Schreibziel, nämlich, auf überflüssige Erklärungen zu verzichten. Durch die Rückmeldung ist die Studentin ihrer eigenen Aussage zufolge in der Lage, diese eigenständig zu identifizieren und ihren Text entsprechend zu überarbeiten.

Analyse 2: Von neutralem Feedback von außen profitieren

Dokument: TS M22RSU

Ich hatte das Gefühl, dass ich mit etwas mehr Arbeit einen besseren Text schreiben könnte, hatte aber noch kein richtiges Bild davon, was dem Text noch fehlt. Bei der Feedback-Runde mit den Kommilitonen habe ich recht positive Resonanz erhalten. Durch die Kritik der anderen wusste ich, dass der Inhalt und die Struktur des Textes schon relativ gut durchdacht waren. Ich wurde allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass es in meiner Argumentation noch einige lose Fäden gibt, die weiter ausgeführt werden sollten. Diesen Schritt habe ich dann zu Hause nachgeholt und habe den Text an einigen Stellen, die nicht so gut gelungen waren, ergänzt beziehungsweise umgestellt. Es war nicht viel mehr als eine Dreiviertelstunde Arbeit und ich hatte einen Text vor mir liegen, der mir wesentlich besser gefiel. Bei dieser Schreibstation ist mir bewusst geworden, dass ich gerade bei sachlichen oder wissenschaftlichen Texten stark von neutralem Feedback von außen profitieren kann, weil mir persönlich die Distanz zum eigenen Text fehlt. Wenn man an vielen Textstellen zweifelt und oft etwas an ihnen ändert, verliert man irgendwann den Blick für das große Ganze.

Dieser Autor hat das diffuse Gefühl, seinen Text (eine Übung zum argumentativen Schreiben) noch verbessern zu können, aber kein „Bild davon, was dem Text noch fehlt“. Von seinem Textteam erhält er die Rückmeldung, dass sein Text zwar strukturell und inhaltlich „relativ gut durchdacht“ sei, aber „lose Fäden“ in der Argumentation aufweise. Die Rolle der Feedback gebenden Kommilitoninnen und Kommilitonen besteht also sowohl darin, kenntlich zu machen, welche Aspekte des Textes bereits gut funktionieren, als auch darin, den Sollzustand (eine stringente Argumen-

tation) mit dem Istzustand zu vergleichen. Die Rückmeldung löst bei dem Studenten einen Überarbeitungsprozess aus, den er zu Hause durchführt. Er ergänzt und stellt um, d. h. er überarbeitet auf inhaltlicher und struktureller Ebene. Er betont, die Überarbeitung in kurzer Zeit durchgeführt zu haben und mit dem Ergebnis sehr zufrieden zu sein. Die Erkenntnis besteht also zum einen darin, dass Textüberarbeitung nicht zeitaufwendig sein muss und trotzdem zu entscheidenden Verbesserungen der Textqualität führen kann. Zum anderen erkennt er, dass Feedback von außen nützlich ist, weil ihm „persönlich die Distanz zum eigenen Text fehlt“ – es ist für ihn also weitaus schwieriger als für seine Peers, eine kritisch beurteilende Perspektive auf den eigenen Text einzunehmen.

Analyse 3: Gemeinsam Lösungen finden

Dokument: TS W26WEK

Auch im Seminar erkannten meine Kommilitonen und ich in einer der ersten Feedback-Runden, dass die Unstrukturiertheit meiner Gedanken bezüglich der Handlung ein Problem darstellte. Eine Kommilitonin riet mir, das Figurensteckbriefformular, das ich bereits aus einem anderen Seminar des LiKom-Projekts kannte, auszufüllen, um meine Protagonistin besser kennenzulernen. Tatsächlich hat mich diese kleine Hilfestellung beim Kennenlernen meiner Hauptfigur weitergebracht.

In diesem Abschnitt zeigt sich, wie Reflexion in Kommunikation zu spezifischen Problemlösungen im individuellen Schreibhandeln beitragen kann. Die Studentin nennt die „Unstrukturiertheit [ihrer] Gedanken bezüglich der Handlung“. Das heißt, sie erlebt die Strukturbildung als Herausforderung. Durch eine von der Kommilitonin vorgeschlagene Methode des kreativen Schreibens, das Figurensteckbriefformular, gelingt es ihr, ihre Schreibstrategie zu wechseln und in der Folge eine neue Perspektive auf ihr Schreibprojekt einzunehmen. In der Feedback-Runde wird also gemeinsam ein Problem identifiziert und bereits vorhandenes Methodenwissen aktiviert. Zudem findet ein Ideentransfer von einer Feedback gebenden Person zur Feedback nehmenden Schreiberin statt. Durch die Methode der Wahl wird außerdem der Schreibprozess entzerrt, indem die Schreiberin einen Zwischentext verfasst, mit dem sie inhaltliche Fragen klären kann.

Analyse 4: Kritikpunkte und Anregungen für einen neuen Text

Dokument: TS W11RHI

Aufgrund der vielen Kritikpunkte und [...] Anregungen, die ich durch meine Kommilitoninnen zu dieser Kolumne erhalten habe, habe ich mich bei der nächsten Hausaufgabe für das Seminar dafür entschieden, die Kolumne zunächst nicht zu überarbeiten, sondern einen neuen Text zu verfassen. Daraus ist die „Kolumne: Hochzeit“ entstanden. Beim Schreiben dieser Kolumne habe ich versucht, einen ähnlich situativen Einstieg wie in der Kolumne meiner Kommilitonin zu wählen.

Im Gegensatz zu meinem ersten Text, der „Kolumne: Freundschaft“, habe ich es dem Leser durch detaillierte Ausführungen der verschiedenen Gedankengänge erleichtert,

meinem Text zu folgen. Durch eine ansprechende Überschrift und einen Leadtext möchte ich die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Text lenken und Neugierde wecken.

Das eher positive Feedback meiner Kommilitoninnen und der Experten zu meinem zweiten Text haben mir bestätigt, dass ich die Verbesserungsvorschläge zu meinem ersten Text angenommen und umgesetzt habe.

Auch in diesem Auszug wird deutlich, wie das erhaltene Text-Feedback Entscheidungen über das weitere Vorgehen steuert. Die Autorin erhält von ihrem Textteam ausführliche Kritik auf ihre erste Kolumne. Die Kritik besteht unter anderem darin, dass in ihrem Text Gedankensprünge vorkommen, die die Leser*innen nicht nachvollziehen können, weil ihnen Informationen fehlen.⁶⁰ Die Autorin entscheidet sich gegen eine Überarbeitung des ersten Textes und für ein neues Projekt, in dem sie die „vielen Kritikpunkte und [...] Anregungen“ umsetzen kann. Dafür setzt sie sich neue und spezifische Schreibziele. Erstens achtet sie bewusst auf die Leserlenkung durch Überschrift und Leadtext, um die „Aufmerksamkeit [zu] lenken“ und „Neugierde [zu] wecken“ – die kommunikative Funktion einzelner Merkmale der Textsorte Kolumne ist ihr nun bewusst. Zweitens gibt sie an, Gedankengänge detaillierter auszuführen, also stärker auf die inhaltliche Kohärenz zu achten. Drittens orientiert sie sich an einem Textmuster, einer von einer Kommilitonin verfassten Kolumne, und versucht einen „ähnlich situativen Einstieg“. Hier hat also die Reflexion in Kommunikation – sowohl das erhaltene Feedback als auch die analytische Beschäftigung mit dem Text eines anderen Teammitglieds – zu Lernschritten geführt, die sich unmittelbar auf die Gestaltung des nächsten Textes auswirken. Hervorzuheben ist, dass die im Vorfeld recherchierten Informationen zum Aufbau der Textsorte Kolumne sowie Textsortenbeispiele noch nicht dazu führten, dass die Studentin diese in einem selbst verfassten Text umsetzen konnte. Erst das erhaltene Peer-Feedback und die Beschäftigung mit dem Text einer Kommilitonin führen dazu, dass sie sich bestimmten Textmerkmalen bewusst widmen kann.

Analyse 5: Die Haltung zum eigenen Text verändern

Dokument: TS W12QEV

In dieser Sitzung passierte dann etwas ganz Entscheidendes. Wir sollten unsere Texte innerhalb unserer Textteams vorlesen und uns gegenseitig ein konstruktives Feedback darauf geben. Ich fing schon an, meinen Text zu rechtfertigen, bevor ich überhaupt mit dem Vorlesen begonnen hatte. Als ich fertig war, bekam ich ein paar wirklich gute Ratschläge bezüglich einiger unschöner Formulierungen → z. B. fingen meine Sätze zu oft mit dem Wort „Er“ an, was mir bis dahin gar nicht aufgefallen war. Ansonsten waren die Rückmeldungen eigentlich ganz positiv, allerdings reagierte ich auf diese Rückmeldungen, indem ich den Text erneut rechtfertigte. Ein Mitglied meines Textteams wollte daraufhin genauer wissen, worin mein Problem mit dem Text besteht. Ich schilderte ihm also meine Befürchtungen und er sah mich verständnislos an. Er hat dann etwas gesagt,

⁶⁰ Sie expliziert dies in einem anderen Abschnitt ihrer Portfolio-Reflexion: „Besonders die schnellen Sprünge, die zu geringen Ausführungen und der knappe Einstieg scheinen das Textverständnis erheblich zu beeinträchtigen. Ebenfalls dürften die vielen Negationen das Textverständnis erschwert haben.“ (TS W11RH1)

was das Schreiben für mich ab diesem Zeitpunkt viel leichter und schöner gemacht hat. Er sagte: „Man muss ja nicht immer gleich das Rad neu erfinden, es ist doch trotzdem deine ganz eigene Geschichte.“ Eigentlich ganz simpel, aber seitdem gab es, zumindest aus diesem Grund, keine nennenswerten Schreibprobleme mehr.

Die Studentin liest ihren Text dem auf Prosa spezialisierten Textteam während der Seminarstunde vor. Das erhaltene Feedback bezieht sich also auf gehörten und nicht auf gelesenen Text und umfasst einzelne ‚unschöne‘ Formulierungen und stilistische Aspekte. Sowohl vor der Präsentation des eigenen Textes als auch während des Feedbacks folgt die Schreiberin dem Impuls, ihren Text vor der Gruppe zu rechtfertigen. Daraufhin fordert sie ein Kommilitone auf, das Problem zu explizieren. Der zitierte Abschnitt thematisiert eine Befürchtung, die die Studentin an anderer Stelle in ihrer schriftlichen Reflexion deutlicher äußert: „[M]eine Geschichte würde sich anhören wie schon unzählige vorher“ (TS W12QEV). Die Befürchtung drückt den Anspruch aus, besonders originelle und einzigartige literarische Texte zu produzieren. In der Folge bietet der Kommilitone eine veränderte Perspektive an: Ihr Text sei ohnehin ihre „ganz eigene Geschichte“, also von vornherein einzigartig – ohne dass sie als Autorin dafür besondere literarische Innovationen leisten müsse. Er unterbreitet ihr also eine Hypothese, die bei ihr zu einer veränderten Haltung führt, die wiederum positive Auswirkungen auf ihre Affekte (das Schreiben wird „viel leichter und schöner“) und ihren Schreibprozess hat (es gibt „keine nennenswerten Schreibprobleme mehr“).

Analyse 6: Lernen, Feedback als Unterstützung anzusehen

Dokument: NT W28NAN

Durch die Feedbacks meiner Kommilitonen im Textteam bekam ich die Chance, meine Texte aus anderen Blickwinkeln reflektiert zu bekommen und an ihnen weiter zu arbeiten bzw. diese besser auszubauen und zu überarbeiten. Auch wenn es manchmal schwierig war, diese Kritik wirklich anzunehmen, weil man sich selbst auch Fehler oder einfach noch nicht so gut gelungene Passagen eingestehen musste, und weil es nie ein gutes Gefühl ist, wenn an deinem eigenen Text herumgemeckert wird, war es doch eine aufschlussreiche und relativ wichtige Erfahrung. Man musste lernen, diese als Hilfe und Unterstützung anzusehen, und nicht als persönlichen Angriff anzusehen. Dies wurde natürlich dadurch erleichtert, dass der eigene Text in der Regel nur in einer kleinen Gruppe „auseinandergepflückt“ wurde und nicht vor dem gesamten versammelten Plenum. [...]

Aber auch Lob meiner Kommilitonen bestärkte mich darin, weiter zu schreiben. Ich habe durch die anderen gelernt, dass ich vor allem darin gut bin, immer sehr persönliche Texte zu formulieren, die Gänsehaut verursachen und manchmal sogar Betroffenen. [...] Mein Textteam wurde beim Zuhören ganz still und nachdenklich. Auch dies war für mich eine tolle Erfahrung, da den anderen meine Texte gefielen und ich Bestätigung dafür erhielt, dass meine Texte Menschen berühren können, und dies ermunterte einen dazu, auch in Zukunft weiterhin, auch einfach nur mal so, eigene Texte zu schreiben.

In diesem Abschnitt werden Affekte thematisiert – sowohl die Affekte, die bei der Schreiberin durch Text-Feedback ausgelöst werden, als auch Affekte, die ihre Texte bei Leserinnen und Lesern auslösen.

Feedback wird von dieser Studentin zunächst als neutraler Perspektivwechsel definiert, als „Chance, [...] Texte aus anderen Blickwinkeln reflektiert zu bekommen“. Feedback wird außerdem als Zwischenschritt oder Teilprozess der Textproduktion begriffen: Nach dem erhaltenen Feedback wird am Text weitergearbeitet, er wird ausgebaut und überarbeitet.

Dann macht die Schreiberin allerdings ihre ambivalente Haltung in Bezug auf Feedback deutlich: Feedback wird von ihr eben nicht nur als neutraler Perspektivwechsel auf den eigenen Text empfunden, sondern potenziell auch als Kritik, Herummeckern, Auseinanderpflücken, ein Offenlegen von „Fehlern“ oder „noch nicht so gut gelungene[n] Passagen“. In der Folge verursacht kritisches Feedback „nie ein gutes Gefühl“. Die Studentin legt offen, sich von Feedback persönlich angegriffen zu fühlen und in die Defensive zu geraten. Als Erleichterung empfindet sie, dass der eigene Text nur „in einer kleinen Gruppe ‚auseinandergepflückt‘ wurde“ und nicht vor dem „gesamten versammelten Plenum“. Indirekt wird hier die Befürchtung geäußert, vor dem Plenum vorgeführt oder beschämt zu werden. Sie formuliert als abstraktes Lernziel, Feedback „als Hilfe und Unterstützung anzusehen und nicht als persönlichen Angriff“. Durch den Einsatz des Indefinitpronomens ‚man‘ (statt des Pronomens ‚ich‘) lässt sie allerdings offen, ob sie ihrer eigenen Einschätzung nach dieses Lernziel bereits erreicht hat.

Explizites Lob durch ihr Textteam zu erfahren motiviert die Schreibende dagegen. Sie wird bestärkt, weiterzuschreiben, sie erhält Bestätigung und fühlt sich ermuntert. Ihre Stärken sind ihr erst „durch die anderen“, also durch Reflexion in Kommunikation, bewusst geworden. Im Vordergrund steht für sie die affektive Wirkung des Textes auf die Leser*innen, also „Gänsehaut“, „Betroffenheit“ oder Nachdenklichkeit zu verursachen. Sie empfindet es als motivierend, auf die Textwirkung hin zu schreiben; ihr vorrangiges Schreibziel scheint darin zu bestehen, bei den Rezipienten Affekte auszulösen.

Analyse 7: Gespräche mit Leuten, die das Gleiche machen wie ich

Dokument: TS M03MER

Sehr geholfen hat mir und dadurch viel gelernt habe ich außerdem durch das Arbeiten in der Gruppe mit Leuten, die das Gleiche machen wie ich. Einfach nur darüber zu sprechen, was ich in Bezug auf meine Geschichte für Ideen habe, hat mir sehr geholfen, besser auszudrücken, was mir im Kopf „herumschwirrt“. Außerdem habe ich direkt Tipps und Anregungen der anderen aufnehmen können. Aber auch die Gespräche über die anderen Texte haben mir Impulse für meinen Text gegeben. Durch die Gruppe konnte ich nicht nur durch meine eigenen Fehler, sondern auch durch die der anderen lernen. Und ich schätze, dem Rest der Gruppe ging es genauso.

In diesem Abschnitt wird die Kommunikation in der Peer-Gruppe, also die Zusammenarbeit von „Leuten, die das Gleiche machen wie ich“, thematisiert. Die Identifi-

kation mit der Gruppe entsteht durch das gemeinsame Interesse, die Schreibmotivation über das gemeinsam formulierte Ziel, längere Prosatexte zu verfassen. Der Student schildert, dass die Versprachlichung von und mündliche Kommunikation über Ideen zu einer Präzisierung dessen führt, „was [ihm] im Kopf ‚herumschwirrt‘“. Die Kommunikation findet auf Peer-Ebene statt und wirkt in beide Richtungen: Er erhält von anderen „Tipps und Anregungen“ für seine eigenen Texte, kann aber auch Erkenntnisse über die Texte anderer für sein eigenes Schreiben nutzen. So gibt er an, nicht nur „durch [seine] eigenen Fehler“, sondern „auch durch die der anderen“ zu lernen. Auffällig ist, dass ‚Fehler‘ hier nicht als etwas Negatives, sondern als gemeinschaftliche Lernmöglichkeit verstanden werden. Der knapp geschilderte Ablauf kann als Reflexion in Kommunikation bezeichnet werden, da in der Gruppe ‚Fehler‘, also problematische Stellen im Text, identifiziert werden und ‚Tipps und Anregungen‘, also Lösungsvorschläge, geäußert werden. Diese wiederum führen zu ‚Impulsen‘ für den eigenen Text, lösen also zunächst Hypothesen über geeignete Überarbeitungsmöglichkeiten aus und können dann in Überarbeitungshandlungen umgesetzt werden. Die Rollen sind hierbei verteilt: Die Gruppenmitglieder sind gleichberechtigt damit beschäftigt, beim Lesen ‚Fehler‘ im Text zu identifizieren, diese zu benennen und auf der Grundlage vorhergehender Erfahrungen Hypothesen zu möglichen Lösungsvorschlägen zu bilden. ‚Fehler‘ werden als ein Teilschritt des gemeinschaftlichen Erkenntnisprozesses verstanden. Der Feedback-Nehmer sammelt die Hypothesen, ergänzt sie eventuell um eigene und wählt aus, welche er testet, d. h. in der Textüberarbeitung umsetzt.

Analyse 8: Texte von anderen als Inspiration für den eigenen Text

Dokument: NT W28NAN

Des Weiteren war es interessant, im Team die verschiedenen Schreibstile meiner Kommilitonen kennenzulernen und diese gemeinsam zu erforschen. Man konnte sich gegenseitig Rat zur Verbesserung geben und gleichzeitig etwas aus den Texten der anderen ziehen und mitnehmen. Teilweise konnte man die Texte auch gut als Vorbildfunktion nutzen und sich von diesen zu einem eigenen Text inspirieren lassen.

Diese Studentin bezeichnet Reflexion in Kommunikation nicht als Kritik, sondern als gegenseitigen „Rat zur Verbesserung“. Die Lerngelegenheiten liegen dabei nicht nur in der Analyse des eigenen Textes, sondern in der gemeinsamen Analyse aller Texte. Zunächst findet ein gemeinsamer Forschungsprozess statt, der dann zu einer individuellen Transferleistung in Bezug auf den eigenen Text führt: Es wird „etwas aus den Texten der anderen“ gezogen und mitgenommen. Obwohl in dem Seminar auch mit Textbeispielen aus der zeitgenössischen Literatur gearbeitet wurde, nehmen nicht die professionellen literarischen Texte, sondern die Texte der anderen Seminarteilnehmer*innen eine „Vorbildfunktion“ ein und wirken inspirierend auf den eigenen Text. An dieser Stelle könnte vermutet werden, dass es beim reziproken Peer Learning für Studierende näherliegend und motivierender ist, sich für ihre literarische Textproduktion an ihren Peers zu orientieren als an professionellen Schrift-

stellerinnen und Schriftstellern, da ein derart hohes literarisches Niveau für Anfänger*innen zunächst schwer erreichbar scheint.

6.2.2.2 Reflexion in Kommunikation zwischen Expertinnen oder Experten und Lernenden

In einem der vier untersuchten schreibintensiven Seminare (*Texte schreiben*) war es Teil des didaktischen Konzepts, dass sich die Studierenden nicht nur auf Peer-Ebene Feedback gaben, sondern auch Feedback von Expertinnen oder Experten erhielten. Die Textsorte, mit der die Studierenden sich beschäftigten, war zu Beginn des Semesters individuell wählbar. Über persönliche Kontakte, Anfragen per E-Mail und über soziale Medien fanden sich Expertinnen und Experten für journalistische Texte, Biografien, Werbetexte etc., die den Studierenden – zumeist schriftliches – Text-Feedback auf ihre Rohfassungen gaben. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Reflexion in Kommunikation zwischen Lernenden und Expertinnen oder Experten sich von der zwischen Peers unterscheidet und welchen Einfluss dieses Feedback dem Bericht der Studierenden zufolge auf ihr Schreibhandeln hat.

Analyse 9: Sensibilisierung für den eigenen Text

Dokument: TS W25RSY

Das Experten-Feedback bezieht sich auf die Rohfassung, sodass es in diesem Zusammenhang Sinn macht, einen Blick auf den überarbeiteten und vervollständigten fertigen Text zu werfen [...]. Im Prozess von der Rohfassung zum fertigen Text habe ich im Prinzip noch einmal komplett vorne angesetzt und meinen Text Satz für Satz kritisch betrachtet. Das Thema und das Grundgerüst des Textes sind gleich geblieben, aber die Geschichte ist trotzdem irgendwie nicht mehr zu vergleichen, weil sie nun viel anschaulicher, detaillierter und hoffentlich glaubwürdiger ist. Bei der Überarbeitung hatte ich stets die Kritik des Feedbacks im Hinterkopf und habe explizit mehr Zitate und Quellen eingefügt.

Anders als erwartet fiel es mir nicht schwer, den Text dahingehend zu überarbeiten. Normalerweise ändere ich an fertigen Texten von mir nicht mehr viel, vielleicht bin ich sozusagen „blind“ für meine eigenen Fehler. Das Feedback eines Experten kann dabei helfen, für den eigenen Text sensibilisiert zu werden.

Zugegeben, im zweiten Textteil bin ich wieder etwas in alte Muster zurückgefallen. Im Textteil der Alternativen lässt die Anschaulichkeit und ausführliche Beschreibung nach. Dies kann aber auch an der erhöhten Schwierigkeit des Verfassens dieses Textes liegen, da ich ja nicht wirklich als Reporter auf der Suche nach einer Geschichte unterwegs war, sondern diese Geschichte, die auf meinen Erfahrungen aus 10 Jahren Reiten beruht, zu einer zusammenhängenden Geschichte zusammenbasteln musste. Vor allem das Material zu den Alternativen habe ich mir in der Recherche zusammengesucht und nicht selbst erlebt.

Die Textsorte, mit der sich diese Studentin befasste, war die Reportage, ihr Thema Reitsport. Feedback erhielt sie vom Redakteur einer Lokalzeitung. Dieser wies sie ihrem Bericht zufolge darauf hin, dass sie mehr Zitate und Quellen in ihren Text einfügen müsse. Dieses Feedback bezieht sich auf die Textstruktur einer typischen

Reportage: In der Regel werden in Reportagen verschiedene Perspektiven dargestellt, außerdem wechseln sich szenisch gestaltete Passagen, die ein ‚Miterleben‘ von Situationen beim Lesen ermöglichen, und faktenorientierte Passagen, die Hintergrundinformationen liefern, ab.

Das erhaltene Feedback führt bei der Studentin zu einer Erleichterung des Überarbeitungsprozesses. Sie berichtet, normalerweise an fertigen Texten nicht mehr viel zu ändern – nun fällt ihr entgegen ihren Erwartungen die Überarbeitung nicht schwer. An der Struktur des Textes habe sie nichts verändert („das Grundgerüst“ ist gleich geblieben), aber sie habe den Text „Satz für Satz kritisch betrachtet“ und ihn nun „anschaulicher, detaillierter und hoffentlich glaubwürdiger“ gestaltet.

Dass das Experten-Feedback die Studentin tatsächlich „für den eigenen Text sensibilisiert“ hat, zeigt sich im letzten zitierten Abschnitt. Selbstkritisch legt sie dar, was in der zweiten Hälfte ihrer Reportage noch nicht funktioniert: Der Textteil beruhe allein auf recherchierten und zusammengestellten Fakten und nicht auf selbst Erlebtem – und in der Folge gelinge es ihr nicht in gleichem Maße wie zu Beginn des Textes, szenisch orientiert zu schreiben. „Anschaulichkeit und ausführliche Beschreibung“ lassen nach.

Analyse 10: Das eigene Schreiben reflektieren und von anderen beurteilen lassen

Dokument: TS M21TAN

In diese Richtung geht auch die Kritik von Herrn C., der selbst mehrfacher Buchautor ist. Er empfiehlt, sich an eine „Grundregel des lebendigen Schreibens“ zu halten: „Show, don't tell!“. Der Text sei zwar sachlich interessant, aber wenig lebendig. Konkret: Dem Leser sollen die Ereignisse, die mir wichtig erscheinen, durch meine Augen geschildert werden. Dabei soll ihm die Welt bildhaft und sinnlich vor Augen geführt werden. Zudem vermisst Herr C. den Erzähler, also meine Person. Er fragt sich, wie ich aussehe, was für ein Typ ich bin, wie ich spreche. Zudem empfiehlt er, entscheidende Szenen in Originalwortlaut, sozusagen O-Ton, wiederzugeben. [...]

Ich habe bei der Überarbeitung des Erstentwurfs, auf den sich die Kritik jeweils bezog, versucht, einige der genannten Kritikpunkte zu beheben und den Text entsprechend zu verändern. [...] Vielmehr habe ich versucht, meine eigenen Empfindungen einzubauen und das Erlebte noch mehr aus meiner Perspektive zu schildern. Ein Beispiel hierfür stellt der Beginn von Absatz (2) dar. Aus dem zehnzeiligen kurzen Bericht über das Public Viewing des Eröffnungsspiels ist ein halbseitiger Absatz geworden, der die Emotionen und Gedanken beschreibt, die ich in diesen Momenten empfand. [...]

Auffällig war, dass das Überarbeiten des Textes mehr Zeit in Anspruch nahm als das Schreiben des Erstentwurfs. Dies verdeutlicht mir, wie wichtig es ist, sein eigenes Schreiben zu reflektieren und auch von anderen Lesern beurteilen zu lassen. Viele Dinge sind für das Auge des Schreibers quasi unsichtbar. Informationen, die mir selbst unerlässlich vorkamen, waren bei genauerer Betrachtung entbehrlich. Und dass die Geschichte eher eine Beschreibung als meine Sicht der Dinge darstellte, wäre mir ebenfalls nicht aufgefallen.

Auf die Textsorte Autobiografie spezialisierte sich dieser Student. Sein selbst gestecktes Schreibziel lautete, seine Erlebnisse als freiwilliger Helfer bei der Fußballweltmeisterschaft 2006 für die Nachwelt festzuhalten. Feedback erhielt er unter anderem

von einem Autor, der sich auf das Verfassen von Biografien spezialisiert hatte; der Kontakt kam über das Internet zustande. Der Experte gibt dem Studenten auf einer globalen Ebene Feedback: Er vermittelt ihm „Grundregel[n] des lebendigen Erzählens“ bzw. der Textsorte. So sind beim autobiografischen Erzählen in der Regel Erzählstimme und Hauptfigur identisch und müssen beim Lesen als ‚Person‘ oder ‚Typ‘ deutlich erfahrbar werden. Der Experte schlägt vor, die Hauptfigur plastischer zu gestalten durch die Schilderung des Aussehens oder das Einflechten von ‚O-Tönen‘. Der Student überarbeitet seinen Text daraufhin umfassend. Einen eher faktenorientierten Bericht arbeitet er seinen Aussagen zufolge um in einen narrativen Text, in dem die „Emotionen und Gedanken“ der Hauptfigur im Vordergrund stehen. Dabei fällt ihm erstens auf, dass der überarbeitete Text einen größeren Umfang hat als die Rohfassung, und zweitens, dass die Überarbeitung mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Erstellen der Rohfassung.

Abschließend macht der Student kenntlich, dass ihm die Beurteilung seines Textes durch andere Leser neue Perspektiven auf seinen Text ermöglichte.

Analyse 11: Wichtigster Moment bei der Entstehung des Textes

Dokument: TS M02SIR

Der wohl wichtigste Moment in der Entstehung meines Textes war daher das professionelle Feedback eines echten Zeitungsredakteurs. [...] Er gab mir ein sehr (!) ausführliches Feedback [...] und äußerte viele Verbesserungsvorschläge in Bezug auf meine „erste finale“ Fassung [...]. Besonders wichtig war, dass er mir Textstellen aufzeigte, die in der damaligen Form noch nicht überzeugten. Während ich bei der Abgabe meiner ersten Version noch sehr überzeugt von meinem Schaffen war, wurden mir nach Erhalt des Feedbacks viele Problemstellen bewusst, die ich selbst so nie erkannt hätte. Herr E. äußerte viele Verbesserungsvorschläge, einerseits, was meine Argumentation angeht, andererseits meine teilweise sehr umständlichen Formulierungen betreffend. Seine Kritikpunkte leuchteten mir durchweg ein, von selbst wären mir besagte Stellen aber wohl kaum aufgefallen. Ein weiterer wichtiger Punkt, den ich in diesem Zusammenhang nicht erwartet hatte, war, dass ich seiner Meinung nach zu vorsichtig sei, was die Äußerung meiner eigenen Meinung angeht. Aufgrund der zahlreichen, mir einleuchtenden Verbesserungsvorschläge habe ich mich entschieden, diesen Text ebenfalls noch einmal gründlich zu überarbeiten. Ich habe versucht, meine Meinung möglichst unmittelbar rüberzubringen, mich klarer zu formulieren und den Text linearer aufzubauen. Bis auf den umgestellten Einleitungssatz musste der komplette erste Teil einer neuen Fassung weichen.

Dieser Student betont die persönliche Relevanz des erhaltenen professionellen Feedbacks. Das Feedback kam von einem „echten Zeitungsredakteur“ und war „der wohl wichtigste Moment in der Entstehung [seines] Textes“. Die journalistische Textsorte, mit der der Student sich beschäftigte, war der Kommentar. Der Redakteur macht zahlreiche, einleuchtende Verbesserungsvorschläge und gibt ihm Feedback auf verschiedenen Ebenen: So weist er darauf hin, dass in der Textsorte Kommentar die Haltung oder Meinung des Autors explizit gemacht werden muss. Außerdem scheint ein strukturelles Problem vorzuliegen – in der Überarbeitung versucht der Student, „den Text linearer aufzubauen“. Auch die Argumentation und die sprach-

liche Ebene („klarer zu formulieren“) werden gründlich überarbeitet. Der Redakteur gibt ihm also sowohl auf globaler als auch auf lokaler Textebene entscheidende Hinweise.

Obwohl der Student beim Einreichen seiner Rohfassung „überzeugt von [seinem] Schaffen war“, bewirkt das Experten-Feedback eine veränderte Perspektive auf den eigenen Text – ihm werden „Problemstellen bewusst“. Immer wieder betont der Student, dass ihm selbst die noch nicht gelungenen Aspekte seines Textes nicht aufgefallen wären, ihm die Kritikpunkte des Experten aber durchweg einleuchten. Er entscheidet sich für eine gründliche Überarbeitung, die in einem Neuschreiben des ersten Teils resultiert.

Analyse 12: Verbesserungsvorschläge erhalten

Dokument: TS W10TAK

Eine ausführliche Rückmeldung erhielt ich auch von einer Journalismusstudentin, die ich im Rahmen der Hausaufgabe „Experten-Feedback“ darum gebeten habe. Zunächst hat es mich sehr gefreut, dass sie meinen Text als „sehr gelungen“ bezeichnet hat. Dies hat mich der Überwindung meiner Selbstzweifel ein Stück nähergebracht. Aber besonders beeindruckt haben mich die vielen Verbesserungsvorschläge. Sie weist mich beispielsweise auf die Länge meiner Sätze hin und gibt zudem einen Tipp, wie ich dies vermeiden könnte. Zudem macht sie mich auf Wortwiederholungen aufmerksam, die mir selbst nicht aufgefallen wären, und gibt hier auch wieder Hinweise, wie dies zu umgehen sei. Im Text hat sie darüber hinaus markiert, was weggelassen oder besser formuliert werden könnte, und einen entsprechenden Vorschlag gemacht. Dies ist überaus hilfreich, um an meinem Schreibstil zu feilen.

Diese Studentin bat eine Expertin um Feedback, die genau genommen selbst erst eine ‚Expertin in Ausbildung‘ war, eine Journalismusstudentin. Auffällig ist, dass die Journalismusstudentin im Gegensatz zu allen anderen Expertinnen und Experten, die Feedback gaben, nicht auf globaler Ebene zu Textsortenmerkmalen, Struktur oder Darstellungsweisen Anmerkungen machte, sondern auf lokaler Ebene, d. h. vor allem in Bezug auf stilistische Auffälligkeiten. So wies sie auf Satzlängen, Wortwiederholungen und mögliche Formulierungsalternativen hin. Da sie Textstellen markiert und Streichungs- und Formulierungsvorschläge gemacht hat, scheint sie auf einer Lektoratsebene umfassend aktiv gewesen zu sein. Die Studentin findet dies „hilfreich, um an [ihrem] Schreibstil zu feilen“. Das Feedback der Journalismusstudentin erlebt sie als positiv, da sie die Rückmeldung erhält, ihr Text sei „sehr gelungen“.

6.2.2.3 Aspekte nicht gelingender Reflexion in Kommunikation

Bislang konzentrierte sich die Analyse auf gelingende Reflexion in Kommunikation, auch wenn die Situation, Feedback zu erhalten, von einzelnen Studierenden als ambivalent empfunden wurde. In den Daten finden sich allerdings auch Beispiele für unproduktive Reflexion in Kommunikation, die interessante Rückschlüsse auf Gelingensbedingungen ermöglichen.

Analyse 13: Zu wenig Rückmeldung, keine Kommunikation

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf eine spezielle Feedback-Situation: Im Seminar *Kurzprosa schreiben, Erzähltechniken verstehen* wurden narrative Merkmale von Kurzprosatexten thematisiert und eigene Kurzprosatexte verfasst. Das Seminar schloss mit einer Lesung in einer Kunstgalerie ab, für die in einer vorbereitenden Seminarstunde mit einem anonymen Feedback-Verfahren aus ca. 20 Texten zehn Texte ausgewählt wurden. In der vorbereitenden Seminarstunde lasen die Studierenden pro Person ca. vier Texte, versahen diese mit Randkommentaren und vergaben Punkte. Die zehn Texte mit den meisten Punkten wurden bei der Abschlusslesung präsentiert.

Dokument: KS W29LIS

Die Kommilitonen, die meine Geschichte in der Auswahl gelesen hatten, haben als Bemerkung „guter Anfang, später aber langweilig“ an den Rand geschrieben. Die Kritik hat mich dazu gebracht, meinen Text zu reflektieren. Was genau ist langweilig? Wieso ist der Anfang gut? Wieso ist das Ende nicht gut?

[...] Eine Zweitfassung habe ich bisher nicht schreiben können. Ich stand vor dem Problem, die Geschichte spannender gestalten zu müssen, aber auf Kosten von Authentizität. Ich wollte einfach nicht von der Erzählung meines Vaters abweichen und einfach „Dinge dazuerfinden“, nur um mehr Dramatik und Spannung zu erzeugen. Ich habe mich auch gefragt, ob die Geschichte für die Kommilitonen nicht interessant genug war, weil sie sich mit dem Inhalt nicht identifizieren konnten (möglicherweise, weil es die Geschichte eines Menschen mit fremden Problemen und fremder Mentalität ist), oder weil mein Schreibstil einfach zu schlicht war.

Die Studentin erhält auf ihren Kurzprosatext, in dem sie die Migrationsgeschichte ihres Vaters erzählt, anonymes schriftliches Feedback von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Das Feedback besteht in einem Randkommentar auf dem Text selbst und lautet „guter Anfang, später aber langweilig“. Von der Feedback gebenden Instanz wird also ein Problem im Text identifiziert. Allerdings ist das erhaltene Feedback sowohl wertend als auch unspezifisch: Weder wird mitgeteilt, was den Anfang ‚gut‘ macht, noch, was den Text im weiteren Verlauf ‚langweilig‘ macht. Trotzdem löst das Feedback bei der Autorin einen reflexiven Prozess aus: Sie versucht herauszufinden, warum der Anfang als gut und der weitere Text als langweilig bewertet werden, und bildet Hypothesen dazu. Ihre erste Hypothese setzt bei den lesenden Studierenden, also ihren Testadressaten, an: Diese, so ihre Vermutung, hätten sich eventuell aufgrund einer anderen kulturellen Perspektive nicht mit dem Inhalt identifizieren können. In dieser Lesart liegt der Auslöser der Langeweile nicht im Text, sondern in der Perspektive begründet, aus der die Rezipienten den Text betrachten. Ihre zweite Hypothese lautet, ihr Schreibstil sei eventuell zu „schlicht“, d. h. vielleicht standen ihr die literarischen Mittel für das, was sie eigentlich tun wollte, (noch) nicht zur Verfügung. Mögliche Überarbeitungsstrategien, um den Text weniger „langweilig“ zu gestalten, benennt sie selbst: eine spannendere Gestaltung, „mehr Dramatik und Spannung“. Allerdings hat sie gleichzeitig den Anspruch, die

Migrationsgeschichte ihres Vaters in ihrem literarischen Text ‚authentisch‘ darzustellen, und äußert die Befürchtung, durch eine spannendere Gestaltung „Dinge dazu[zuer]finden“. Zwei Konflikte führen dazu, dass sie den Text nicht überarbeitet: Erstens versucht sie, das Problem („der Text ist langweilig“) durch Reflexion zu lösen, kommt aber zu keinem Ergebnis, das sie handlungsfähig macht, da sie keine Informationen darüber erhält, was genau an welchen Stellen im Text das Gefühl der Langeweile beim Lesen auslöst. Die schriftlichen Randbemerkungen sind zu unkonkret, um hilfreich zu sein. Sie hat außerdem keine Möglichkeit zur Klärung, da das Feedback anonym erfolgte. Zweitens konfliktiert ihr Anspruch, einen ‚authentischen‘ Text zu verfassen, mit ihrer Befürchtung, eine andere Darstellungsweise könne die Authentizität mindern. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass ihr tatsächlich die literarischen Mittel noch nicht zur Verfügung stehen, sie also auf kein Erfahrungswissen zurückgreifen kann, um einen Text auf verschiedene Arten zu gestalten. Das erhaltene Feedback führt zwar zu einem Reflexionsprozess bei der Schreibenden, ist aber zu unspezifisch, um zu einer Überarbeitung ihres Textes zu befähigen.

Analyse 14: Zu viel Rückmeldung, zu wenig gleichberechtigte Kommunikation

Im folgenden Beispiel bat die Verfasserin einen Experten, genauer einen Werbetexter, den sie aus sozialen Netzwerken kannte, um Feedback auf einen Werbebrief, den sie im Seminar verfasst hatte.

Dokument: TS W03SEM

Im ersten Moment habe ich meinen Text kaum wiedererkannt und hatte das Gefühl, dass von meinem Text nicht viel übriggeblieben ist. Dies war sehr deprimierend, da ich glaubte, bereits auf dem richtigen Weg zu sein, und dann abschließend einen Brief vorgelegt bekam, der nicht nur qualitativ wesentlich besser war, sondern auch in einer so kurzen Zeitspanne verfasst wurde, war sehr ernüchternd und holte mich auf den Boden der Tatsachen zurück. Ich hatte sehr viel Zeit und Mühe in meinen Werbebrief investiert und die Variante, die aus meinem ursprünglichen Text entstanden ist, verdeutlichte mir unverblümt, dass mir nicht nur die nötige Übung fehlt, sondern auch das nötige Sprachfeingefühl. Der Werbebrief von meinem Experten ist in der Formulierung nicht nur wesentlich leichter und angenehmer zu lesen, sondern bringt auch die Aussage mehr auf den Punkt. [...]

Mir wäre es lieber gewesen, wenn der Experte noch mehr Zeit für mich gehabt hätte, um mir konkreter an meinem Text aufzuzeigen, was noch zu verbessern wäre, mit einer Erklärung, warum und wieso. Damit ich nicht nur einfach meinen Text umändere nach seinem Geschmack, sondern auch den Grund verstehe, warum diese Variante oder eine Formulierung besser ist als eine andere.

In diesem Beispiel zeigt sich das andere Extrem, ein Zuviel des Feedbacks. Der Werbetexter gab der Studentin nicht nur auf einer Metaebene Feedback, sondern übernahm auch den Arbeitsschritt der Textüberarbeitung. Er begriff seine Rolle nicht als die eines Feedback-Gebers, sondern führte ein umfassendes Textlektorat durch. Die Kommunikation fand ausschließlich schriftlich in den sozialen Medien statt. Betrachtet man die Rollen, die in dieser Reflexion in Kommunikation eingenommen

werden, findet die Reflexion nicht im Dialog, sondern hauptsächlich aufseiten des Feedback-Gebers statt: Er liest die Rohfassung des Werbetextes, identifiziert noch nicht gelungene Stellen, bildet Hypothesen über mögliche Überarbeitungsvarianten, trifft Entscheidungen und überarbeitet den Text. Die Feedback-Nehmerin erhält die fertige Überarbeitung – und kann nun wiederum über diese reflektieren. Die Schritte von ihrer Version des Textes zur überarbeiteten Version sind ihr aber nicht transparent: Sie hat ihren Text „kaum wiedererkannt“ und den Eindruck, es sei davon „nicht viel übriggeblieben“. Auf der Affektebene ist diese Erfahrung für sie „deprimierend“ und „ernüchternd“, da sie „viel Zeit und Mühe“ in das Verfassen des Werbebriefes gesteckt hat. Ihre Selbstdiagnose lautet, ihr fehle vermutlich sowohl „die nötige Übung“ als auch „das nötige Sprachfeingefühl“. Es bleibt zu vermuten, dass sich diese Erfahrung nicht positiv auf ihre Motivation und ihr Selbstbild als Schreiberin auswirkt.

Im Folgenden formuliert die Studentin ihre Wünsche an eine produktivere Feedback-Haltung: Der Feedback-Geber hätte sich ausreichend Zeit nehmen müssen – nicht für die Überarbeitung des Textes, sondern für die Kommunikation mit der Feedback-Nehmerin. Der Feedback-Geber hätte konkret am Text aufzeigen können, an welchen Stellen es Überarbeitungsbedarf gab, und erklären können, warum die Überarbeitungen aus seiner Sicht notwendig waren. Die Studentin äußert außerdem den Wunsch, den Grund zu verstehen, warum bestimmte Varianten oder Formulierungen ‚besser‘ sind als andere. So hat sie den Eindruck, der Feedback-Geber habe den Text „nach seinem Geschmack“ umgeschrieben, was bei ihr ein Gefühl der Enteignung und Entfremdung vom Text auslöst.

Auch hier kommt es nicht zu einer Überarbeitung des Textes durch die Feedback nehmende Person. Die Schritte der Problemidentifikation, Hypothesenbildung und Umsetzung in Handlung in Form der Textüberarbeitung finden zwar statt, aber allein aufseiten des Feedback-Gebers. Die Feedback-Nehmerin hat an dem Prozess keinen Anteil, sondern wird nur mit dem fertigen Produkt – dem überarbeiteten Text – konfrontiert. In der Folge legt sie dem Portfolio die von ihr erstellte Rohfassung des Werbebriefs und die überarbeitete Fassung des Werbetextes bei – und macht in ihrer Portfolio-Reflexion deutlich, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Texte von zwei unterschiedlichen Personen handelt.

Analyse 15: Unklare Schreibziele, unklare Feedback-Ziele

Im Folgenden berichtet ein Student aus dem Textteam *B.A.-Arbeit*. Ziel war es, wie in allen textsortenspezifischen Teams, sich die Merkmale der selbst gewählten Textsorte zu erarbeiten.⁶¹ Dafür recherchierten die Teammitglieder zum einen selbst, zum anderen erhielten sie zusätzliches Material und Übungen von den Seminarleiterinnen. In Anbetracht des Umfangs einer B.A.-Arbeit lautete das selbst gesteckte Schreibziel, bis Semesterende mindestens ein Exposé verfasst zu haben.

61 Im Seminar *Texte schreiben* suchten sich die Studierenden zu Beginn des Semesters eine beliebige Textsorte aus, die sie sich erschließen wollten, und fanden sich dann in Textteams mit ähnlichen Interessen zusammen. So gab es Textteams zu journalistischen Textsorten, Prosatexten, Werbetexten und akademischen Textsorten, etwa das Textteam *B.A.-Arbeit*.

Dokument: TS M31SAL

Das Thema *Feedback* wurde in meinem Textteam insgesamt etwas problematisch bewertet: Die Verschiedenartigkeit der Themen, Herangehensweisen und der Bearbeitungsstadien machte die *Zusammengehörigkeit* der Team-Mitglieder zu einer eher formellen. Ohne Vorkenntnisse in den jeweiligen Themenfeldern fiel ein inhaltliches Feedback besonders schwer. Durch die verschiedenen Grade der Fortgeschrittenheit standen teilweise auch nur Literaturlisten oder Ideensammlungen zur Diskussion, auf die gar kein produktives Feedback gegeben werden konnte. In diesen Fällen fanden zumeist lose einführende Unterhaltungen über die Themen statt. Auch wenn das Interesse an den verschiedenen Arbeitsfeldern nicht immer besonders groß war, waren alle stets bemüht, ihre Eindrücke und Ideen beizusteuern – oft reichte daher die Zeit nicht, um die Arbeiten aller Team-Mitglieder zu besprechen.

Der Student problematisiert die „verschiedenen Grade der Fortgeschrittenheit“ innerhalb seines Textteams zur B.A.-Arbeit. Anders als anderen Textteams gelang es dieser Gruppe nicht, synchron die gleichen Bearbeitungsschritte zu durchlaufen – wie oben dargestellt, lagen zum Teil keine Fließtexte, sondern nur „Literaturlisten oder Ideensammlungen“ vor. Außerdem scheint ein Missverständnis über die Rolle der Feedback-Gebenden vorgelegen zu haben: Diese sollten kein detailliertes inhaltliches Feedback geben, sondern darauf eingehen, ob Fragestellung, Argumentation und Stil den Konventionen der wissenschaftlichen Textsorte B.A.-Arbeit entsprechen. Außerdem sollten sie den oder die Feedback-Nehmer*in dabei unterstützen, die nächsten Arbeitsschritte zu planen und Zwischenziele zu formulieren. Für inhaltliches Feedback sollten sich die Mitglieder des Textteams explizit an Expertinnen und Experten wenden, also die Lehrenden, die ihre B.A.-Arbeiten betreuen sollten. Unklarheiten, welcher *agent* (Peers oder Expertinnen und Experten) auf welche Aspekte der Vorarbeiten oder Texte welches Feedback geben sollte, führten hier zu wenig produktiven Feedback-Runden. Innerhalb der Feedback-Runden konnten inhaltliche Probleme nicht gelöst werden, da entsprechendes Expertenwissen nicht vorhanden war. Auch die Motivation (mangelndes Interesse) und die zeitliche Strukturierung der Feedback-Einheiten (oft reichte die Zeit nicht) scheinen in dieser Gruppe eine Herausforderung gewesen zu sein.

Über Möglichkeiten, Reflexion in Kommunikation in diesem Team zu unterstützen, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Vielleicht hätten die Lehrenden dem Textteam noch stärker verdeutlichen müssen, auf welchen Ebenen Feedback hilfreich gewesen wäre, vielleicht gab es keine gute persönliche Passung zwischen den Teammitgliedern oder vielleicht wurde die Textsorte B.A.-Arbeit von den Gruppenmitgliedern eher aus pragmatischen Gründen als aus intrinsischem Interesse heraus gewählt.

6.2.3 Diskussion und Zusammenfassung

Die Schreibenden wirken mehrheitlich interessiert an den und motiviert durch die Textrückmeldungen. Reflexion in Kommunikation führt in den analysierten Beispielen in der Regel zu Informationen sowohl über gelungene als auch über nicht gelungene Aspekte des eigenen Textes, unabhängig davon, ob sie auf Peer-Ebene oder

durch Expertinnen und Experten stattfindet (Analysen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12). Das erhaltene Feedback bewirkt eine Perspektivänderung in Bezug auf den Text und löst den Berichten zufolge bei den meisten Schreibenden gezielte Überarbeitungshandlungen aus (Analysen 1, 2, 6, 9, 10, 11, 12), in Einzelfällen auch das Verfassen von Hilfstexten (Analyse 3) oder neuen Texten (Analyse 4).

Überarbeitungshandlungen, die genannt werden, sind zum Beispiel die Identifikation und Streichung von überflüssigen Informationen (Analysen 1, 10, 12), Ergänzungen und Erweiterungen (Analysen 2, 6, 9, 10), Umstellungen (Analyse 2), die Präzisierung von Argumenten (Analysen 2, 11), das Feilen an textstilistischen Aspekten (Analysen 5, 11, 12) und das Neuschreiben ganzer Textpassagen (Analysen 10, 11). Nicht nur die überarbeitungsbedürftigen, auch die gelungenen Aspekte des Textes rücken stärker ins Bewusstsein (Analysen 1, 2, 4, 6). Diejenigen Studierenden, die von professionellen Textexpertinnen und -experten Feedback erhalten haben, berichten von einem besonders breiten Spektrum an erhaltenem Feedback (Analysen 9, 10, 11, 12).

Das erhaltene Feedback führt bei einigen Schreibenden zu einer Metaperspektive auf die Textstruktur (Analysen 2, 4, 11) und zu einem ausgeprägten Bewusstsein für Textsortenmerkmale (Analysen 1, 4, 9, 10, 11). Eine Studentin berichtet nicht nur von einer veränderten Perspektive auf ihren Text, sondern von einer veränderten Haltung in Bezug auf ihr Schreiben insgesamt (Analyse 5).

Feedback wird meistens als positiv oder neutral erlebt, zum Beispiel als ‚positive Resonanz‘ (Analyse 2), ‚gute Ratschläge‘ (Analyse 5) oder ‚Tipps und Anregungen‘ (Analyse 7), in manchen Fällen aber auch als ambivalent, etwa als ‚Herummeckern und Lob‘ (Analyse 6).

Während beim Experten-Feedback die Rollen klar verteilt sind – die Studierenden erhalten schriftliches Feedback von Expertinnen und Experten und setzen dieses in der Überarbeitung um (Analysen 9, 10, 11, 12) –, wird beim Peer-Feedback der Aspekt des Voneinander-Lernens im mündlichen Austausch betont (Analysen 3, 4, 5, 6, 8). Die Texte der anderen werden außerdem als Impulse für das eigene Schreiben oder sogar als Vorbildtexte genutzt (Analysen 4, 7, 8).

Beim reziproken Peer Learning wechseln sich die Lernenden in den Rollen als Feedback-Nehmende und Feedback-Gebende ab. In dieser reziproken Reflexion in Kommunikation auf Peer-Ebene wirken verschiedene Faktoren produktiv auf Schreibhandlungen (vgl. Abb. 9): Der oder die Autor*in kommuniziert mit anderen über den eigenen Text. Dabei entwickelt er oder sie erstens eigene Ideen für die weitere Textbearbeitung und erhält zweitens von den anderen Personen Anregungen. Drittens hat nicht nur die Besprechung des eigenen Textes, sondern auch die Besprechung der Texte anderer Personen großes Erkenntnispotenzial. Auf die weiteren Schreibhandlungen wirken also nicht nur die eigenen Erkenntnisse über den eigenen Text, sondern es findet auch ein Transfer oder eine Adaption der Erkenntnisse anderer statt. Auch die Reflexion in Kommunikation über andere Texte führt zu einem Transfer des Erkannten auf das eigene Schreibhandeln: Wie in der Analyse deutlich wurde, nutzen Schreibende einerseits die Texte der Peers als ‚Vorbildtexte‘ und ziehen andererseits aus den ‚Fehlern‘ anderer Rückschlüsse für die eigenen Texte.

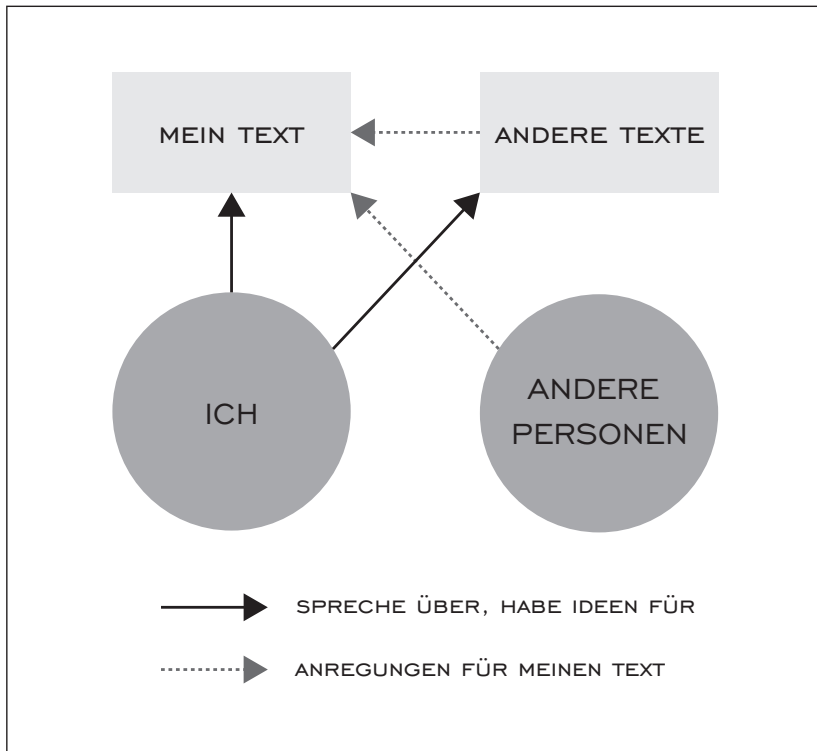


Abbildung 9: Reziproke Reflexion in Kommunikation

Reflexion in Kommunikation scheitert dann, wenn die Rollen der Feedback-Gebenden und Feedback-Nehmenden nicht geklärt werden und der Feedback-Auftrag nicht expliziert wird (Analysen 13, 14, 15). Dabei ist zu wenig und zu unklares Feedback (Analyse 13) genauso unproduktiv für die schreibende Person wie ein zu starkes und unbegründetes Eingreifen in den Text (Analyse 14) oder Feedback auf der falschen Ebene (Analyse 15).

7 Auf welche Aspekte des Schreibhandelns wirkt Reflexion?

Im folgenden Kapitel soll beispielhaft der Frage nachgegangen werden, welche Aspekte des Schreibhandelns sich durch reflexive Praxis verändern können. Zwei Aspekte, die in den Berichten der Studierenden häufig thematisiert wurden, waren zum einen das Bewusstsein über und ein veränderter Einsatz von Schreibstrategien, zum anderen ein sich entwickelndes Adressatenbewusstsein. Mit den Schreibstrategien soll ein Beispiel näher ausgeführt werden, das den Fokus auf den Schreibprozess legt, und mit dem Adressatenbewusstsein ein Beispiel, das den Fokus auf die Gestaltung des Textproduktes legt.

7.1 Beispiel Schreibstrategien

7.1.1 Theoretische Rahmung

Wie im vorigen Kapitel bereits anklug, kann reflexives Denken zu einem bewussten Erkennen von und einer Erweiterung der Schreibstrategien führen. Daher soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Kenntnis von und die Reflexion über Schreibstrategien aus Perspektive der Studierenden ihr Schreibhandeln beeinflussen. Dafür soll zunächst der psychologisch geprägte Begriff der *cognitive strategies* theoretisch gefasst werden. In einem zweiten Schritt werden frühe Erkenntnisse zu Schreibstrategien zusammenfassend dargestellt, in einem dritten Schritt die *zehn Schreibstrategien* nach Ortner (2000) vorgestellt. Daran anschließend werden die Daten analysiert und abschließend die neuen Erkenntnisse diskutiert.

Als *cognitive strategy* oder kognitive Strategie wird eine Form des prozeduralen Wissens (vgl. Kapitel 3.2.2.2) bezeichnet, genauer, das Wissen darum, durch welche Handlungen ein spezifisches Ziel erreicht werden kann. Kognitive Strategien sind laut einer Definition des Psychologen MacArthur zielorientiert, intentional und erfordern eine gewisse Anstrengung. Menschen setzen kognitive Strategien ein, um Probleme zu lösen oder spezifische Ziele zu erreichen (vgl. MacArthur 2012b: 379). Ein solches Ziel könnte zum Beispiel darin bestehen, sich eine Telefonnummer zu merken oder auch einen Essay zu Schöns Konzept des *reflective practitioner* zu schreiben. Die kognitive Strategie im ersten Beispiel könnte darin bestehen, sich die Zahlen in zusammenfassenden Einheiten zu merken,⁶² sich also statt der fünf Zahlen ‚drei, zwei, acht, vier, fünf‘ nur zwei Zahlen, nämlich ‚dreihundertachtundzwanzig, fünfundvierzig‘, zu merken. Im zweiten Beispiel könnten kognitive Strategien zur Ideengenerierung für den Essay darin bestehen, Anmerkungen in Schöns Text zu

62 Diese werden auch als „chunks“ bezeichnet (vgl. Olive 2012: 489; Baddeley et al. 2015: 43).

kritzeln, Stichworte auf einem Blatt Papier zu notieren oder eine Mindmap zu erstellen. Eine kognitive Strategie ist also eine gezielte Vorgehensweise, die etwa darin bestehen kann, bestimmte Methoden bewusst einzusetzen, um das jeweilige Ziel (sich eine Telefonnummer zu merken oder Ideen für einen Essay zu entwickeln) zu erreichen. Diese Methoden können sowohl selbst entwickelt (etwa eine bestimmte Art der Textmarkierung) als auch erlernt sein (wie zum Beispiel die Mindmap).

Kognitive Strategien, so MacArthur, sind eine Form des metakognitiven Wissens:

„Specific strategies are a form of metacognitive knowledge in that they are knowledge about how to approach various cognitive tasks. In addition, strategic performance requires knowledge about the utility of particular strategies (e. g., when they are useful) and self-regulation procedures (e. g., setting goals, selecting strategies, and evaluating performance).“ (MacArthur 2012b: 382)

Zur Erinnerung: Metakognition meint zum einen das Wissen über kognitive Prozesse (*knowing about knowing*), zum anderen die bewusste Steuerung kognitiver Prozesse (*knowing how to know*) (vgl. Brown 1975: 103; Kapitel 5.1.3). In der Psychologie hat sich zwar der Begriff der *cognitive strategies* etabliert, genau genommen müssten diese aber als metakognitive Strategien bezeichnet werden, denn erstens umfassen sie das Wissen über das Vorhandensein kognitiver Teilprozesse und zweitens das Wissen darüber, wie diese bewusst durchzuführen und zu steuern sind – etwa die Teilprozesse des Schreibens: Planen, Übersetzen und Überprüfen.

Zielorientierte Teilhandlungen, die zunächst bewusst ablaufen und daher als Strategien zu bezeichnen sind, können durch Übung so habitualisiert werden, dass sie nach einer Weile automatisiert und unbewusst ablaufen. MacArthur schlägt vor, sie dann nicht mehr als Strategien, sondern als *skills*, also Fertigkeiten oder Fähigkeiten, zu bezeichnen (MacArthur 2012b: 379).

Für welche Person und welche Aufgabe sich welche Strategie als besonders geeignet erweist, wird beeinflusst von der je individuellen Bandbreite an Erfahrungswissen, der Stärke der Motivation und den jeweiligen kognitiven Kapazitäten – für Anfänger*innen sind also andere Strategien geeignet als für Expertinnen und Experten (vgl. ebd.: 380). So kommt es der Beobachtung des Schreibdidaktikers Hjortshoj zufolge häufig dann zu Schreibblockaden, wenn Schreibende versuchen, „auf einem höheren Niveau zu schreiben, und dabei auf Strategien zurückgreifen, die für die anstehende Schreibaufgabe ungeeignet sind“ (Hjortshoj 2014: 214). (Unproduktive Schreibstrategien, die Reibungsverluste im Schreibprozess verursachen, wurden bereits in Kapitel 4.1 diskutiert.)

Bereits in frühen Studien entdeckten Flower und Hayes zwei diametral entgegengesetzte Schreibstrategien:

„As an example of varied composing styles, writers appear to range from people who try to move to polished prose as quickly as possible to people who choose to plan the entire discourse in detail before writing a word.“ (Flower & Hayes 1981: 374)

Während einige Schreibende also sofort anfangen, Fließtext zu produzieren, planen andere erst ausführlich den Aufbau und die Argumentation des Textes, bevor sie anfangen zu schreiben. Diese zwei Extreme werden in der deutschsprachigen Schreibdidaktik auch als „strukturschaffend“ und „strukturfolgend“ (Bräuer 2014b: 262f.) oder als „bottom up“ und „top down“ (Molitor 1985: 342) bezeichnet. Strukturschaffende Schreibende entwickeln ihre Ideen *während* des Schreibens und strukturieren den Text erst im Nachhinein (*bottom up*), was einen intensiven Überarbeitungsprozess mit sich bringt. Strukturfolgende Schreibende dagegen entwickeln zunächst eine Struktur, zum Beispiel eine sehr ausdifferenzierte Gliederung, und formulieren erst dann den Text aus (*top down*). Der Kognitionspsychologe Kellogg, dessen Studien diese zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen bestätigen, stellt fest: „I suspect that the cognitive style and possibly other personality dimensions may strongly predispose a writer to prefer one drafting strategy over another“ (Kellogg 1994: 136).

Die bislang ausführlichste Studie zu Schreibstrategien stammt vom österreichischen Linguisten Ortner (2000). Er untersucht die Schreibstrategien von profilierten professionellen Schreibenden, vor allem von Schriftstellerinnen, Schriftstellern und Philosophen, indem er deren „Schreibverhaltens(-Selbst-)Portraits“ (Ortner 2000: 354) auswertet. Seine Quellen bestehen in bereits publizierten autobiografischen Selbstauskünften in Tagebüchern, Schreibjournalen, Interviews und ähnlichen Texten. Hieraus leitet er nicht zwei, sondern zehn unterschiedliche Schreibstrategien ab.

Strategien versteht Ortner als „wiederholt vollzogene Verfahren – identische Techniken der Bewältigung ähnlicher Probleme“ (Ortner 2000: 351; Herv. i. Orig.). Schreibstrategien sind dementsprechend „erprobte und bewährte Verfahren der *Bewältigung spezifischer Schreibenlässe und potentieller [sic] Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen*“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Schreibstrategien nach Ortner sind also erstens, in kognitionswissenschaftliche Diktion übersetzt, bewährte Aufgabenschemata, die Schreibende bewusst aus dem Langzeitgedächtnis abrufen können, weil sie damit bestimmte Probleme bzw. Schreibaufgaben bereits mehrfach erfolgreich bewältigt haben. Zweitens eignen sich Schreibstrategien nach Ortner für spezifische Schreibenlässe und -situationen – für das Schreiben einer Klausur in einer Prüfungssituation werden vermutlich andere Schreibstrategien benötigt als für das Verfassen eines expressiven Texts für einen Poetry Slam. Drittens sind die favorisierten Schreibstrategien, wie oben bereits gezeigt, individuell unterschiedlich. Und viertens verfestigen sich die Schreibstrategien, die sich als erfolgreich oder scheinbar erfolgreich erweisen, d. h., sie werden als Aufgabenschemata im Langzeitgedächtnis abgelegt⁶³ (vgl. ebd.: 251).

Um die zehn Schreibstrategien nach Ortner für Schreibende erfahrbar zu machen, entwickelte Girgensohn (2007b) ein darauf basierendes schreibdidaktisches Format, die *zehn Schreibstationen*: Diese bestehen aus zehn Schreibenleitungen, die den Vorgehensweisen der zehn Schreibstrategien nach Ortner entsprechen. Das didaktische Konzept der Schreibstationen erfüllt MacArthurs Kriterium für qualitäts-

63 Solche verfestigten Schreibroutinen würden nach MacArthur eher als *skills*, also als Schreibfertigkeiten, bezeichnet werden.

volle *strategies instruction*, nämlich „an emphasis on explicit explanation and modeling of strategies that are based on expert thinking“ (MacArthur 2012b: 395). Die professionellen Strategien der von Ortner untersuchten Schriftsteller*innen werden den Studierenden zugänglich gemacht, indem sie erst vorgestellt und dann mithilfe konkreter Schreibanleitungen ausprobiert werden.

Die Schreibstationen nach Girsensohn (2007b) wurden in jedem der vier schreibintensiven Seminare durchlaufen, aus denen die Daten für die vorliegende Studie stammen. Ziel war es, den Studierenden eine Gelegenheit zu bieten, über ihr eigenes Schreibverhalten zu reflektieren und neue Schreibstrategien in ihr Repertoire zu integrieren. In der Folge nehmen die Schreibstrategien oder die Schreibstationen in den schriftlichen Reflexionen der Studierenden häufig eine prominente Rolle ein, wie sich in den Analysen zeigen wird.

Die zehn von Ortner identifizierten Schreibstrategien sind das *Flow-Schreiben*, das *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben*, das *Mehrversionen-Schreiben*, das *Schreiben durch redaktionelles Überarbeiten*, das *Planende Schreiben*, das *Im-Kopf-Ausarbeiten*, das *Schritt-für-Schritt-Schreiben*, das *Synkretistische Schreiben*, das *Textteil-Schreiben* und das *Puzzle-Schreiben*.⁶⁴

Die erste Strategie, das *Flow-Schreiben*, ist rein assoziativ – es wird alles aufgeschrieben, was einem spontan in den Sinn kommt. Der Inhalt wird während des Schreibens generiert, von den vorhergehenden Sätzen gehen inhaltliche Impulse für das Weiterschreiben aus. Das Entdecken dessen, was man zu sagen hat, steht im Vordergrund. Die Texte sind ‚schreiberzentriert‘ („writer-based prose“, Flower 1979: 19 ff.), d. h. sie dienen dem oder der Schreibenden als Mittel des Selbstaustauschs – die Verständlichkeit der Texte oder die Kommunikation mit späteren Adressatinnen und Adressaten stehen nicht im Vordergrund. Der Schreibprozess erfolgt in einem Zug; der Text wird linear von vorn bis hinten durchgeschrieben. Die Schreibenden sind motiviert, weil sie den Schreibfluss, das Flow-Gefühl, als angenehm empfinden und in kurzer Zeit viel (Roh-)Text erzeugen (vgl. Ortner 2000: 373). Allerdings kann der Schreibfluss ins Stocken geraten, wenn den Schreibenden die Ideen ausgehen. Die zweite Herausforderung besteht für reine Flow-Schreiber*innen darin, den Text zu überarbeiten – erstens ist der assoziativ entstandene Text häufig sehr unstrukturiert oder sogar inkohärent und zweitens wird er möglicherweise als ‚unantastbar‘ empfunden, weil das Schreiben als private Selbentäußerung erfahren wird (vgl. ebd.: 400).

Beim *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben* wird der Flow mit den gleichen Vor- und Nachteilen genutzt – allerdings gibt es hier eine oder wenige Leitideen, von denen ausgehend assoziativ weitere Ideen entwickelt werden. Dabei greift die Schreibende einerseits auf bereits vorhandene Wissensbestände zu, andererseits entwickelt sie neue Ideen zum Thema (vgl. ebd.: 398 f.).

Beim *Mehrversionen-Schreiben* wird zunächst so vorgegangen wie beim *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben*: In einem Zug wird, von einer zentralen Idee ausgehend,

64 Da Ortner für jede Schreibstrategie mehrere Bezeichnungen einführt, werden hier nur die in schreibdidaktischen Kontexten geläufigsten genannt (vgl. Ortner 2000; Sennewald 2014: 171 ff.).

ein Text verfasst. Dieser Text wird allerdings nicht überarbeitet, sondern beiseitegelegt, dann ein weiterer Text zur gleichen Idee verfasst. So entstehen mehrere Textversionen, wobei der jeweils nächste Text – zumindest in einzelnen Passagen – vermutlich präziser, kohärenter und strukturierter ist als der vorhergehende. Das mehrfache Neuschreiben von Textpassagen oder ganzen Texten ersetzt bei dieser Strategie den Überarbeitungsprozess (vgl. ebd.: 421).

Auch beim *Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten* wird die erste Textversion rasch und im Flow geschrieben. Diese Version wird allerdings wieder und wieder überarbeitet. Die Überarbeitungen sind sehr umfangreich: Textstellen werden umgestellt, gestrichen oder neu geschrieben. Dies geschieht nicht unbedingt systematisch – typischerweise wird beim Überarbeiten zwischen Textteilen gesprungen und die Bearbeitung besonders mühsamer Textstellen aufgeschoben. Die Herausforderung bei dieser Schreibstrategie besteht darin, ein Ende zu finden (vgl. ebd.: 435).

Beim *Planenden Schreiben* gibt es zwei deutlich voneinander unterscheidbare Phasen: Zunächst wird, ausgehend von einer Idee, die Makrostruktur eines Textes entwickelt, etwa in Form einer Gliederung oder von Notizen. Erst wenn dieser Schritt abgeschlossen ist, wird, stark orientiert an dem ‚Plan‘, der Fließtext geschrieben. Die grundlegenden Ideen werden also *vor* dem Niederschreiben des Fließtextes entwickelt und strukturiert. Ein möglicher Nachteil besteht bei diesem Vorgehen darin, weniger offen für neue Ideen und das Einarbeiten neuer Informationen zu sein (vgl. ebd.: 456).

Zwei Phasen gibt es auch bei der Schreibstrategie des *Im-Kopf-Ausarbeitens*. Hier werden sowohl die Textstruktur vor der Verschriftlichung entwickelt als auch ganze Textpassagen vorformuliert – und das im Kopf. Das Verfassen des Fließtextes wird dann häufig als reines Aufschreiben des im Kopf bereits Entwickelten empfunden. Die Rohfassungen so entstandener Texte sind dementsprechend schon sehr ausgereift. Allerdings kann die Strukturbildung ‚im Kopf‘ bei umfangreicheren oder komplexeren Texten zur Herausforderung werden (vgl. ebd.: 483 f.). Wie bereits in Kapitel 4.1 dargestellt, hat das Arbeitsgedächtnis begrenzte Kapazitäten und wird ab einer bestimmten Textmenge oder bei einer zu hohen Komplexität des Textes überlastet.

Das *Schritt-für-Schritt-Schreiben* entspricht einem rein linearen Vorgehen: Erst wird recherchiert, dann strukturiert, dann der Text ausformuliert und schließlich in einem letzten Schritt überarbeitet. Jeder Schritt wird vollständig abgeschlossen, bevor der nächste begonnen wird. Dieses Verfahren wird zwar in den meisten Ratgebern für professionelles Schreiben empfohlen, entspricht aber laut Ortner nicht dem Vorgehen der von ihm untersuchten Schreibenden (vgl. ebd.: 485). Allerdings ließe sich argumentieren, dass planende Schreibende häufig stark chronologisch vorgehen – wenn auch so strukturiert, dass sie die Rohfassung in der Regel wenig überarbeiten.

Beim *Synkretistischen Schreiben* werden die bislang vorgestellten Strategien als Teilstrategien genutzt. Abwechselnd wird im Flow geschrieben, detailliert geplant, intensiv redaktionell überarbeitet oder neu geschrieben – und das immer wieder

und in beliebiger Reihenfolge. Erzeugt wird dabei eine große Fülle an Ideen und Material. Es entstehen gleichzeitig viele Teiltexthe, die in unterschiedliche Richtungen führen und sich in unterschiedlichen Bearbeitungszuständen befinden. Typisch ist ein Springen zwischen den Strategien und zwischen Textteilen – Ortner bezeichnet dieses Vorgehen als „working by chaos“ (ebd.: 491). Im Vordergrund steht das Finden von neuen Erkenntnissen und unvorhergesehenen Zusammenhängen. Allerdings kann es bei diesem unsystematischen Vorgehen lange dauern, bis der Text über den Status einer Material- und Ideensammlung hinauskommt und sich eine funktionierende Struktur herausbildet. Da bei dieser Strategie die Gefahr groß ist, den Überblick zu verlieren, ist sie vor allem für sehr erfahrene Schreibende produktiv (vgl. ebd.: 533 ff.).

Beim *Textteil-Schreiben* werden ‚Textinseln‘ produziert, die jeweils linear durchgeschrieben werden – andere Textteile, die noch nicht durchdacht sind oder aus anderen Gründen als schwierig empfunden werden, werden zunächst übersprungen. Die Textteile werden nicht notwendigerweise in systematischer Reihenfolge verfasst. So existiert vielleicht zunächst der Schluss, und der Hauptteil wird mit Blick auf das Ende geschrieben. Vielleicht gibt es auch viele kleinere Textinseln, die irgendwie miteinander zu tun haben, aber noch geordnet und in einen logischen Zusammenhang gebracht werden müssen (vgl. ebd.: 542 f.).

Noch kleinteiligere Textfragmente entstehen beim *Puzzle-Schreiben*. Laut Ortner beschäftigen sich die Schreibenden, die nach der Puzzle-Strategie vorgehen, mit so komplexen Gegenständen, dass es ihnen nicht mehr gelingt, einen zusammenhängenden Text zu verfassen. In immer neuen Anläufen wird im Versuch, eine möglichst hohe gedankliche Präzision zu erreichen, der immer gleiche Gegenstand schriftlich erforscht – im Ergebnis entsteht kein längerer, zusammenhängender Text, sondern Textfragmente, die als Klein- oder Kleinsttexte auch für sich stehen können, etwa als Aphorismen⁶⁵ (vgl. ebd.: 524 ff.).

7.1.2 Datenanalyse

Um Ortners zehn Schreibstrategien praktisch erfahrbar zu machen, entwickelte Girgensohn zehn Schreibleitungen, die der jeweiligen Vorgehensweise entsprechen (2007b). Wie bereits weiter oben erwähnt, durchliefen alle Studierenden, die an der vorliegenden Studie teilnahmen, die *Schreibstationen* nach Girgensohn. Die Aufgabe in den schreibintensiven Seminaren lautete, zunächst eine Schreibstrategie zu erproben, die ganz anders als das eigene Vorgehen zu sein schien. Im zweiten Schritt sollte eine Strategie ausprobiert werden, auf die die Schreibenden Lust hatten. Eine dritte, frei wählbare Strategie wurde als Hausaufgabe bearbeitet. Die Schreibenden durchliefen also nicht alle zehn Strategien, aber erprobten durchaus ein breites Spektrum. Die meisten Schreibaufgaben zielen auf die Produktion literarisch-kreativer Texte ab, es gibt allerdings auch einige argumentative Textsorten. In den Beispielen

⁶⁵ Ortner bezieht sich auf die Arbeitsweise des Philosophen Ludwig Wittgenstein, der seine Gegenstände in Aphorismen umkreiste, die er zum großen Teil nicht zu Lebzeiten publizierte, weil er sie nicht in eine Form und Reihenfolge bringen konnte, die ihn zufriedenstellte (vgl. Ortner 2000: 560).

len ist daher sowohl von argumentativen als auch von literarisch-kreativen Texten die Rede.

Analyse 1: Erkenntnis, dass es verschiedene Schreibstrategien gibt

Dokument: TS W12QEV

Bis zu diesem Seminar, und da speziell bis zur zweiten Sitzung, war mir gar nicht wirklich klar, dass es nicht **die eine** richtige oder falsche Art gibt zu schreiben. Das, was ich bis dato (übrigens auch hier an der Universität) gelernt hatte, war, dass das Schreiben einer bestimmten vorgegebenen Struktur zu folgen hat. Ganz speziell meine ich da Dinge wie → erst planen, dann recherchieren, dann eine Gliederung erstellen usw. bis zum endgültig fertigen Text. An dieser Struktur bin ich mehr als einmal verzweifelt. Nicht, weil ich meine Texte dann strikt nach diesen Vorgaben verfasst habe, sondern weil ich es eben nicht tat (eben weil ich es nicht konnte) und so immer das Gefühl hatte, da ein Defizit zu haben. Erst in dieser eben erwähnten zweiten Sitzung habe ich gemerkt, dass meine Art zu schreiben weder ungewöhnlich noch falsch ist und dass das von mir im Text angesprochene Stresspotenzial vielleicht gar nichts mit meiner Art zu schreiben zu tun hat, sondern eher mit dem Gefühl, dass diese Art falsch ist. Diese Erkenntnis führte dann auch zur Auswahl der folgenden Texte. Die Texte der Schreibstationen. Diese Praktik hat mir mehrere Dinge klargemacht und mir sehr geholfen. Zunächst hat sie noch klarer herausgestellt, dass es viele Arten gibt zu schreiben, die bei vielen Menschen zu sehr erfolgreichen Ergebnissen führen. Die eine richtige Art kann es also gar nicht geben. Das war eine Erkenntnis, die mich unglaublich erleichtert hat.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie sich unzutreffende Annahmen negativ auf das Selbstbild der Schreibenden und auf ihr Schreibhandeln auswirken können: Die Annahme der Studentin, ein streng chronologisches Vorgehen mit klar voneinander unterscheidbaren Phasen sei die einzig ‚richtige‘ Vorgehensweise beim Schreiben, verursachte bei ihr den Eindruck, „ein Defizit zu haben“, und löste starke Stressgefühle beim Schreiben aus. Sie selbst beschreibt sich an anderer Stelle als unsystematische, synkretistisch vorgehende Schreiberin (siehe Beispiel 8). Die Erfahrung, dass es unterschiedliche Vorgehensweisen beim Schreiben gibt, die nicht als besser oder schlechter zu bewerten sind, solange sie zu akzeptablen Textprodukten führen, löst bei ihr Erleichterung aus. Das Ausprobieren der Schreibstrategien führt bei ihr also zu einem Wechsel der Perspektive auf das eigene Schreiben.

Analyse 2: Assoziativer Schreiber entdeckt planendes Schreiben

Dokument: TS M03MER

Zu Beginn des Seminars bin ich davon ausgegangen, dass ich ein komplett assoziativer Schreiber bin, der höchstens ab und zu eine ganz grobe Idee im Kopf hat und sich dann daran entlanghangelt. Es ist auch nach wie vor so, dass ich beim Schreiben an sich die meisten Ideen bekomme und sie dann entweder umsetze oder mir eine Notiz mache und sie später umsetze, wenn sie in den Text passen (interessanterweise habe ich schon in der Schule in textlastigen Fächern, wie in Deutsch und Geschichte, in den Klausuren so geschrieben). ABER durch die Schreibstationen konnte ich feststellen, dass diese Erkenntnis nicht ganz richtig ist. Es gibt nämlich andere Schreibstrategien, die ich bisher

unbewusst ebenfalls genutzt habe, und welche, mit denen ich sehr gut schreiben kann, sie aber bisher nie ausprobiert habe.

In dem Schreibstationen-Text „Die Rückkehr“ habe ich das *planende Schreiben* ausprobiert und mit dieser Technik ein Märchen verfasst. [...] Ursprünglich habe ich diese Methode gewählt, weil ich dachte, dass sie mir als assoziativem Schreiber gar nicht liegt, da sie meinem Schreibtyp genau entgegensteht. Allerdings habe ich dann beim Schreiben gemerkt: Wenn ich vorher einen Plan für meine Geschichte entwerfe, dabei aber Leerstellen lasse, die ich anschließend assoziativ ausfüllen kann, dann fällt es mir deutlich leichter, zu schreiben. An dieser Stelle ist es aber wichtig, dass dieser Plan nicht zu genau ins Detail geht bzw. flexibel ist, was Änderungen angeht, sodass ich beim Schreiben, wenn mir spontan eine bessere Idee kommt, abweichen kann.

Als mir klargeworden ist, dass ich mit dieser Methode sehr viel besser schreiben kann, ist mir aufgefallen, dass ich auch vorher schon oft auf diese Art und Weise geschrieben habe. Also mit einem kleinen, groben Plan, der sich verändern lässt. Allerdings war mir das vorher nie so wirklich bewusst. Diese Pläne habe ich entweder unbewusst im Kopf aufgestellt oder sie nicht als solche wahrgenommen.

[...] Für mich bedeutet das im Endeffekt, dass ich nicht nur assoziativ schreibe, sondern mein Schreibtyp eine Mischform ist.

Auch dieser Schreiber hatte bestimmte Vorannahmen über seinen Schreibprozess: Er ging davon aus, ausschließlich assoziativ zu schreiben und höchstens „ab und zu eine ganz grobe Idee“ im Kopf zu haben. Er beschreibt außerdem sein schon zu Schulzeiten bewährtes Verfahren, Ideen, die während des Schreibprozesses entstehen, in Notizen festzuhalten, falls sie nicht sofort in den Text integrierbar sind. Diese bereits während des Schreibens schriftlich festgehaltene Ideensammlung könnte man allerdings durchaus als ersten rudimentären, sehr offenen Plan betrachten.

Das planende Schreiben testet er, weil es seiner bevorzugten Strategie, dem assoziativen Schreiben, vermeintlich entgegengesetzt ist. Seine Entdeckung ist erstens, dass er bereits zuvor in geringem Maße planend vorgegangen ist, und zweitens, dass ihm das Schreiben mit einer bewussten Planung leichter fällt. Er entwickelt in der Folge eine Planungsstrategie, die auf das assoziative Schreiben abgestimmt ist: Er entwirft einen Plan, in dem er „Leerstellen“ lässt, die er „anschließend assoziativ ausfüllen kann“. Ein Nebeneffekt dieser Vorgehensweise ist, dass er den Schreibprozess in kleinere Schritte bzw. Textportionen zerlegt, was vermutlich ebenfalls zu einem strukturierterem Vorgehen beiträgt.

Sehr wichtig ist ihm die Flexibilität des Plans – er muss auch davon abweichen dürfen, wenn ihm „spontan eine bessere Idee kommt“. Das heißt, die bevorzugte Strategie des assoziativen Schreibens bleibt dominant. Der Plan darf nicht zu sehr ins Detail gehen, er gibt nur ein sehr grobes Gerüst vor und ist flexibel, er darf auch wieder verworfen und verändert werden. Die spontane Idee ist dem Schreiber nach wie vor wichtiger als der Plan, trotzdem kommt es zu einer entscheidenden Erweiterung seines Schreibhandlungsrepertoires.

Analyse 3: Assoziative Schreiberin erprobt Im-Kopf-Ausarbeiten

Dokument: TS W11ECL

Die nächsten beiden Texte des Portfolios sind während der Schreibstationen-Sitzung entstanden. Schreibstrategie 6 hatte ich als Erstes ausgewählt, weil es mir als die für mich unpassendste Methode erschien (und sich auch als solche herausstellte). Ich habe mein Bestes versucht, meine Gedanken ohne vorherige Notizen oder Ähnliches fertig und niederschreibbar zu formulieren, aber es wollte mir einfach nicht recht gelingen. Ideen, Konzepte und Argumentationsverläufe bilden sich recht schnell in meinen Gedanken, sind aber nie mit besonders expliziten Worten verknüpft. Und so sehr ich auch versuchte, im Kopf zu formulieren – als ich das Ende des Satzes zusammenbekommen hatte, hatte ich den Anfang schon wieder vergessen. Um dennoch am Ende einen Text produziert zu haben, versuchte ich dann stattdessen, mir die reine Abfolge der Ideen einzuprägen. Die letztliche sprachliche Ausgestaltung ist dann aber wieder erst auf dem Papier entstanden. Trotzdem finde ich, dass der Text zumindest sprachlich dann doch noch ganz gut geworden ist, auch wenn ich ihn nicht annähernd zu Ende führen konnte.

Das Erproben neuer Schreibstrategien führt nicht immer zur Erweiterung des eigenen Repertoires – manchmal führt es auch zur Bestätigung, dass die eigene Vorgehensweise stimmiger ist. Diese ebenfalls vorrangig assoziativ schreibende Studentin testet das Im-Kopf-Ausarbeiten. Die Schreibstationen-Aufgabe besteht darin, eine Argumentation zu einem bestimmten Thema im Kopf auszuarbeiten, ohne sich Notizen zu machen. Erst wenn die Argumentation vollständig im Kopf ausgearbeitet ist, darf geschrieben werden. Die Studentin schildert, dass bei ihr der Teilprozess des Übersetzens, also das Ausformulieren, nicht getrennt vom Schreibprozess vonstattengeht: „Ideen, Konzepte und Argumentationsverläufe bilden sich recht schnell in meinen Gedanken, sind aber nie mit besonders expliziten Worten verknüpft.“ Ganze Sätze vor dem Aufschreiben zu entwickeln und sich diese zu merken, gelingt ihr nicht. Sie kapituliert allerdings nicht, sondern behilft sich damit, sich die Abfolge von Ideen (also vermutlich Stichworte) zu merken – und dann die Formulierungsarbeit während des Schreibens zu leisten, wie es ihrem bevorzugten Vorgehen, dem Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben, entspricht. Sie verändert die Schreibaufgabe also selbstständig auf eine Art und Weise, die es ihr ermöglicht, die Aufgabe trotz der Hürden zu meistern. Das ungewohnte Vorgehen scheint ihren Schreibprozess stark zu verlangsamen, denn sie kann die Schreibaufgabe nicht zu Ende führen. Mit dem Textprodukt scheint sie trotzdem zufrieden zu sein.

Analyse 4: Planender Schreiber erprobt Im-Kopf-Ausarbeiten

Dokument: TS M22RSU

Bei der Bearbeitung habe ich jedoch schnell bemerkt, dass es mir einfach nicht liegt, eine Argumentation aus dem Kopf heraus zu schreiben, denn wenn ich keine groben Aufzeichnungen habe, fällt es mir schwer, nicht abzuschweifen und auf ein konkretes Ziel hinzuarbeiten, wie es eine sachliche Argumentation erfordert. Außerdem habe ich am Ende des Schreibprozesses oft das Gefühl, einen wichtigen Aspekt vergessen zu haben. Ich entschloss mich dazu, zunächst die wichtigsten Stichworte meiner Argumenta-

tion für beide Seiten aufzuschreiben und hierarchisch zu ordnen. Mit der Bearbeitungszeit von sechzig Minuten hatte ich allerdings Probleme, einen Text zu schreiben, mit dem ich selbst zufrieden war. Ich hatte das Gefühl, dass ich mit etwas mehr Arbeit einen besseren Text schreiben könnte, hatte aber noch kein richtiges Bild davon, was dem Text noch fehlt.

Auch dieser Schreiber tut sich schwer mit der Aufgabe, eine Argumentation im Kopf auszuarbeiten – wenn auch aus anderen Gründen. Er erkennt, dass sein übliches Vorgehen, sich mindestens einen groben Plan zu machen, dazu führt, dass er ein Schreibziel hat, auf das er fokussiert hinarbeitet. Er weicht ebenfalls von der Schreibanleitung ab und passt sie flexibel an seine bevorzugte Strategie an. Auch er entwickelt Stichworte für die Argumentation, notiert sie allerdings schriftlich, sortiert sie nach Pro und Kontra und ordnet sie hierarchisch. Er kann die Aufgabe in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht fertigstellen und ist mit dem Ergebnis unzufrieden.

Analyse 5: Assoziativer Schreiber testet Mehrversionen-Schreiben skeptisch

Dokument: NT M24WEV

Schreibstrategie 2 [Eintextschreiben; Anm. d. Verf.] ähnelt sehr meiner eigenen Herangehensweise an die Textarbeit. Schreibstrategie 3, das Schreiben von mehreren Textversionen zu einer Idee, fiel mir hingegen sehr schwer. Ich empfand es als anstrengend und eigentlich auch unsinnig, Texte mehrmals zu verfassen. Schließlich war ich davon überzeugt, dass meine erste Geschichte immer die beste Version bleiben würde und jede weitere Neuschreibung lediglich eine „Abschreibung“ sein würde.

Im Nachhinein stelle ich jedoch fest, dass mir alle drei Textversionen zu „Margarita Nikolajewna“ irgendwie gefallen. In jeder Version finden sich Textstellen wieder, von denen ich denke, dass sie in der Geschichte nicht fehlen dürfen. Das zuvor als unsinnig empfundene Mehrfachschreiben ermöglichte mir, jedes Mal neue Ideen, Satzkonstrukte und Stimmungsmomente einzufügen.

[...] Die Geschichte von Margarita Nikolajewna möchte ich noch in einer letzten Version fassen, in der ich Teile aus den verschiedenen Textversionen zusammenfüge.

Dieser assoziative Eintextschreiber hat zunächst Probleme mit dem Mehrversionen-Schreiben, da er es als „anstrengend und eigentlich auch unsinnig“ empfindet, den gleichen Text mehrfach zu verfassen. Zunächst ist er davon überzeugt, dass die erste Version immer auch die beste sein wird. Bei der Überprüfung seiner drei Versionen entdeckt er allerdings in jeder der Versionen bestimmte „Ideen, Satzkonstrukte und Stimmungsmomente“, die ihm besonders gut gefallen. Die erste Version war also nicht die beste – als Vorsatz formuliert er, eine weitere Version anzufertigen, in der er die gelungensten Aspekte der drei Versionen zusammenführt. Der Student erkennt zwar die Vorteile des Mehrversionen-Schreibens, es bleibt aber unklar, ob er seinem Vorsatz nachkommen wird und ob er die neue Strategie in sein Repertoire integrieren wird.

Analyse 6: Assoziative Schreiberin erweitert ihr Repertoire um Mehrversionen-Schreiben

Dokument: KS W05LBE

Die Herangehensweise, dass man den Text immer wieder neu schreibt, finde ich sehr gut für den Fall, wenn man seine Gedanken erst einmal strukturieren möchte. Außerdem ist mir schon häufig aufgefallen, dass ich, wenn ich in meinem Text Veränderungen vornehme, das Ergebnis im Endeffekt nur schlechter wird. Ich habe diese Art des Schreibens jetzt schon bei ein paar Texten ausprobiert und ich bin überrascht, wie viel man von den einzelnen Versionen noch behält und wie viel einfacher es mir damit fällt, gute Texte zu schreiben. Ich denke, dass mir diese Herangehensweise auch deshalb so gut gefallen hat, weil ich sowieso ein Schreiber bin, bei dem sich die Ideen während des Schreibens entwickeln.

Anders verhält es sich bei dieser Studentin. Auch sie identifiziert sich als assoziative Schreiberin, da sie ihre Ideen während des Schreibens generiert. Zunächst stellt sie fest, dass das reguläre redaktionelle Überarbeiten ihrer Erstversionen nicht zu qualitativ besseren Texten führt. Das Mehrversionen-Schreiben entdeckt sie als Alternative zu Überarbeitungsprozessen – das Verfassen mehrerer Versionen führt bei ihr außerdem dazu, dass sie ihre Gedanken besser strukturieren kann. Sie hat die Methode über die Seminaraufgabe hinaus eigenständig mehrfach ausprobiert und stellt fest, dass es ihr damit „einfacher [...] fällt, gute Texte zu schreiben“. Sie hat ihr Repertoire also ihrem Bericht zufolge um die Strategie des Mehrversionen-Schreibens erweitert.

Analyse 7: Im-Kopf-Ausarbeiterin erweitert ihr Repertoire um Textteil-Schreiben

Dokument: KS W21HEV

Als ich mir über meine Schreibstrategie als „Im-Kopf-Ausarbeiter“ klar wurde, fiel mir ein, dass ich genau auf diese Art und Weise meine Schulaufsätze geschrieben hatte. Ich dachte eine Weile über die Fragestellung nach, überlegte mir sehr genau, was ich schreiben wollte und schrieb meinen gesamten Text an einem Stück runter. Obwohl die Lehrer uns immer aufgefordert hatten, eine Reinschrift, also eine zweite, überarbeitete Abschrift anzufertigen, habe ich dies nie getan, da ich die Zeit hierfür schon vorher zum Überlegen verbraucht hatte. Dennoch waren die Ergebnisse sehr gut. Mit derselben Erwartungshaltung ging ich nun an meine universitären Schreibaufgaben heran: Ich ging davon aus, ich könne sie an einem Stück herunterschreiben. Bei kleineren Texten gelang dies auch mühelos, bei komplexeren, längeren Hausarbeiten scheiterte ich mit dieser Methode. Ich sammelte und sammelte immer mehr Material im Kopf, bis ich das Gefühl hatte, völlig den Überblick verloren zu haben. Zudem entwickelte ich die typische Angst vor dem leeren Blatt, da ich lange Zeit überhaupt nichts niederschrieb und somit das Gefühl hatte, auch nichts geschafft zu haben und niemals fertig werden zu können. Nachdem mir diese Problematik bewusst wurde, konnte ich endlich etwas dagegen unternehmen. Ich begann, das große Konzept in kleinere Einheiten zu unterteilen und etappenweise kleine Textbausteine zu schreiben, die ich im Kopf überschauen konnte. Somit habe ich meine Schreibstrategie mit der des moderaten Produktzerlegens kombiniert und komme damit gut zurecht. Insofern kann ich sagen, dass die Auseinandersetzung mit dem kreativen Schreiben auch meine wissenschaftlichen Schreibkompetenzen enorm erhöht hat.

Diese Im-Kopf-Ausarbeiterin schildert eindrücklich, wie sie mit der Strategie, mit der sie in der Schule erfolgreich war, an der Hochschule scheitert. Als reine Im-Kopf-Ausarbeiterin plante sie ihre schulischen Texte vollständig im Kopf und schrieb dann den „gesamten Text an einem Stück runter“. Dieses Verfahren funktioniert bei den umfangreicheren und komplexeren Schreibaufgaben an der Hochschule nicht mehr: Sie sammelt „immer mehr Material im Kopf“, bis sie das Gefühl hat, „völlig den Überblick verloren zu haben“. Es ist zwar bei Schreibenden, die ihre Texte ‚im Kopf ausarbeiten‘, zu vermuten, dass sie große Mengen an Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeiten können, aber ab einem bestimmten Umfang an Material wird auch bei ihnen das Arbeitsgedächtnis überlastet und der Ausarbeitungsprozess gerät ins Stocken. Die Schreiberin schildert das typische Überlastungsgefühl, den Überblick verloren zu haben und in der Folge nicht priorisieren oder fokussieren zu können. Sie kann weder ein Schreibziel noch eine Struktur entwickeln. Infolge der kognitiven Überlastung stellen sich Schreibangst ein und das Gefühl, die Aufgabe nicht bewältigen zu können – sie entwickelt also ein negatives Selbstbild von sich als Schreibende.

Bei der Beschäftigung mit den Schreibstrategien entdeckt sie das Textteil-Schreiben als Lösung: Sie entwickelt einen übergreifenden Plan („das große Konzept“) und unterteilt diesen in „kleinere Einheiten“, zu denen sie „kleine Textbausteine“ schreibt, die sie „im Kopf überschauen“ kann. Die Erfahrung, die sie beim Erproben der Schreibstationen mit einer literarisch-kreativen Aufgabe macht, kann sie sogar erfolgreich auf ihr wissenschaftliches Schreiben übertragen. Sie erprobt also eine neue Strategie, erkennt, dass diese zur Verringerung von Reibungsverlusten in ihrem Schreibprozess beiträgt, integriert sie produktiv in ihr Repertoire und kann sie textsortenübergreifend anwenden.

Analyse 8: Schreibstrategien führen zur Orientierung im Schreibprozess

Dokument: TS M02SIR

Meine eigene Schreibstrategie finde ich nach Girgensohns Definition irgendwo zwischen Nr. 6 (Typ des Im-Kopf-Ausarbeiters) und Nr. 4 (Typ des Versionenredigierers) wieder. Ich halte eine lange Planungsphase für unerlässlich und muss mir zunächst in Gedanken klar darüber werden, was zu Papier gebracht werden soll und was nicht. Idealerweise steht als Ergebnis schließlich eine Skelettstruktur, die es dann auszuformulieren gilt. Im Anschluss daran gehe ich zu Strategie 4 über und überarbeite das zuvor Geschriebene, bis die finale Version steht.

Dadurch, dass ich mir dieser Muster bewusst geworden bin, lässt sich meine Arbeit nun viel einfacher strukturieren. Ich weiß stets, welcher Schritt als nächstes zu erledigen ist, und brauche mich nicht mehr mit allen Sachen gleichzeitig zu beschäftigen. Die Baustellen, die sich auftun, werden jetzt nacheinander abgearbeitet und bauen aufeinander auf: Idee/Recherche/Konzept/Gerüst/Rohfassung/finale Version.

Dieser Schreiber erkennt, dass er zwei verschiedene Strategien nutzt: das Im-Kopf-Ausarbeiten und das redaktionelle Überarbeiten (auch *Versionenredigierer* genannt; vgl. Girgensohn 2007b). In seiner Schilderung werden außerdem planende Ele-

mente deutlich. So entwickelt er eine „Skelettstruktur, die es dann auszuformulieren gilt“. Die Reflexion über sein Vorgehen ermöglicht diesem Schreiber, den Arbeitsprozess einfacher zu strukturieren. Er weiß nun, „welcher Schritt als nächstes zu erledigen ist“, und braucht sich nicht mehr „mit allen Sachen gleichzeitig zu beschäftigen“. Bei ihm hat die Beschäftigung mit den Schreibstrategien also keine grundlegende Strategieänderung oder -erweiterung zur Folge, sondern eine Entzerrung des Arbeitsprozesses und die bewusstere Durchführung von Teilschritten, was ihn entlastet. Dies führt zu einer besseren Orientierung im Schreibprozess und einer gezielten Steuerung seines sehr strukturierten Vorgehens.

Analyse 9: Bewusster Wechsel zwischen Schreibstrategien

Dokument: NT M23OMO

Ich sehe mich als Schreiber, der „den Moment einer Idee“ nutzen muss. Daher gefällt mir die Freewriting-Methode (bzw. Schreibstrategie 1 + 2 von Arbeitsblatt „Typ des Ausdem-Bauch-heraus-(Flow)-Schreibers“ sowie „Typ des Eintextschreibers“) auch außerordentlich gut. Wenn ich eine Idee habe, ist es für mich sinnvoll, sie sofort niederzuschreiben und in einem fortlaufenden Text zu Papier zu bringen, und so den gegenwärtigen Gedanken in Gänge festzuhalten und bereits weiterzuentwickeln. Während des Freewritings schreibe ich im Fließtext dazu auch alle Ideen und Assoziationen, die mir kommen, mit in den Text, sodass dieser zunächst sehr unstrukturiert wirkt.

Durch die Übung mit verschiedenen Schreibstrategien habe ich gelernt, dass ich zur weiteren Verarbeitung des Textes zunächst in eine Organisations- und Planungsphase eintreten muss (Schreibstrategie 5, „Typ des Planers“). Hierzu nehme ich den Freewriting-Text auseinander und stelle Überlegungen an, wie der Text strukturiert sein muss. Erst wenn dieser Plan steht, gehe ich erneut in eine Schreibphase. Ich schreibe jedoch nicht stringent von vorn nach hinten, sondern schreibe sehr fragmentiert. Ich setze also jeweils den Teil des Textes um, der mir aktuell gut von der Hand geht. Die Überleitungen und Brücken erarbeite ich im Nachhinein, wenn alle Fragmente zusammengesetzt werden (Schreibstrategie 9, „Typ des Textteilschreibers – des moderaten Produktzerlegers“). Mittlerweile und durch den vorher konzipierten Text-Plan gelingen die Übergänge jedoch schon im Akt des ersten Schreibens. Kommt es beim Schreiben von Prosa zudem zu einer Entscheidungsschwierigkeit, welche Stimme, Fokalisierung oder Zeitform gewählt werden soll, greife ich zuletzt noch auf die Schreibstrategie des „Mehrversionen-Schreibens“ (Schreibstrategie 3) zurück. Ich schreibe ein Fragment des Textes immer wieder um und versuche die bestmögliche Version zu ermitteln.

All diese Schreibstrategien, die ich verwende, helfen mir dabei, Schreibblockaden zu überwinden, die auch mein wissenschaftliches Schreiben oft blockieren, ich bin leider kein Schreiber, dem es gelingt, von Anfang an einen strukturierten Plan zu verfolgen. Ideen passieren mir eher wie Unfälle und wollen festgehalten und weiterentwickelt werden. So ist es auch bei Hausarbeiten und Co.

Dieser Schreiber schildert zunächst, wie er neue Schreibstrategien erfolgreich in sein Schreibhandeln integriert. Erst gegen Ende des Abschnitts berichtet er von Schreibblockaden, die sowohl sein literarisches als auch sein wissenschaftliches Schreiben beeinträchtigen. Sowohl die Planung als auch die Ideengenerierung scheinen (oder schienen vormals) eine Herausforderung zu sein – Ideen „passieren [ihm]

eher wie Unfälle“, d. h. es stehen keine Methoden zur gezielten Ideengenerierung zur Verfügung. Das erklärte Lernziel dieses Studenten besteht, wie an anderer Stelle in der Reflexion thematisiert, darin, „neue Schreibmethoden und Strategien kennenzulernen und meinen ‚Schreibtyp‘ zu identifizieren. Von diesem Punkt ausgehend möchte ich ergründen, ob mein ‚Schreibtyp‘ auch auf mein wissenschaftliches Schreiben übertragbar ist, mit dem ich bis dato stets sehr unzufrieden war.“ (NT M23OMO)

Durch das Experimentieren mit verschiedenen Schreibstrategien erweitert der Schreiber sein Repertoire. Er identifiziert sich als assoziativer Eintextschreiber und erkennt, dass es einer Planungs- und Orientierungsphase bedarf, um seine assoziativ verfassten Rohtexte zu strukturieren. Er dekonstruiert den assoziativ entstandenen Rohtext – nimmt ihn auseinander – und entwickelt auf dieser Grundlage im zweiten Schritt einen Textplan oder eine Gliederung. Diesen Plan setzt er mit der Methode des Textteil-Schreibens um, d. h. er schreibt jeweils an dem Textteil, der ihm „aktuell gut von der Hand geht“. Dabei scheint er sowohl neu zu schreiben, bereits vorhandene Textfragmente zu überarbeiten, als auch gelegentlich mehrere Versionen anzufertigen. Der Schreiber setzt seinen Aussagen zufolge verschiedene Schreibstrategien gezielt in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses ein.

Analyse 10: Schreibstrategien als Stilmittel

Dokument: TS M03MER

„Nachts bei Vollmond“ hat mir gezeigt, dass Schreibstrategien nicht nur als eine feste Strategie, mit der man gut schreiben kann, sinnvoll sind, sondern auch als Stilmittel sehr gut einsetzbar sind. Zum Beispiel habe ich bei „Nachts bei Vollmond“ die Strategie 10, also das Schreiben nach dem Puzzleprinzip, extrem produktzerlegend – Typ des Produktzusammensetzers – ausprobiert. Eine Variante, mit der ich mir nicht vorstellen könnte, einen kompletten Roman zu schreiben. Aber immerhin doch auf jeden Fall sehr gut Kurzgeschichten oder einzelne Passagen in einem Roman, die herausstechen oder anders sein sollen als der Rest. Denn durch das Einfach-drauflos-Schreiben, ohne Plan, nur mit dem Thema (hier eben Monster) im Hinterkopf, kommen Ergebnisse raus, auf die ich absichtlich nicht gekommen wäre und wohl auch nicht so hätte aufschreiben können.

Durch das Freewriting habe ich in einem ganz anderen, abgehackten Sprachstil geschrieben, in dem sich ein Gedanke an den nächsten reiht, ohne große Erzählungen. [...] Die abgehackten Ideen aus dem Freewriting-Prozess lassen, in die richtige Reihenfolge gesetzt, außerdem eine eigene Dynamik entstehen. So wird eine starke Dramatik aufgebaut, welche sich auch aus der Beschleunigung durch den abgehackten Sprachstil ergibt.

Obwohl alle Teile der Geschichte unabhängig voneinander entstanden sind, haben sie am Ende überraschend gut zueinander gepasst. Allerdings liegt genau da auch ein Problem in dem Stil für mich: Durch das Freewriting und die festgesetzte Zeit pro „Puzzleteil“ entstehen viele Fehler und Ungereimtheiten in der Geschichte, wie ein fehlerhafter Satzbau, falsche Grammatik oder Rechtschreibung, die hinterher korrigiert werden müssen. Außerdem passen nicht immer alle Teile problemlos in die Geschichte. In „Nachts bei Vollmond“ steht zu Beginn zum Beispiel ein Abschnitt, der gar nicht in die spätere Dramatik hineinpasst. Aus diesem Grund habe ich ihn dann beim Überarbeiten komplett gestrichen.

Verschiedene Schreibstrategien sind auch „als Stilmittel sehr gut einsetzbar“ – diese Erkenntnis hat der Student beim Verfassen von literarisch-kreativen Texten mit der Strategie des Puzzle-Schreibens. Bei dieser Schreibstation werden mit der Free-writing-Methode (vgl. Anhang 10) assoziativ mehrere sehr kurze Texte innerhalb einer bestimmten Zeit zu einem vorgegebenen Thema verfasst. Diese Textfragmente sollen in einem zweiten Schritt zu einem Text zusammengefügt werden. Der Student merkt an, dass die Aufgabe bei ihm einen „anderen, abgehackten Sprachstil“ auslöst, und erkennt, dass das Mittel (abgehackter Sprachstil) eine bestimmte literarische Wirkung hat (Beschleunigung und Verstärkung der „Dramatik“, also der Spannung).

Im letzten Abschnitt formuliert er ein ‚Problem‘, das er eigentlich schon gelöst hat: Durch das schnelle und assoziative Schreiben entstehen „viele Fehler und Ungeheimheiten“, etwa „ein fehlerhafter Satzbau, falsche Grammatik oder Rechtschreibung“. Außerdem „passen nicht immer alle Teile problemlos in die Geschichte“. Er berichtet von einer intensiven Überarbeitung, sowohl im Hinblick Syntax, Orthografie und Grammatik als auch auf die Kohärenz. Er bearbeitet den Text, stellt ihn um, streicht Passagen und entwickelt eine neue Struktur.

Das Erproben der neuen Schreibstrategie führt bei diesem Schreiber zur Erkenntnis, dass er bestimmte Strategien bewusst für spezifische stilistische und literarische Wirkungen einsetzen kann. Der entstandene Rohtext muss stärker bearbeitet werden, als er es gewohnt ist, was bei ihm allerdings zu einer bewussteren und reflexiveren Textgestaltung zu führen scheint.

7.1.3 Diskussion und Zusammenfassung

Die reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Schreibstrategien führt zu einer genaueren Beobachtung des eigenen Schreibhandelns, einer Benennung des individuellen Vorgehens und zu einer ausdifferenzierten Nutzung spezifischer Strategien.

Zunächst ist die Erkenntnis, dass es nicht ‚die eine richtige‘ Schreibstrategie gibt, für viele Schreibende höchst relevant. Sie entlastet die Schreibenden, da sie nicht länger glauben, ihr Schreiben dem streng chronologischen, schrittweisen Vorgehen anzupassen zu müssen, wie es modellhaft häufig an der Hochschule gelehrt wird (Analyse 1).⁶⁶

Beim Erproben neuer Schreibstrategien im Rahmen der Schreibstationen nach Girgensohn (2007b) zeigt sich eine Bandbreite an Reaktionen und Verhaltensweisen. Die Vorteile der neuen Strategien werden in allen analysierten Beispielen erkannt. In einigen Fällen erweist sich die neue Strategie allerdings als so ungewohnt, dass sie nicht der Aufgabenstellung entsprechend umgesetzt werden kann. Stattdessen entwickeln die Schreibenden Verfahrensweisen, um die neue Strategie an die eigene, bevorzugte Strategie anzupassen: Vor die Aufgabe gestellt, einen Text ‚im Kopf‘ auszuarbeiten, merkt sich die assoziative Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiberin zwar nicht den ausformulierten Text, aber die Ideen. Der planende Schreiber entwickelt,

66 Trotzdem ist es notwendig, die Techniken und Vorgehensweisen des wissenschaftlichen Schreibens zu lehren – Studierende müssen wissen, wie sie zielgerichtet im Fach recherchieren, korrekt zitieren und auf das Gelesene argumentativ Bezug nehmen können. Außerdem gilt es, disziplinär relevante Methoden, Textsorten und Fragestellungen am Beispiel zu verdeutlichen.

vor die gleiche Aufgabe gestellt, entgegen der Schreibanleitung einen rudimentären, schriftlichen Plan (Analysen 3, 4). Entscheidend ist hier zum einen, dass die individuell bevorzugten Vorgehensweisen kontrastiv bestätigt werden – es funktioniert besser, sich an ‚Ideen‘ oder einem ‚Plan‘ zu orientieren und dann in die Verschriftlichung zu gehen, als die Strukturierungs- und Formulierungsarbeit ‚im Kopf‘ zu leisten. Zum anderen passen die Schreibenden ihre bevorzugten Strategien flexibel an eine vorher unbekannte Vorgehensweise an und bewältigen die Aufgabe trotz anfänglicher Schwierigkeiten.

Aus den Daten lässt sich außerdem ableiten, ob und in welchem Maße die neu erprobten Strategien zum Zeitpunkt der schriftlichen Reflexion schon in das eigene Schreibrepertoire integriert wurden. In manchen Beispielen werden die Vorteile der neuen Strategie zwar deutlich erkannt, der oder die Schreiber*in scheint aber vom Mehrwert für das eigene Schreiben nicht überzeugt zu sein, sodass eine weitere aktive Nutzung unwahrscheinlich wirkt (Analyse 5). Andere Schreibende entdecken die neue Strategie als Erweiterung oder Ergänzung ihres bevorzugten Vorgehens (Analysen 6, 7). In einem Fall führt die Nutzung einer neuen Strategie (Textteil-Schreiben) sogar zum Lösen von starken Schreibblockaden, die durch eine Strategie verursacht wurden, die für die Schreibaufgabe ungeeignet war: Die Studentin versuchte, komplexe, längere Texte wie Seminararbeiten komplett im Kopf auszuarbeiten (Analyse 7).

Die bewusste und flexible Nutzung verschiedener Schreibstrategien führt den Aussagen der Studierenden zufolge außerdem zu einer besseren Orientierung und Steuerung im Schreibprozess. In den analysierten Beispielen nutzen die Schreibenden verschiedene Schreibstrategien, um den Schreibprozess zu entzerren, also um Teilziele zu identifizieren und bestimmte Phasen oder Teilschritte bewusster durchzuführen. Während der eine Schreiber streng chronologisch vorgeht, das heißt, erst plant und dann den Plan im Fließtext ausformuliert, entwickelt der andere zunächst einen assoziativen Rohtext, den er als Ideenpool nutzt, um eine Struktur zu konstruieren (Analysen 8, 9).

Schreibstrategien werden auch als Mittel zur (literarischen) Textgestaltung entdeckt (Analyse 10). Entscheidend ist hier die Erkenntnis, dass Schreibstrategien textsortenspezifisch unterschiedlich eingesetzt werden können und nicht nur zu einem funktionierenden Schreibprozess, sondern auch zur bewussten Gestaltung von Texten führen können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Schreibstrategien, die Schreibende eigenständig entwickeln, häufig für bestimmte Schreibaufgaben als ungeeignet oder ineffektiv erweisen. Das Ausprobieren neuer Schreibstrategien in einer strukturierten Lernumgebung wie den *Schreibstationen* ermöglicht eine Reflexion über die eigene Vorgehensweise, deren Vorteile und Nachteile sowie die Integration neuer Strategien in das eigene Repertoire. Damit einher geht den Berichten der Studierenden zufolge eine bewusstere Nutzung verschiedener Schreibstrategien, die mit einer ausgeprägteren Fähigkeit zur Selbststeuerung des Schreibprozesses verbunden ist – und damit perspektivisch auch zur einer positiveren Selbsteinschätzung der eigenen Schreibfähigkeiten beitragen kann.

7.2 Beispiel Adressatenbewusstsein

Im folgenden Kapitel soll mit dem Adressatenbewusstsein einem weiteren Aspekt des Schreibhandelns nachgegangen werden, der sich durch reflexive Praxis verändern kann.

7.2.1 Theoretische Rahmung

Wie bereits in Kapitel 6.2 *Reflexion in Kommunikation* dargelegt wurde, führt Feedback von Leserinnen und Lesern häufig zu einer veränderten Perspektive auf den eigenen Text, ein Phänomen, das in den Portfolioreflexionen der Studierenden häufig thematisiert wird. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob und wie Reflexion das Adressatenbewusstsein von Schreibenden verändert.

Als *Adressaten* werden die Personen bezeichnet, an die sich ein Text mit einem bestimmten kommunikativen Ziel richtet. Oft sind das nicht nur ‚die Leser*innen‘, sondern Zielgruppen mit spezifischen Merkmalen, z. B. ‚reitsportinteressierte Menschen‘ oder ‚acht- bis zehnjährige Jungen‘.

Das Adressatenbewusstsein ist dementsprechend die Fähigkeit der Schreibenden, einen Text gezielt an eine spezifische Gruppe zu richten. Dies bedeutet nicht nur, dass der Inhalt an den Informationsstand der Adressatenschaft angepasst werden muss, sondern auch, dass die Form, z. B. die Textsorte und das sprachliche Register, eine Passung mit den Adressaten aufweisen muss.

Hayes unterscheidet zwischen persönlich bekannten Adressatinnen und Adressaten wie Freunden oder Bekannten und persönlich nicht bekannten Adressatinnen und Adressaten.

„Wenn Menschen an Freunde oder Bekannte schreiben, können sie auf eine Geschichte persönlicher Interaktion zurückgreifen, um zu entscheiden, was sie sagen und wie sie es sagen wollen. Wenn Schreibende sich jedoch an Adressat*innen wenden, die sie nicht persönlich kennen, können sie nicht auf solche Erfahrungen zurückgreifen. Schreibende sind also manchmal dazu gezwungen, die Rolle der Adressat*innen einzunehmen, das heißt, [...] zu versuchen, die inhaltliche Botschaft so zu lesen, wie es die Adressat*innen tun würden. Damit wäre ein sehr komplexer Akt der Repräsentation verbunden. Protokolle von Schreibenden, die für eine fremde Adressatenschaft schreiben, zeigen allerdings sehr selten diese Art der komplexen Repräsentation [...] Wenn es bei Schreibenden überhaupt Anzeichen dafür gibt, dass sie die Adressat*innen berücksichtigen, schienen sie dies nur in einer begrenzten, eindimensionalen Weise zu tun.“
(Hayes 2014 [1996]: 81)

Sind die Adressatinnen und Adressaten den Schreibenden persönlich bekannt, können die Schreibenden auf Erfahrungswissen, das auf direkter Kommunikation mit diesen Personen beruht, zugreifen, um den Text gezielt an ihnen auszurichten. Sind die Adressatinnen und Adressaten den Schreibenden dagegen nicht persönlich bekannt, müssen die Schreibenden, so Hayes' These, versuchen, beim Schreiben in die Rolle der Adressierten zu schlüpfen. Dieser Vorgang – sich ein mentales Bild von etwas zu machen, in dem Fall sich selbst in die Rolle der Adressatin oder des Adressaten hineinzusetzen – wird in den Kognitionswissenschaften als *mentale Reprä-*

sentation bezeichnet. Laut Hayes ist dieser Vorgang komplex und in seinen Daten selten zu beobachten.

Hier ist allerdings anzumerken, dass Hayes' Daten einen grundsätzlich anderen Charakter haben als die Daten der vorliegenden Studie. Hayes fertigte sogenannte *Protokolle lauten Denkens* (auch *Think-aloud-Protokolle*) an: Während die Schreibenden eine bestimmte Schreibaufgabe erledigten, äußerten sie laut die Gedanken, die sie dabei hatten, was wiederum protokolliert und ausgewertet wurde. Hayes Daten ermöglichen also einen Einblick in Prozesse, die *während* des Schreibens stattfinden.⁶⁷

Die Daten, die im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertet werden, bestehen dagegen in reflexiven Texten von Studierenden, die diese in einer *nachträglichen* Betrachtung (am Ende des Semesters) ihrer Textprodukte und Lernprozesse verfassen. Die hier analysierten Daten sind also keine spontane mündliche Kommentierung des eigenen Schreibhandelns während einer einzelnen Schreibsitzung, sondern eine nachträgliche, reflexive Betrachtung der eigenen Lernprozesse und Erkenntnis-momente über ein gesamtes Semester hinweg.

Im Folgenden soll erstens untersucht werden, inwiefern sich die Studierenden ihrer eigenen Einschätzung nach an Adressaten orientieren und um was für Adressaten es sich handelt – bekannte oder unbekannte. Zweitens soll überprüft werden, ob sich aus den Aussagen der Studierenden Rückschlüsse darauf ziehen lassen, inwiefern es ihnen gelingt, mentale Repräsentationen der Adressaten zu bilden, d. h. sich in die Perspektive der Adressaten hineinzusetzen. Drittens wird diskutiert, ob und wie es den Schreibenden gelingt, in den Texten eine bewusste Adressatenorientierung in Form von Leserlenkung herzustellen.

7.2.2 Datenanalyse und Diskussion

7.2.2.1 Bekannte und unbekannte Adressaten

Analyse 1: Der Autor als alleiniger Adressat

Vor allem bei der Schilderung ihres literarischen Schreibens berichten einige Studierende, dass sie sich in erster Linie selbst als Adressat sehen:

Dokument: KS M01BIN

Der grundsätzliche Gedanke, einen Text zu verfassen, ist für mich, darzustellen, wie ich die Welt wahrnehme. Wenn ich also einen interessanten Aspekt aufgefunden habe, muss dieser seinen Weg auf das Papier finden. Da dieses im ersten Moment rein auf subjektiven Eindrücken basiert, entstehen Erzählungen, die auch nur vom Autor verstanden werden. Dies habe ich vor Beginn des Seminars als Stil angesehen, dabei aber leider vernachlässigt, dass es mir auch wichtig sein könnte, meine Texte von anderen verstanden zu wissen, wie ich im Seminar letztlich auch bemerkt habe.

67 In Think-aloud-Protokollen kommentieren Schreibende alles, was sie während des Schreibens denken, fühlen und entscheiden. Es wird nicht davon ausgegangen, dass das Verbalisieren reale Denkprozesse genau abbildet, aber vermutet, dass das gleichzeitige mündliche Kommentieren einer Handlung zumindest Rückschlüsse auf die parallel ablaufenden kognitiven Entscheidungsprozesse zulässt.

Die Motivation, einen Text zu verfassen, besteht für diesen Schreiber darin, „darzustellen, wie ich die Welt wahrnehme“. Es geht ihm in erster Linie also um reine Selbstentäußerung, um eine Versprachlichung seiner Wahrnehmungen. Der Autor verfasst schreiberzentrierte Texte (vgl. Flower 1979: 19 ff.), bei denen nicht die Kommunikation mit späteren Leserinnen und Lesern, sondern der Selbstausdruck im Vordergrund steht. Er literarisiert subjektive Eindrücke, was allerdings zur Folge hat, dass die Texte seiner Erfahrung nach „auch nur vom Autor verstanden werden“, also von ihm selbst.

Hayes führte Versuche durch, die zeigen, dass Schreibende, die noch kein Adressatenbewusstsein entwickelt haben, in erster Linie *sich selbst* als primäres Modell für Adressatinnen und Adressaten nutzen, also „einen Text nur dann als unklar für die Adressat*innen beurteilen, wenn er ihnen selbst unklar ist“ (Hayes 2014 [1996]: 81).

Das Peer-Feedback seiner Testleser*innen verursacht beim oben zitierten Autor allerdings einen Perspektivwechsel.

Dokument: KS M01BIN

Die Anmerkungen der Seminarteilnehmer zu meinem Text waren ausgesprochen interessant und hilfreich. Es gelang mir dadurch, den Text dem Leser anzupassen, um auch ohne die Intertextualität den Sinngehalt zu transponieren. Dieses konnte ich durch die veränderte Erzählstruktur, die frühe Einführung der Nebenfiguren, Differenzierung der Komplementärfiguren und eine ausgedehnte Nebenhandlung erzeugen.

Das Feedback der anderen Seminarteilnehmer*innen führt dazu, dass der Autor „den Text dem Leser“ anpasst. Er führt hierfür Veränderungen auf globaler Ebene durch, d. h. er verändert die Erzählstruktur, führt bestimmte Figuren früher ein, arbeitet andere detaillierter aus und entwickelt die Nebenhandlung weiter. Um noch einmal auf den Inhalt des ersten Zitats zurückzukommen: Während der Autor vor dem Seminar die Tatsache, dass seine Texte für Dritte wenig verständlich waren, „als Stil angesehen“ hat, stellt er durch den Austausch mit anderen fest, dass es ihm „auch wichtig sein könnte, meine Texte von anderen verstanden zu wissen“. Bei ihm vollzieht sich also ein bewusster Wechsel vom schreiberzentrierten Schreiben hin zum adressatenorientierten Schreiben – und eine vage Vorstellung von literarischem ‚Stil‘ wird abgelöst von dem Wunsch nach ‚Verständlichkeit‘.

Analyse 2: Bekannte, unwissende Adressaten

Auch im folgenden Beispiel erkennt die Autorin, dass die Adressaten mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Wissen die von ihr verfasste Kolumne nicht entschlüsseln können:

Dokument: TS W11RHI

Meiner Meinung nach ist es für den Text besser, wenn die Kolumnistin ein Thema wählt, zu welchem diese einen emotionalen Abstand hat und aufgrund dessen sie darüber so berichten kann, dass der unwissende Leser problemlos in der Lage ist, dem Gedankengang des Textes zu folgen. Dieses ist bei meinem Text nicht der Fall gewesen,

was zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten bei meinen Kommilitoninnen aus meiner Seminargruppe geführt hat. Besonders die schnellen Sprünge, die zu geringen Ausführungen und der knappe Einstieg scheinen das Textverständnis erheblich zu beeinträchtigen. Ebenfalls dürften die vielen Negationen das Textverständnis erschwert haben.

Die Autorin bezeichnet ihre testlesenden Kommilitoninnen und Kommilitonen als „unwissende Leser“, wobei sich das Unwissen auf den fehlenden Einblick in die biografischen Erfahrungen und die emotionalen Bezüge der Autorin bezieht, auf deren Grundlage die Kolumne entstanden ist. Die Autorin erkennt, dass sie beim Schreiben keinen „emotionalen Abstand“ zum gewählten Thema hatte, was dazu führte, dass sie ihre Gedankengänge nicht für andere nachvollziehbar darstellen konnte. Auch hier ist also ein stark schreiberzentrierter Text entstanden. Durch die erhaltene Rückmeldung erkennt die Autorin jedoch, welche Charakteristika ihres Textes das Leseverständnis erschweren. Sie nennt ‚schnelle Sprünge‘, ‚zu geringe Ausführungen‘, ‚den knappen Einstieg‘ und ‚viele Negationen‘. Mit Ausnahme der Negationen beziehen sich alle von der Studentin genannten Aspekte auf „higher order concerns“ (Reigstad & McAndrew 2001: 42 ff.), d. h. auf Inhalt und Struktur, und beeinflussen die Kohärenz und damit die Verständlichkeit des Textes.

Analyse 3: Bekannte Adressaten als Experten

Der folgende Autor nutzt seine Testleser*innen gezielt als Korrektiv für Aspekte der Textkohärenz und stilistische Fragen:

Dokument: TS M30MEH

Insgesamt teilten sich die Leser meines Textes in zwei Gruppen, zum einen waren es Freunde oder Bekannte, die keinen Bezug zu einem sprachwissenschaftlichen Fach hatten, zum anderen Personen mit ebendiesem Bezug. Bei Ersteren legte ich den Schwerpunkt auf inhaltliche Fragen, die innere Geschlossenheit des Textes, mögliche Logiklücken und das Textverständnis. [...] Bei den Lesern mit sprach- beziehungsweise geisteswissenschaftlichem Studienfach erhielt ich neben inhaltlichen Verbesserungsvorschlägen auch Hinweise zum Aufbau des Textes sowie Vorschläge zur Verbesserung einzelner Passagen und Worte, die an bestimmten Stellen besser passen würden.

Erklärtes Ziel des Autors ist es, auf Grundlage der Rückmeldungen ihm bekannter Testleser*innen den Text zu überarbeiten. Im Vergleich zu der Autorin in Analyse 2 ist ihm bereits vor dem Feedback bewusst, dass seine Rohfassung vermutlich auf verschiedenen Ebenen überarbeitungswürdig ist. Das Feedback steuert er gezielt, indem er zwei unterschiedlichen Personengruppen unterschiedliche Feedbackanliegen mitteilt: Personen, die keinen sprachwissenschaftlichen Bezug haben, geben ihm Feedback auf inhaltliche Fragen, logische Fehler und darauf, ob sie den Text im Allgemeinen verstehen. Personen mit sprachwissenschaftlichem Hintergrund spricht er als Expertinnen und Experten an. Von ihnen erhält er außerdem Feedback auf textstruktureller, sprachlicher und stilistischer Ebene.

Analyse 4: Persönlich unbekannte, aber vertraute Adressatengruppe

Die Autorin im folgenden Beispiel bezeichnet sich als ‚langjährige Freizeitreiterin‘. Als solche ist sie Mitglied der Diskursgemeinschaft der Freizeitreiter*innen, an die sie sich mit dem Text wendet. Sie richtet ihren Text also nicht an Adressatinnen und Adressaten, die ihr persönlich bekannt sind, sondern an eine Gruppe von Personen mit spezifischen Merkmalen, die ihr allerdings bestens vertraut sind.

Dokument: TS W25RSY

Die Leser [...] sind hauptsächlich Reiter, beziehungsweise Pferdeerfahrene, es sollen aber auch Sektorfremde auf die Thematik aufmerksam und neugierig gemacht werden.

Das Thema des Textes ist die derzeitige Situation im Pferdesektor, er ist aber auch als Praxisratgeber gedacht. Die Leser*innen sollen Perspektiven aufgezeigt bekommen, welche Möglichkeiten der artgerechten Pferdehaltung und Reitweisen es gibt.

Die Autorin hat also ein klares Kommunikationsziel und visiert eine ihr bekannte Adressatengruppe an. Obwohl sie die Adressatinnen und Adressaten nicht persönlich kennt, ist ihr die Diskursgemeinschaft der ‚Reiter und Pferdeerfahrenen‘ vertraut; sie hat daher eine klare Vorstellung davon, wie sie diese adressieren muss.

Analyse 5: Unbekannte, unvertraute Adressatengruppe

Auch der folgende Autor hat eine konkrete Zielgruppe im Sinn, deren Bedürfnisse ihm allerdings nicht vertraut sind.

Dokument: NT M22RSU

Das Problem bei der Geschichte um Pascal war, dass ich irgendwie immer versucht habe, leserorientiert zu schreiben und vielleicht so etwas wie eine Moral der Geschichte zu entwickeln, und das hat mich wiederum gehemmt, weil ältere Kinder nun einmal nicht mehr ganz so leicht zu beeindrucken sind wie Sechsjährige. [...] Ich bin nun einmal kein zwölfjähriger Junge mehr, geschweige denn, dass ich mich in einen ernsthaft hineinversetzen wollte. Klar, alle Autoren, die Kinder- und Jugendbücher schreiben, sind in der Regel älter als ihre Leserschaft, aber manchen scheint es einfach besser zu liegen als mir.

Der Autor möchte eine Geschichte verfassen, die sich an zwölfjährige Jungen richtet. Aus seinen Aussagen lässt sich schließen, dass sein Schreibziel darin besteht, den Zwölfjährigen eine „Moral der Geschichte“ zu vermitteln und sie zu „beeindrucken“. Allerdings gelingt es ihm seiner eigenen Einschätzung nach nicht, sich in die Adressaten hineinzuversetzen, also eine mentale Repräsentation von Zwölfjährigen zu bilden. Der Schreiber stellt fest, dass er die Adressaten nicht gezielt ansprechen kann, weil er nicht genügend Wissen über sie hat. Als Folge gibt er die Arbeit an seinem Textprojekt auf.

Analyse 6: Unbekannter, fiktiver Adressat

Ein weiterer Student richtet seinen Text an einen einzelnen, rein fiktiven Adressaten:

Dokument: TS M21TAN

Die Einleitung bezog sich auf meine derzeitige Situation und die Gründe, aus denen ich überhaupt damit begann, die Biografie zu schreiben. Scheinbar hatte ich hier bereits den zukünftigen Leser im Jahr 2095 im Kopf, dem mein Buch in einem verstaubten Keller in die Hände gefallen ist und der sich nun wundert, was es damit auf sich hat. [...]

Ich stellte fest, dass ich dazu neigte, auch kleinere Details aufzunehmen und mich so ziemlich zu verfransen. Dabei verlor ich den potenziellen Leser aus den Augen, ich hielt mich an Details auf, die zwar mir wichtig waren, für Außenstehende, und das wäre auch ein zukünftiger Verwandter, aber wohl eher langatmig wären.

Der Autor stellt sich vor, dass seine Autobiografie im Jahr 2095 einem Nachkommen in die Hände fällt, er bildet also eine mentale Repräsentation von einem fiktiven zukünftigen Adressaten. Er nutzt die Vorstellung von diesem zukünftigen Adressaten, um zu entscheiden, welche Details und Informationen für Leser*innen wirklich interessant sind und welche nicht.

An den diskutierten Daten zeigt sich, dass die Schreibenden ihre Texte nicht nur, wie Hayes (2014 [1996]: 81) feststellt, erfolgreich an ‚persönlich bekannte‘ und weniger erfolgreich an ‚nicht persönlich bekannte‘ Adressatinnen und Adressaten richten, sondern dass hier stärker differenziert werden muss: Schreibende zeigen nicht nur dann ein Adressatenbewusstsein beim Schreiben, wenn sie die Adressatinnen und Adressaten persönlich kennen, sondern auch, wenn ihnen die Adressatengruppe besonders vertraut ist, etwa weil die Schreibenden Teil der entsprechenden Diskursgemeinschaft sind oder weil sie sich die Adressatinnen und Adressaten besonders lebhaft vorstellen können. Besonders ausgeprägte mentale Bilder von Adressatinnen und Adressaten scheinen eine bewusste Ausrichtung des Textes auf die Adressatenschaft zu fördern – unabhängig davon, ob diese persönlich bekannt sind oder nicht, real sind oder fiktiv. Notwendig für erfolgreiche mentale Repräsentationen sind möglicherweise entweder genug Wissen über die Adressatengruppe oder genug Vorstellungskraft.⁶⁸

Als förderlich für die Entwicklung eines Adressatenbewusstseins erweisen sich Methoden des Peer-Feedbacks. Durch das Peer-Feedback im Seminar wird eine Situation geschaffen, in der nicht nur nach Hayes die ‚persönlich bekannten‘ und ‚persönlich unbekanntes‘ Adressatinnen und Adressaten existieren, sondern eine ‚bekannte‘ Adressatengruppe den eigentlichen Adressatinnen und Adressaten vorge-schaltet wird.⁶⁹ Selbst wenn also die Feedback gebenden Peers nicht der eigentlich

68 Um dies zu überprüfen, bedarf es einer anderen Forschungsfrage und anderer Daten als in der hier vorliegenden Studie.

69 Hinzuweisen ist hier nochmals auf den unterschiedlichen Charakter der Daten: Hayes untersuchte einzelne, in sich abgeschlossene Schreibsitzungen. Die Schreibenden in der vorliegenden Studie hatten dagegen Zeit, über das ganze Semester hinweg eine große oder mehrere kleine Schreibaufgaben zu bearbeiten, die ausführliche und angeleitete Feedback- und Überarbeitungsprozesse durchliefen.

intendierten Adressatengruppe (z. B. zwölfjährige Jungen) entsprechen, können sie dennoch als Testleser*innen auf diverse Aspekte des Textes sinnvoll Rückmeldung geben, wie in den ausgeführten Beispielen deutlich wurde.

Diese Feedback-Schleife mit ‚Testadressaten‘ hat mehrere denkbare Konsequenzen. Durch das Peer-Feedback wird eine Lernsituation geschaffen, in der persönliche Interaktion und Reflexion in Kommunikation gezielt gefördert wird. Die Rückmeldungen der Testleser*innen tragen dazu bei, eine „Geschichte persönlicher Interaktion“ (Hayes 2014 [1996]: 81), die sich explizit auf die Wirkungsweisen des eigenen Textes bezieht, auszubilden und damit Erfahrungswissen über die Wirkung der eigenen Texte zu sammeln.⁷⁰ Hayes’ zu Beginn des Kapitels ausgeführter These zufolge wäre die logische Konsequenz, dass die Schreibenden nun bereits *während* des Schreibens auf dieses Erfahrungswissen zugreifen können.

Abgesehen davon müsste es einfacher sein, die mentale Repräsentation einer realen Person aufzurufen, von der man bereits Text-Feedback erhalten hat, als die mentale Repräsentation einer persönlich unbekanntem und möglicherweise sogar unvertrauten Adressatengruppe zu bilden. Zudem stellt sich die Frage, ob es tatsächlich notwendig ist, solche mentalen Repräsentationen bereits während des *Schreibens* einer Rohfassung aufzurufen – was laut Hayes’ Daten selten vorkommt – oder ob es für die Schreibenden nicht einfacher und für das Textprodukt genauso ertragreich ist, diese während des *Lesens* des bereits verfassten Textes aufzurufen. Ein Text würde dann in seiner ersten Version nicht unbedingt aus Adressatenperspektive verfasst, aber später von dem oder der Autor*in aus Adressatenperspektive gelesen und überarbeitet werden können.

Im Folgenden soll daher anhand der Daten überprüft werden, inwiefern und wann es im Verlauf des Schreibprozesses den Schreibenden ihrer eigenen Einschätzung nach gelingt, verschiedene Perspektiven auf den eigenen Text einzunehmen.

7.2.2.2 Den eigenen Text aus verschiedenen Perspektiven betrachten

Viele Aussagen bestätigen tatsächlich, dass es den Studierenden schwerfällt, die Leserperspektive auf den eigenen Text einzunehmen:

Analyse 7: Den eigenen Text nicht aus Leserperspektive wahrnehmen können

Dokument: KS W29LIS

Die für mich wichtigste Erkenntnis war jedoch, dass ich die eigenen Texte nie aus der Perspektive des Lesers wahrnehmen kann. Um zu sehen, ob die Geschichte witzig oder spannend ist oder die Pointe am Ende funktioniert, muss immer jemand anderes den Text lesen und Feedback geben. Die Feedback-Runden innerhalb des Seminars waren daher sehr hilfreich und produktiv für mich.

70 Zum Langzeitgedächtnis vgl. Kapitel 3.2.2.

Dokument: TS M21TAN

Dies verdeutlicht mir, wie wichtig es ist, sein eigenes Schreiben zu reflektieren und auch von anderen Lesern beurteilen zu lassen. Viele Dinge sind für das Auge des Schreibers quasi unsichtbar. Informationen, die mir selbst unerlässlich vorkamen, waren bei genauerer Betrachtung entbehrlich.

Dokument: NT W05VAM

Nur weil ich keine Verbesserungsmöglichkeiten mehr sehe, heißt das nicht, dass meine Texte perfekt wären. Es bedeutet lediglich, dass ich selbst nicht in der Lage bin, die noch verbliebenen Fehler zu erkennen.

Alle drei Studierenden formulieren, dass es ihnen schwerfällt, den eigenen Text aus der Leserperspektive kritisch wahrzunehmen; Schwächen im Text sind für sie „unsichtbar“. Zwei der Studierenden ziehen allerdings die Schlussfolgerung, dass die in eine Feedback-Runde ausgelagerte Leserperspektive für sie produktiv ist und dazu führt, dass sie ihre Texte in der Überarbeitung verbessern können. Sie haben also gelernt, vorgeschaltete Testadressatinnen und -adressaten produktiv in ihr Schreibhandeln zu integrieren.

Analyse 8: Die überprüfende Perspektive

Vereinzelt berichten Studierende allerdings, dass sie sehr wohl eine überprüfende Perspektive auf den eigenen Text einnehmen können:

Dokument: TS W25RSY

Bezogen auf den Lernprozess brachte mir dieser Aspekt die Erkenntnis, dass es sich lohnt, den Text auch während des Schreibens immer wieder reflexiv „von oben“ zu betrachten und zu schauen, „funktioniert mein Text als das, was er sein soll?“

Diese Schreibende berichtet „von oben“ auf den Text zu blicken, d.h. sie nimmt bewusst eine reflexiv-distanzierte Perspektive auf ihren eigenen Text ein. Dies entspricht einer Phase in der Schreibentwicklung, die Bereiter und Scardamalia als *knowledge transforming* bezeichnen. Die Schreibenden

„überprüfen, ob der Text, den sie geschrieben haben, das aussagt, was er aussagen soll, und ob sie den Text selbst überzeugend finden. In diesem Prozess ziehen sie wahrscheinlich nicht nur Änderungen im Text in Betracht, sondern auch Änderungen dessen, was sie insgesamt sagen wollen. Auf diese Weise kann das Schreiben eine Rolle in der Entwicklung ihres Wissens spielen.“ (Bereiter & Scardamalia 2014 [1987]: 91)

Die Schreibenden befinden sich hier in der Rolle derjenigen, die eine bestimmte inhaltliche Botschaft auf eine bestimmte Art und Weise, die durch die Wahl der Textsorte geprägt wird, an die Adressatinnen und Adressaten vermitteln wollen. Wie Bereiter und Scardamalia feststellen, kann der überprüfende Blick auf den Text neue Erkenntnisse zur Folge haben, was wiederum dazu führen kann, dass der Inhalt überarbeitet und angepasst wird.

Analyse 9: Den Text aus Adressatenperspektive betrachten

Eine noch darüber hinausgehende Variante schildert folgende Autorin:

Dokument: NT W20HAM

Die Rückmeldungen aus der Gruppe waren immer sehr konstruktiv und ich hatte den Eindruck, dass mit unseren Texten gegenseitig wertschätzend umgegangen wurde und dadurch auch kontroverse Ansichten diskutiert werden konnten. Durch die Diskussionen habe ich außerdem gelernt, meine Texte noch reflektierender, d. h. aus Sicht des Rezipienten zu betrachten und auf die Lesererwartungen einzugehen.

Diese Autorin schildert eine Art der mentalen Repräsentation, die Hayes (2014 [1996]) zufolge selten anzutreffen ist: Sie kann den Text *aus der Sicht der Rezipienten betrachten* und ihn so bewusst den Lesererwartungen entsprechend gestalten. Entscheidend ist auch hier die Aussage, dies *durch die Diskussionen* mit ihren Peers im Seminar gelernt zu haben – und nicht etwa durch das Schreiben an sich.

Das von der Autorin beschriebene Vorgehen entspricht dem *knowledge crafting*:

„Hierbei gilt es zu beachten, dass der*die Autor*in in dieser Phase nicht nur die Perspektive der Lesenden auf die Botschaft des Textes, sondern auch deren Interpretationen des Textes selbst formt. In dieser Phase gestalten Schreibende, *was* gesagt und *wie* es gesagt wird, während sie die potenzielle Leserschaft im Blick behalten. Die Schreibenden versuchen, mögliche Textinterpretationen vorauszuahnen, und berücksichtigen diese bei der Überarbeitung.“ (Kellogg 2014 [2008]: 133)

Hier wird nicht nur, wie beim *knowledge transforming*, die Botschaft überprüft, die die Adressaten erreichen soll. Beim *knowledge crafting* haben die Schreibenden gleichzeitig im Blick, ob der Text die eigenen Ideen adäquat transportiert und wie der Text von den Adressatinnen und Adressaten vermutlich interpretiert werden wird. Laut Kellogg findet dann eine dreifache mentale Repräsentation statt: Erstens sind sich die Schreibenden der Ideen oder Botschaften bewusst, die sie vermitteln wollen. Zweitens erkennen sie, ob der bereits verfasste Text diese Botschaften adäquat transportiert. Und drittens können sie den Text aus Adressatenperspektive überprüfen – d. h. sie können gleichzeitig die Rolle des ‚Senders‘ und die des ‚Empfängers‘ einer Botschaft einnehmen. Das *knowledge crafting* findet sich laut Kellogg erst bei sehr erfahrenen Schreibenden und entspricht bereits einer Expertise im Schreiben bestimmter Textsorten:

„Es dauert vermutlich mehrere Jahre, bis Schreibende über eine ausreichende rhetorische Kompetenz und Übung in ihrem Feld verfügen, damit sie einer spezifischen Adressatengruppe ein bestimmtes Wissen vermitteln können.“ (Kellogg 2014 [2008]: 136 f.)

Kellogg geht davon aus, dass bis zu zehn Jahre Übung in *inem Feld* benötigt werden, bis sich das *knowledge transforming* hin zum *knowledge crafting* entwickelt:

„Selbst bei Hochschulabsolvent*innen ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sie mit dem Üben in dem Maße fortfahren, dass sie wie professionell Schreibende Texte auf der Ebene des Knowledge-craftings schreiben können.“ (Kellogg 2014 [2008]: 137)

Tatsächlich gibt es in den vorliegenden Daten nur wenige Aussagen, die auf Prozesse des *knowledge crafting* schließen lassen – und wenn, dann vor allem in den Texten von sehr guten Studierenden. So hatte die oben zitierte Studentin tatsächlich drei von vier schreibintensiven Seminaren besucht, d. h. sich drei Semester lang intensiv mit dem eigenen Schreiben beschäftigt. (Anzumerken ist, dass Kellogg, wie oben dargestellt, von weitaus längeren Zeiträumen für die Ausbildung von Schreibexpertise ausgeht.) Hier ist der Hinweis der Studentin entscheidend, dass sie sich die Fähigkeit, den eigenen Text aus Rezipientenperspektive zu beurteilen, nicht durch das *Schreiben* an sich, sondern durch *Feedback*, d. h. durch die vorgeschalteten Adressatinnen und Adressaten, angeeignet habe. Sie erwähnt, dass in der Gruppe „kontroverse Ansichten“, d. h. verschiedene Textinterpretationen, diskutiert wurden, was sie aber als wertschätzend und produktiv erlebt habe.

An dieser Stelle lohnt es sich, nochmals auf das oben zitierte Modell von Hayes (2014 [1996]: 81) zurückzukommen: Schreibende können ihre Texte entweder an eine bekannte oder an eine unbekannte Adressatenschaft richten, wobei laut Hayes je unterschiedliche mentale Prozesse ablaufen. Richtet sich der Text an Adressatinnen und Adressaten, die den Schreibenden persönlich bekannt sind, „können sie auf eine Geschichte persönlicher Interaktion zurückgreifen, um zu entscheiden, was sie sagen und wie sie es sagen wollen“ (ebd.). Das Zurückgreifen auf eine Geschichte persönlicher Interaktion bedeutet das Zurückgreifen auf Erfahrungswissen, das wiederum im *Langzeitgedächtnis* gespeichert ist. Im Langzeitgedächtnis sind z. B. das für das Schreiben notwendige inhaltliche Wissen, lexikalisches und grammatisches Wissen, Wissen zur Textsorte, aber auch Wissen über bestimmte Handlungsabläufe beim Schreiben, sogenannte Aufgabenschemata, gespeichert (vgl. ebd.: 80 f.).

Sind die Adressatinnen und Adressaten den Schreibenden nicht bekannt, müssen die Schreibenden laut Hayes „versuchen, die inhaltliche Botschaft so zu lesen, wie es die Adressat*innen tun würden“ (ebd.: 81), obwohl ihnen keine genauen Informationen darüber im Langzeitgedächtnis zur Verfügung stehen. Hier müssen die Schreibenden eine Vorstellung, ein mentales Bild, von den Adressatinnen und Adressaten entwickeln. Dieser Akt der sogenannten *mentalen Repräsentation* findet im *Arbeitsgedächtnis* statt. Das Arbeitsgedächtnis ist, im Vergleich zum Langzeitgedächtnis, eine „begrenzte Ressource, die [...] zur Ausführung kognitiver Prozesse genutzt wird“ (ebd.: 64). Nun ist allerdings das Schreiben eine kognitiv höchst komplexe Tätigkeit mit vielen Teilprozessen. Wenn bei unerfahrenen Schreibenden noch nicht viele dieser Teilprozesse automatisiert (d. h. über aus dem Langzeitgedächtnis abgerufene Aufgabenschemata oder über Erfahrungswissen) ablaufen, werden sie über das Arbeitsgedächtnis orchestriert, was wiederum schnell zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und zu einer daraus folgenden Stockung im Schreibprozess führen kann (vgl. Kellogg 2014 [2008]: 137 f.).

Bei der Aussage der Studentin, durch Diskussionen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen gelernt zu haben, die „Texte noch reflektierender, d. h. aus Sicht des Rezipienten zu betrachten und auf die Lesererwartungen einzugehen“, stellt sich also die Frage, ob sie tatsächlich gelernt hat, die komplexen mentalen Re-

präsentationen im Arbeitsgedächtnis zu bilden, die sie benötigen würde, um gleichzeitig die Autoren- und die Adressatenperspektive einzunehmen. Oder, die zweite Möglichkeit, ob das intensive Peer-Feedback, das sie über drei Semester hinweg auf ihre Texte erhalten hat, vielmehr dazu geführt hat, dass sie im Langzeitgedächtnis gespeichertes Erfahrungswissen gesammelt hat, auf das sie nun zurückgreifen kann, um ihre Texte aus Adressatenperspektive zu betrachten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es individuell unterschiedlich ist, ob es den Studierenden gelingt, bereits während des Schreibens die Adressaten im Blick zu haben oder den Text sogar aus Adressatenperspektive interpretieren zu können. Viele Aussagen deuten allerdings darauf hin, dass Peer-Feedback die Entwicklung des Adressatenbewusstseins fördert. Selbst wenn es während des Schreibens der Rohfassung noch nicht ausreichend gelingt, die spätere Adressatenschaft gezielt anzusprechen, kann dies durch ein Feedback erkannt und in der Überarbeitung berücksichtigt werden.

7.2.2.3 Bewusste Leserlenkung

Im Folgenden soll anhand der Aussagen der Studierenden überprüft werden, inwiefern sie ihrer eigenen Einschätzung nach beim Schreiben Strategien der Leserlenkung anwenden. Ein Blick in die Textprodukte würde vermutlich bestätigen, dass allein die Wahl der Textsorte zu einem Aufgreifen bestimmter struktureller und inhaltlicher Elemente führt, die zu einer Adressatenorientierung beitragen. Die Frage ist jedoch, wie bewusst die Studierenden diese Elemente zur Leserlenkung einsetzen, welche ‚rhetorische Expertise‘ sie also bereits ausgeprägt haben.

Analyse 10: Leserlenkung durch Struktur

Der Autor im folgenden Beispiel wagt ein Experiment, indem er bewusst eine Kurzgeschichte gegen etablierte erzählerische Konventionen gestaltet:

Dokument: KS M03MER

Das große Problem von Franks Geschichte ist, dass sie kein Ende hat. Während des Schreibens habe ich mir absichtlich überlegt, kein Ende einzubauen. Ich habe die Spannung bis zum Schluss hochgehalten und wollte sie nicht auflösen. Im Kopf hatte ich die Idee, dass Frank eine „göttliche“ Begegnung hat und in naher Zukunft eine Sekte gründen wird. Das wäre aber zu lang geworden und deshalb wollte ich mit einem offenen Ende nur andeuten, dass sich Franks Leben nach den Ereignissen der vergangenen Nacht für immer verändern wird. Was ich nicht bedacht habe ist, dass die Leser sehr unbefriedigt aus dem Text gehen und wissen möchten, was denn jetzt genau in der letzten Nacht passiert ist. Hieraus habe ich gelernt, dass eine Geschichte nur so gut wie ihr Ende ist. Den Anfang und den Hauptteil meines Textes fanden alle Testleser gut und waren am Ende so enttäuscht, dass ihnen der Text gar nicht mehr gefiel.

Der Autor hat eine Geschichte ohne bzw. mit offenem Ende und ohne Auflösung der Spannung verfasst, also bewusst gegen bestimmte Konventionen der Textsorte Kurzgeschichte verstoßen. Die Rückmeldung seiner Testleser*innen zeigt ihm jedoch,

dass diese Dramaturgie gegen Lesegewohnheiten zur Enttäuschung der Leser*innen führt, da sie sich in die Irre geleitet fühlen. Da sein Schreibziel allerdings nicht darin bestand, bei den Leserinnen und Lesern bewusst ein Gefühl der Enttäuschung und des Missfallens hervorzurufen, erkennt er, dass er die Dramaturgie seiner Geschichte anders gestalten und ihr einen Schluss verleihen müsste.

Analyse 11: Leserlenkung durch optische Strukturierung – Absätze

Die bewusste Leserlenkung findet im folgenden Beispiel durch die optische Strukturierung des Textes statt:

Dokument: KS M20TER

Die Entschlüsselung des Textes durch den Leser war mir wichtig. Als Hilfe habe ich die Absätze eingebaut, die dem Leser helfen und ihm zeigen sollen: Hier fängt ein neuer Dialog an.

Hier ist dem Autor bewusst, dass Absätze nicht nur eine Textkonvention darstellen, sondern auch eine spezifische Funktion erfüllen, nämlich diejenige, die Leser*innen zu orientieren. Diese Art der Leserlenkung wirkt zunächst banal, es ist aber anzumerken, dass Studienanfängerinnen und -anfängern das Wissen, wie Texte durch Absätze inhaltlich strukturiert werden, oft noch nicht zur Verfügung zu stehen scheint: Häufig werden entweder überhaupt keine Absätze eingefügt oder, um das andere Extrem zu nennen, nach jedem Satz. In dem oben zitierten Beispiel möchte der Autor den Lesenden mithilfe der Absätze anzeigen, wann Sprecherwechsel innerhalb eines Dialogs stattfinden.

Analyse 12: Leserlenkung durch optische Strukturierung – gestalterisches Konzept

Im folgenden Beispiel lenkt die Autorin die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser durch die umfassende optische Gestaltung des Textes:

Dokument: TS W11RHI

Wie oben schon erwähnt, habe ich auch für diesen Text ein Layout entworfen, um zu verdeutlichen, wie diese Kolumne in der Zeitschrift JOY aussehen könnte. Beim Layout beider Texte [...] ist es mir besonders wichtig, dass bei der Kolumne die wichtigsten Aspekte des Textes sofort ins Auge fallen. Das sind insbesondere die Überschrift, der Leadtext, aber auch auffallend lustige oder wichtige Textpassagen. Durch das Bild der Kolumnistin und die kurze Beschreibung über diese und die Themen, die in dieser Kolumne behandelt werden sollen, soll die Subjektivität der Kolumne hervorgehoben und Sympathie für die Kolumnistin geweckt werden. Das Layout soll, passend zur Überschrift „Franzi im Wunderland“, eher verspielt, jung und frisch erscheinen, was durch die Farb- und Schriftwahl bewirkt werden soll. Der Verweis auf die nächste Kolumne soll die Neugierde des Lesers wecken und so als Anreiz dienen, auch die nächste Zeitschrift zu kaufen, um die folgende Kolumne lesen zu können.

Die Autorin hat eine Kolumne verfasst und für diese auch ein Layout entworfen. Ihre Adressatinnen und Adressaten sind die Leser*innen der Zeitschrift *JOY*, daher scheint das Layout an dieser real existierenden Zeitschrift orientiert zu sein.

Sie schildert nicht nur, welche Elemente grafischer Gestaltung sie für das Layout verwendet hat, sondern auch, welche Wirkung sie bei den Adressatinnen und Adressaten bezweckt. Die wichtigsten Aspekte des Textes sollen „sofort ins Auge fallen“, weswegen sie die Überschrift, den Leadtext und relevante Textpassagen hervorhebt. Sie erkennt, dass das Bild der Kolumnistin und Paratexte wie z. B. Informationen über die Kolumnistin den Text personalisieren und zu einer höheren Identifikation der Adressatinnen und Adressaten mit der Kolumnistin führen. Das luftige Layout, die Farb- und die Schriftwahl sollen den Stil der Kolumne widerspiegeln: „verspielt, jung und frisch“. Ein kurzer Verweis auf das Thema der nächsten Kolumne dient als Cliffhanger und Kaufanreiz für die nächste Ausgabe der Zeitschrift.

Da die Autorin selbst Leserin der Zeitschrift *JOY* ist, sind ihr sowohl das Layout vertraut als auch die Adressatenschaft und deren Leseerwartungen. Entsprechend deutlich kann sie die beabsichtigte Wirkung der einzelnen gestalterischen Elemente auf die Leser*innen analysieren und auf ihren eigenen Text übertragen.

Insgesamt zeigt sich, dass es unterschiedliche Ebenen gibt, auf denen Leserlenkung stattfinden kann. Die diskutierten Beispiele beziehen sich auf die Dramaturgie, die optische Gestaltung und die Strukturierung der Texte. Da die Autorinnen und Autoren über unterschiedliche Aspekte der Leserlenkung reflektieren, steht zu vermuten, dass dies die jeweiligen Erkenntnis- und Lernprozesse widerspiegelt. Mögliche Einflussfaktoren auf die Ausbildung gezielter Leserlenkung bestehen etwa im erhaltenen Feedback, den Vorerfahrungen mit der jeweiligen Textsorte und einem Erkennen von textsortenspezifischen Aspekten der Leserlenkung.

Deutlich wurde, dass bewusste Leserlenkung nicht erst auf dem Niveau des voll ausgebildeten *knowledge crafting* stattfindet, sondern bereits davor. Außerdem zeigte sich auch hier, dass Reflexion in Kommunikation und Feedback-Schleifen durch vorgelagerte Adressatinnen und Adressaten das Erkennen und damit den bewussten Einsatz verschiedener Aspekte der Leserlenkung fördern können.

8 Fazit

In diesem letzten Kapitel sollen die Ergebnisse der vorangegangenen Datenanalysen noch einmal zusammenfassend dargestellt und einige Desiderata benannt werden. Abschließend werden Grundsätze einer reflexionsorientierten Schreibdidaktik skizziert und an aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussionen angebunden.

8.1 Einflussfaktoren auf das Schreibhandeln in akademischen Kontexten

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, das Schreiben aus studentischer Perspektive zu erkunden, analysiert wurden die schriftlichen Selbstaussagen der Studierenden. Gefragt wurde, wie Studierende ihr Schreibhandeln subjektiv erleben und welche Faktoren das Schreiben an der Hochschule ihrer Einschätzung nach beeinflussen. Gewonnen wurden zum einen Erkenntnisse darüber, welche Faktoren aus der Perspektive der Lernenden das Schreiben erschweren, und zum anderen, was sie dabei unterstützt, sich als Schreibende weiterzuentwickeln.

Die vier Seminare, die die empirische Grundlage für die vorliegende explorative Studie bilden, waren schreibintensiv ausgerichtet. Das bedeutet, dass die Studierenden bereits während des Semesters sowohl in den Seminaren als auch als Hausaufgabe regelmäßig kleinere Texte verfassten, die entweder reflexionsorientiert waren und/oder Aspekte des literarischen, journalistischen, akademischen Schreibens oder sonstiger Textsorten umfassten. Am Ende des Semesters reichten die Studierenden ein Portfolio ein. Dafür wählten sie bis zu zehn Texte aus und verfassten eine schriftliche Reflexion über ihren eigenen Lern- und Erkenntnisprozess am Beispiel der präsentierten Texte. Die fachlichen Inhalte der Seminare und die thematisierten Textsorten unterschieden sich, die angewandten schreibdidaktischen Methoden und die reflexiv orientierten Aufgaben waren teils unterschiedlich, teils identisch (vgl. Kapitel 2.1.1). Die konzeptionelle Gemeinsamkeit aller Seminare bestand darin, dass sowohl die individuellen Vorgehensweisen beim Schreiben als auch die Charakteristika von Textsorten thematisiert wurden und dass die Studierenden im Laufe des Semesters immer wieder dazu angeregt wurden, schriftlich und mündlich über ihre Schreiberfahrungen, ihr Schreibhandeln und ihre Texte zu reflektieren.

Die Berichte, die die Studierenden über ihr Schreiben verfassten, nehmen häufig eine reflexive Perspektive ein. Sie ermöglichen also Einblicke in das – subjektiv berichtete – Schreibhandeln, in selbst beobachtete interne und externe Einflüsse auf dieses Handeln sowie in selbst beobachtete Veränderungen oder Lernprozesse.

Zunächst wurde die Frage gestellt, was das Schreibhandeln aus der Sicht der Studierenden behindert (vgl. Kapitel 4). Aus den Berichten der Studierenden lässt

sich ableiten, dass zum einen soziale Rahmenbedingungen zu Reibungsverlusten beim Schreiben führen können, zum anderen affektive und kognitive Faktoren. Die genannten sozialen Einflüsse auf das Schreibhandeln weisen eine große Spannweite auf. Sie reichen von den institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Schreiben stattfindet, bis hin zu individuellen Lebensumständen. So zeigt sich, dass sich institutionelle Rahmenbedingungen wie die Studienstruktur oder die mangelnde Lernbegleitung durch Lehrende negativ auf das Schreiben auswirken können. Zum Beispiel ermöglichte die zum Untersuchungszeitpunkt gültige Studienordnung, das Verfassen argumentativer Texte bis zur B.A.-Arbeit zu umgehen. Die Studierenden vermieden in der Folge teils aktiv, teils durch Zufall entsprechende Schreibaufgaben. In den Aussagen vieler Studierender wird außerdem deutlich, dass Methoden, Strategien und Teilschritte des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens in der Lehre weder systematisch noch ausreichend thematisiert wurden. Negative Affekte in Bezug auf das Schreiben können durch institutionelle Bedingungen verstärkt oder sogar verursacht werden, etwa durch fehlende Informationen über das Vorgehen beim wissenschaftlichen Schreiben, unklare Schreibaufgaben oder intransparente Bewertungskriterien.

Auch persönliche soziale Umstände können das Schreibhandeln von Studierenden beeinflussen. Haben die betroffenen Personen etwa aufgrund familiärer Verpflichtungen weniger Zeit für ihr Studium oder räumen sie ihrem Studium wenig Priorität ein, bleibt auch weniger Zeit für Schreibprojekte. Die Studierenden schreiben in der Folge ihrer eigenen Einschätzung nach zu wenig und zu unregelmäßig und können keine Routine im akademischen Schreiben ausbilden. Soziale Faktoren, die das Schreibhandeln ungünstig beeinflussen, sind immer auch affektiv belegt, etwa mit schlechtem Gewissen, wenn zu wenig Zeit für das Schreiben aufgewendet wird.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass akademische Schreibprojekte sehr häufig mit negativen Affekten verbunden sind, etwa mit Verunsicherung, Angst oder Demotivation. Negative Affekte in Bezug auf das Schreiben können laut der Beschreibungen der Studierenden zu mangelnder oder abnehmender Motivation und ausgeprägtem Aufschiebverhalten führen. Es ist anzunehmen, dass sich die genannten negativen Affekte hemmend auf die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses auswirken, was den Schreibprozess erst recht ins Stocken bringt (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

Die Aussagen von Studierenden, die von Schreibschwierigkeiten berichten, lassen außerdem Thesen darüber zu, welche Faktoren negative Auswirkungen auf Teilprozesse des Schreibens haben. Als kognitive Teilprozesse des Schreibens werden das Planen, das Formulieren und das Überprüfen bezeichnet, die zum Teil in weiteren Unterprozessen konzeptualisiert werden. So besteht der Planungsprozess in der Zielsetzung, dem Generieren von Ideen sowie dem Strukturieren und der Prozess des Überprüfens im lesenden Beurteilen und im Überarbeiten (vgl. Kapitel 3.2). Häufig sind den Studierenden die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens nicht ausreichend bekannt. Sie verfügen weder über ein Instrumentarium der gezielten Steuerung der Teilprozesse noch unterscheiden sie zwischen angemessenen und

unangemessenen Teilschritten innerhalb ihres individuellen Schreibprozesses. Zum Beispiel schildern einige Studierende, dass sie mehrere Teilprozesse des Schreibens gleichzeitig und gleichrangig durchführen wollen – etwa, neue Ideen zu generieren und gleichzeitig perfekt zu formulieren. In der Folge gerät der Schreibprozess ihren Berichten zufolge ins Stocken oder kommt sogar ganz zum Stillstand – ein Phänomen, das auf eine akute Überlastung des Arbeitsgedächtnisses hinweist (vgl. Kapitel 4.1). In den Daten ist zu sehen, dass von starken Reibungsverlusten beim Schreiben häufig dann berichtet wird, wenn bei kleineren Stockungen in der Ideengenerierung oder beim Ausformulieren des Textes zu früh und immer wieder in den Teilprozess des Überprüfens gewechselt wird, wenn also Textteile zu früh gelesen, (negativ) bewertet und überarbeitet werden. Der Text kann nicht effektiv weiterentwickelt werden, wenn sich die Überarbeitung auf ein ‚Verschönern‘ der sprachlichen Oberfläche beschränkt, also auf der Formulierungsebene stattfindet, und nicht in einen der Planungsprozesse gewechselt wird, also neue Ideen generiert werden oder die Struktur weiterentwickelt wird.

Schreibprozesse, so die Analyse, geraten häufig dann ins Stocken, wenn die Schreibenden versuchen, zu viele Schritte gleichzeitig auszuführen, in einem unproduktiven Teilprozess verharren oder in einen anderen Teilprozess wechseln, der zu dem Zeitpunkt ebenfalls unproduktiv ist. Aus einem zum Stillstand gekommenen Schreibprozess steigen Schreibende ihren Angaben zufolge oft ganz aus, ohne wieder ins Schreiben zu kommen. Bei Studierenden, die in ihrem Portfolio ausführlich auf Schreibschwierigkeiten eingehen, scheint sich meist eine Gemengelage sozialer, affektiver und kognitiver Faktoren ungünstig auf das Schreiben auszuwirken. Während sich die Aussagen der Studierenden zu hinderlichen Faktoren vorrangig auf akademisches Schreiben beziehen, beziehen sich ihre Aussagen zu förderlichen Faktoren auf die gesamte Palette der in den Seminaren behandelten Textsorten.

Im zweiten Teil der Studie wurde gefragt, welche Faktoren das Schreibhandeln fördern können. Zentralen Einfluss auf das Schreibhandeln hat die Fähigkeit zur Reflexion, wie sich in der Datenanalyse herausstellte (vgl. Kapitel 5). Reflexive Momente treten in Lehr-Lern-Kontexten in vielfältigen Formen auf. Auf der Grundlage der Daten untersuchbar waren die zwei Modi *schriftliche Reflexion* und *Reflexion in Kommunikation*.

Als reflexives Denken wird in der vorliegenden Arbeit eine bewusste, aktive und analytische Denkhandlung bezeichnet, die sich auf beliebige Inhalte richten kann. Initiiert wird reflexives Denken nach Dewey (1921 [1916]; 1933) durch einen kleinen Moment der Irritation, der zu einem Stocken in einer Handlung führt, durch ein Problem oder eine Aufgabe, deren Lösung nicht offensichtlich ist. Im Prozess der Problemlösung werden Erfahrungswerte aufgerufen und mit der aktuellen Situation verglichen. Es werden Hypothesen gebildet, überprüft und verworfen, eventuell werden neue Informationen hinzugezogen. Schließlich wird die bestehende Hypothese durch Handlung getestet. Im Prozess des reflexiven Denkens werden die eigenen Wissensstände, Überzeugungen und Erfahrungswerte permanent kritisch überprüft, re-konstruiert und durch neue, ebenfalls kritisch überprüfte Erfahrungen ergänzt.

Ziel reflexiven Denkens ist, durch Erfahrung Neues zu lernen und das eigene Wissens- und Handlungsspektrum zu erweitern. Reflexives Denken ist eine metakognitive Aktivität, da es sich um einen bewussten, also ‚gesteuerten‘ Denkprozess handelt (vgl. Kapitel 5.1.3).

Als *schriftliche Reflexion* wurde reflexives Denken gefasst, das in schriftlicher Form stattfindet (vgl. Kapitel 6.1). In der Analyse wurde gefragt, wie die Studierenden reflexives Schreiben nutzen, um Herausforderungen im Schreibhandeln zu identifizieren, und wie und ob sie Handlungsalternativen entwickeln. Die schriftliche Reflexion aktiviert metakognitive Handlungen, also das Nachdenken über das Schreibhandeln. Dies geschieht sowohl als *reflection-on-action*, eine nachträgliche Reflexion über bereits stattgefundene (Schreib-)Handlungen, als auch als *reflection-in-action* (Schön 1983, 1987), eine unmittelbare Dokumentation des reflexiven Denkens während des Schreibens – die Schreibenden beobachten sich während des Schreibens selbst und halten das Beobachtete parallel schriftlich fest. Ausgelöst wird schriftliche Reflexion einerseits durch Schreibimpulse, die von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, andererseits durch Verfahrensweisen des Fragens und Vergleichens, die die Schreibenden selbst entwickeln. So finden sich in den Daten Stärken-Schwächen-Analysen in Bezug auf das eigene Schreiben oder Vorher-nachher-Vergleiche, etwa wenn eine neue schreibunterstützende Methode erlernt und eingesetzt wird. In besonders elaborierten schriftlichen Reflexionen wird nicht nur die eigene Vorgehensweise beim Schreiben thematisiert, sondern es werden mögliche Handlungsalternativen formuliert, die das Potenzial haben, die vorher identifizierten Probleme und Herausforderungen zu lösen. In einigen Fällen werden diese Handlungsalternativen erfolgreich getestet und das eigene Schreibhandeln wird aktiv verändert. Der bewusste Wechsel zwischen (Schreib-)Handlungsstrategien weist auf eine verbesserte Selbststeuerung beim Schreiben und sich entwickelnde metakognitive Fähigkeiten hin.

Als *Reflexion in Kommunikation* wird reflexives Denken mit ‚verteilten Rollen‘ innerhalb eines Dialogs zwischen zwei oder mehr Personen bezeichnet (vgl. Kapitel 6.2). Relevant für Reflexion in Kommunikation ist der Begriff des Feedbacks, mit dem eine Rückmeldung über Handlungen oder Handlungsergebnisse gemeint ist (Hattie & Timperley 2007; Behnke 2016), also im Kontext dieser Studie eine Rückmeldung auf Schreibhandlungen und Schreibprodukte. Bei Feedback handelt es sich um eine *reflection-on-action* (Schön 1987), die Betrachtung einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses im Nachhinein durch eine oder mehrere Personen, die in diese Handlung nicht involviert waren. Ziel des Feedbacks – oder auch der Reflexion in Kommunikation – ist, der Feedback nehmenden Person zu ermöglichen, die neuen Informationen aufzunehmen und ihre Handlung gegebenenfalls anzupassen – also zum Beispiel ihren Text auf der Grundlage des erhaltenen Feedbacks zu überarbeiten oder beim Schreiben etwas anders vorzugehen. Die Schritte des reflexiven Denkens werden bei der Reflexion in Kommunikation von den Beteiligten in unterschiedlichen, teils flexiblen Rollen vollzogen.

In der vorliegenden Studie wurden zwei Varianten von Reflexion in Kommunikation untersucht: erstens auf Peer-Ebene und zweitens zwischen Studierenden und Expertinnen oder Experten. Im Fokus des Feedbacks standen gelungene und (noch) nicht gelungene Aspekte der jeweiligen Texte. Seltener und ausschließlich auf Peer-Ebene wurde das Schreibhandeln thematisiert. Das erhaltene Feedback bewirkte bei den Schreibenden ihren Aussagen zufolge eine Perspektivveränderung in Bezug auf den eigenen Text und löste gezielte Überarbeitungshandlungen aus, etwa die Identifikation und das Streichen überflüssiger Informationen, Ergänzungen und Erweiterungen des Textes, Umstellungen, die Präzisierung von Argumenten, das Feilen an stilistischen Aspekten und auch das Neuschreiben von Passagen oder ganzen Texten. Bei einigen Studierenden führte die Reflexion in Kommunikation zu einem ausgeprägten Bewusstsein für Textsortenmerkmale und einer Metaperspektive auf Textstrukturen.

Obwohl die Reflexion in Kommunikation zwischen Studierenden und Expertinnen oder Experten und zwischen Studierenden auf Peer-Ebene unterschiedlichen Charakter hat, werden beide Varianten von den Studierenden in den meisten Fällen als positiv erlebt. Beim Experten-Feedback stellten die Expertinnen und Experten in der Regel schriftlich Überarbeitungsanregungen zur Verfügung, die die Studierenden erwogen und umsetzten. Peer-Feedback dagegen führte zu einer mehrdimensionalen Beschäftigung mit dem eigenen Text. Erstens erhielt die Feedback nehmende Person meistens nicht nur von einem, sondern von mehreren Peers Feedback. Zweitens waren die Feedback nehmenden Personen nicht auf die Rolle der reinen Rezipientinnen und Rezipienten von Überarbeitungsideen festgelegt – sie hatten die Möglichkeit, diese dialogisch mitzuentwickeln. Drittens betonten viele Schreibende, dass auch die Beschäftigung mit den Texten ihrer Peers höchst relevant für den eigenen Lern- und Erkenntnisprozess war. So berichteten sie, dass sie die Texte der anderen als Vorbildtexte nutzten oder aus den ‚Fehlern‘ ihrer Peers lernten.

Insgesamt wurde deutlich, dass Reflexion in ihren unterschiedlichen Ausprägungen das Schreiben sowohl auf der Ebene der Textgestaltung als auch auf der Ebene des Schreibhandeln positiv beeinflusst. Auf der Ebene des Schreibprozesses kommt es zu einer höheren Selbststeuerung, etwa indem bestimmte Methoden gezielt eingesetzt werden oder zwischen verschiedenen Schreibstrategien bewusst gewechselt wird. Die Stärken und Schwächen im eigenen Vorgehen werden den Schreibenden bewusster, was wiederum zu einem gezielteren Umgang mit Stockungen und Reibungsverlusten beim Schreiben und einer stärkeren Flexibilisierung im Schreibhandeln führt. Zu einer gezielteren Textgestaltung kommt es, wenn die Reflexion ein stärkeres Bewusstsein für strukturelle, sprachliche, kommunikative und stilistische Merkmale auslöst.

Da reflexives Denken laut der Aussagen der Studierenden erheblichen Einfluss auf die Entwicklung ihres Schreibens nimmt, wurde beispielhaft die Wirkung der Reflexion auf zwei Aspekte des Schreibhandeln analysiert: auf Schreibstrategien und auf das Adressatenbewusstsein. Ausgehend von der übergreifenden Fragestellung wurde zunächst gefragt, inwiefern die Kenntnis von und die Reflexion über

Schreibstrategien das Schreibhandeln beeinflussen (vgl. Kapitel 7.1). Schreibstrategien sind kognitive Strategien, die eingesetzt werden, um Teilziele beim Schreiben zu erreichen oder um prozess- oder textbezogene Probleme zu lösen. Wenn diese Strategien bewusst und gesteuert eingesetzt werden, handelt es sich um metakognitive Strategien. Die eingesetzten Verfahrensweisen können sowohl selbst entwickelt sein (etwa eine bestimmte Art, sich Notizen zu machen) als auch erlernt (zum Beispiel das Erstellen einer Mindmap).

Die Analyse zeigt, dass sich die Schreibstrategien, die Schreibende eigenständig entwickeln oder als habitualisierte Verfahren aus der Schule mitbringen, häufig für komplexe Schreibaufgaben als ungeeignet oder ineffektiv herausstellen. Für die Schreibenden höchst relevant erwies sich die Information, dass ‚die einzig richtige‘ Schreibstrategie nicht existiert, sondern dass es erstens individuell unterschiedliche Präferenzen und zweitens aufgaben- und schreibphasenbezogen unterschiedlich günstige Verfahrensweisen gibt. Ein Ausprobieren verschiedener Schreibstrategien mit anschließender Reflexion bewirkt, den Studierenden zufolge,

- das genauere Beobachten des eigenen Vorgehens;
- eine Reflexion über die bevorzugten Strategien, deren Vorteile und Nachteile;
- die Revision von nicht zutreffenden Vorannahmen über das eigene Schreiben;
- die Erweiterung des eigenen Repertoires um neue Strategien;
- die Adaption neuer Strategien an das eigene Schreibhandeln;
- die bewusste Nutzung von Schreibstrategien in Bezug auf bestimmte Phasen im Schreibprozess, bestimmte Textsorten und stilistische Effekte.

Es zeigt sich beim Erproben neuer Schreibstrategien eine Bandbreite an berichteten Reaktionen und Verhaltensweisen. Diese reichen von der Ablehnung einer neuen Strategie über die vollständige Integration in das eigene Repertoire bis hin zu einer Veränderung der neuen Strategie und einer Anpassung an das individuell bevorzugte Vorgehen. Das Beobachten des eigenen Schreibverhaltens und die bewusste Nutzung bestimmter Schreibstrategien führen den Berichten zufolge bei den meisten Schreibenden zu einer besseren Steuerung des Schreibprozesses und tragen so zu einer positiveren Selbstwirksamkeitserwartung beim Schreiben bei. Die Nutzung einer breiten Palette an Schreibstrategien in unterschiedlichen Schreibphasen und für unterschiedliche Textprojekte weist außerdem auf eine gute Selbststeuerung bei den jeweiligen Schreibenden hin.

Der Einfluss von Reflexion auf das Schreibhandeln Studierender wurde außerdem am Beispiel der Entwicklung des Adressatenbewusstseins untersucht. Als Adressatenbewusstsein wird die Fähigkeit der Schreibenden bezeichnet, einen Text gezielt an eine spezifische Gruppe von Menschen zu richten (vgl. Kapitel 7.2). Um das jeweilige Kommunikationsziel zu erreichen, müssen Inhalt, Textstruktur und Sprachduktus an den Informationsstand der Adressatinnen und Adressaten angepasst werden. In der Analyse wurde gefragt, inwiefern sich die Studierenden ihrer eigenen Einschätzung nach an Adressatinnen und Adressaten orientieren und ob es ihnen

gelingt, mentale Repräsentationen der Adressatenschaft zu bilden, d. h. sich beim Schreiben in die Adressatinnen und Adressaten hineinzusetzen.

Die Analyse ergab, dass das Adressatenbewusstsein der Studierenden unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Während einige feststellen, ‚die eigenen Texte nie aus der Perspektive des Lesers wahrnehmen zu können‘, gelingt es anderen, die Adressatinnen und Adressaten bereits während des Schreibens im Blick zu haben oder den eigenen Text sogar aus Adressatenperspektive zu interpretieren. Als förderlich für die Entwicklung des Adressatenbewusstseins erweist sich die Reflexion in Kommunikation in Form von Peer-Feedback: Eine vertraute und den Schreibenden bekannte Adressatengruppe – die Kommilitoninnen und Kommilitonen – werden der eigentlichen, abstrakten Adressatenschaft vorgeschaltet. Peers als Testadressatinnen und -adressaten können auf verschiedene Aspekte des Textes Rückmeldungen geben, selbst wenn sie nicht der intendierten Adressatengruppe entsprechen. Für Schreibende bedeutet dies wiederum, dass sie durch Peer-Feedback erkennen können, wie sie die Adressatenschaft gezielter ansprechen und den Text entsprechend überarbeiten können. Reflexion in Kommunikation führt zu Erkenntnissen über die kommunikative Funktion von Texten und zu einer gezielteren Ausrichtung des Textes auf Adressatinnen und Adressaten.

8.2 Desiderata

Im Fokus der Analyse standen Faktoren, die das Schreibhandeln aus Perspektive der Studierenden beeinflussen – nur implizit thematisiert wurden Einflüsse auf die Schreibkompetenzen und auf die Schreibentwicklung der Studierenden. Die Studierenden treffen zwar häufig Aussagen darüber, was sie gelernt und erkannt haben, diese Aussagen lassen aber nur Rückschlüsse über ihre Selbsteinschätzung und ihre Selbstwirksamkeitserwartung beim Schreiben zu. Für eine Untersuchung der Schreibkompetenzen und der Schreibentwicklung bedarf es in Ergänzung zu den Selbstaussagen auch einer Analyse der Texte der Studierenden. Da sich der Erwerb professioneller Schreibkompetenzen allerdings in der Regel über längere Zeiträume erstreckt (Kellogg 2008), müssten die Textkorpora weitaus größere Zeiträume als nur ein Semester pro Student*in umfassen. Entsprechende Studien zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen führten zum Beispiel Pohl (2007) und Steinhoff (2007) durch (vgl. Kapitel 3.1) – allerdings ohne schreibdidaktische Interventionen vorzunehmen. Hier bestünde ein Desideratum darin, mit einer Test- und einer Vergleichsgruppe zu untersuchen, ob und welche Wirkungen eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik langfristig auf Textebene zeigt.

Ein wichtiges Ergebnis der vorliegenden Studie lautet, dass Reflexion der zentrale Faktor ist, der auf das Schreibhandeln einwirkt – über die Wirkungen einzelner schreibdidaktischer Methoden oder Interventionen können jedoch keine Aussagen getroffen werden. Trotzdem steht ein Blick auf reflexive Schreibimpulse und Aufgaben noch aus, denn es stellt sich durchaus die Frage, ob bestimmte Aufgaben be-

stimmte Wirkungen zeitigen – und, falls ja, ob sich dies für alle fachlichen Kontexte generalisieren lässt oder fachspezifisch gedacht werden muss. So wären etwa Interventionsstudien denkbar, in denen die Effekte affektiv-motivational ausgerichteter Reflexionsaufgaben verglichen werden mit eher metakognitiv oder kognitiv ausgerichteten Aufgaben. Eine weitere Möglichkeit wären Vergleichsstudien, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen individueller schriftlicher Reflexion und Reflexion in Kommunikation erfassen, zum Beispiel indem eine Gruppe Reflexionsaufgaben individuell und schriftlich bearbeitet, eine andere die gleiche Aufgabe im Modus der Reflexion in Kommunikation. Eine dritte Möglichkeit wäre, ähnliche Reflexionsaufgaben in unterschiedlichen fachlichen Kontexten zu stellen (etwa in einem geisteswissenschaftlichen und einem naturwissenschaftlichen Fach) und die Ergebnisse zu vergleichen, um mehr über disziplinäre Spezifika für eine Weiterentwicklung der reflexionsorientierten Schreibdidaktik zu erfahren.

Ein weiteres Desideratum besteht in der Analyse der Wirkung reflexionsorientierter Schreibdidaktik auf die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden. In den reflexiven Texten der Studierenden wurden Stockungen in der Formulierungsarbeit oft, weitere sprachliche Herausforderungen jedoch sehr selten thematisiert – dennoch waren auf Textebene häufig sprachliche Unsicherheiten sichtbar. Dies betrifft zum Beispiel orthografische oder grammatische Fehler, aber auch die Herausforderung, eine neue Fachsprache zu erlernen oder sich in die Wissenschaftssprache einzuschreiben. Diese Diskrepanz wirft die Frage auf, ob und wie eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik gezielt zu einer Förderung auch der sprachlichen Kompetenzen der Studierenden beitragen könnte. Zu überlegen wäre, welche Reflexionsfragen oder -aufgaben auf sprachlicher Ebene Wirkung entfalten können. Auch hier wären in einem zweiten Schritt dann nicht nur die Selbstaussagen der Studierenden, sondern auch ihre Texte zu analysieren und ein Vergleich zwischen Selbsteinschätzung und Elaboriertheit der Texte vorzunehmen. Anzuknüpfen wäre etwa an die Vorschläge für eine sprachorientierte Schreibdidaktik, die Steinhoff (2007) auf der Basis linguistischer Analysen von akademischen Texten Studierender leistet. Bei der Untersuchung von sprachorientierten schreibdidaktischen Interventionen müssten außerdem im Untersuchungsdesign die in der Regel sehr diversen Sprachbiografien der Studierenden berücksichtigt werden.

Insgesamt wäre es wünschenswert, die Interdisziplinarität und die methodische Vielfalt der Schreibwissenschaft gezielt zu nutzen, um sowohl die schreibenden Subjekte als auch deren Schreibprodukte innerhalb eines Untersuchungsdesigns zu betrachten.

8.3 Ausblicke auf eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik

Eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik richtet sich auf zwei Lerngegenstände: das Schreiben und das reflexive Denken. Führt man beides zusammen, besteht der Lerngegenstand in einer metakognitiven Reflexionsfähigkeit beim Schreiben – und in einer Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten durch das Schreiben. Ziel einer

reflexionsorientierten Schreibdidaktik ist es also einerseits, den Schreibenden zu ermöglichen, ihr Schreibhandeln gezielter zu steuern und ihre Schreibprodukte gezielter zu gestalten. Gleichzeitig hat eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik das Potenzial, reflexives Denken an sich und damit über das Schreiben hinaus metakognitive Kompetenzen zu schulen. Das Schreiben ist also gleichzeitig Gegenstand und Instrument des reflexiven Denkens.

Leitet man aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie zentrale Aspekte einer reflexionsorientierten Schreibdidaktik ab, könnten diese in einem ersten Entwurf lauten:

- 1) Das Schreiben sollte gleichzeitig als Gegenstand und als Instrument reflexiven Denkens erfahrbar sein, um Schreibende perspektivisch zu befähigen, inhaltsbezogene, textbezogene und prozessbezogene Probleme eigenständig zu lösen.
- 2) Das Schreiben sollte als kommunikativer Prozess erfahrbar gemacht werden, einerseits, indem Reflexion in Kommunikation während der Textgenese gefördert wird, andererseits, indem die kommunikative Funktion von Texten thematisiert und Adressatenbewusstsein gezielt ausgebildet wird.
- 3) Metakognitive Aspekte des Schreibens sollten gezielt geschult werden, damit Schreibende eine erhöhte Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerung beim Schreiben ausbilden können. Adressiert werden sollten sowohl die kognitiven Teilprozesse des Schreibens als auch motivationale und affektive Aspekte.
- 4) Den Schreibenden sollte ermöglicht werden, darüber hinaus ihr schreibbezogenes Wissen zu erweitern und ihr Handlungsrepertoire zu flexibilisieren. Dies betrifft nicht nur Schreibmethoden und -strategien, sondern gleichrangig Textsortenwissen, rhetorisches Wissen und das sprachliche Register.

Eine reflexionsorientierte, lernerzentrierte Schreibdidaktik hat nicht nur das Potenzial, in vielerlei fachlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Bildungsstufen eingesetzt zu werden, sondern auch, die Hochschulen beim *shift from teaching to learning* zu unterstützen – ein Prozess, der an deutschen Hochschulen zwar begonnen hat, aber noch längst nicht abgeschlossen ist. Als Merkmale des *shift from teaching to learning* schlagen Wildt und, ergänzend, Reusser⁷¹ vor:

- „Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung,
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens;
- Verbindung von Wissenserwerb und Lernstrategien“ (Wildt 2006: 2 f.).
- Eine kognitiv aktivierende Aufgabenkultur, d. h. verstehens- und anwendungsbezogene „authentische“ Aufgaben, die komplexe Lernprozesse fördern (vgl. Reusser 2008: 226);

⁷¹ Reusser bezieht sich auf einen Paradigmenwechsel innerhalb der schulbezogenen Didaktik – die genannten Aspekte besitzen aber ebenso Gültigkeit für das Lernen an Hochschulen.

- eine Abwendung vom Solo-Lernen und vom monologischen Unterricht und eine Hinwendung zu Konzepten des dialogischen Lernens und der kooperativen Wissenskonstruktion (vgl. Reusser 2008: 228).

Für eine weitere Ausarbeitung und praktische Umsetzung einer lernerzentrierten, reflexionsorientierten Schreibdidaktik muss keineswegs ‚das Rad neu erfunden werden‘, sondern es gibt vielfache Anknüpfungsmöglichkeiten an bereits bestehende (schreib-)didaktische Konzepte. An jedes dieser Konzepte müsste die Frage gestellt werden, ob und was daran verändert werden müsste, um es reflexionsorientiert zu gestalten. Einige dieser Konzepte wurden bereits im Rahmen dieser Studie genutzt, andere nicht, sind aber genauso dafür geeignet, die Reflexionsfähigkeit zu fördern. Im Folgenden sollen einige dieser Konzepte genannt und mögliche Anknüpfungspunkte kurz skizziert werden.

Versteht man in Anlehnung an Dewey, aber auch an neuere Lehr-Lern-Theorien, das Lernen als „aktiven, selbst regulierten, individuellen und sozialen (Ko-)Konstruktionsprozess“ (Reusser 2008: 220), stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Die Aufgabe der Lehrenden besteht dann vorrangig in der Prozessbegleitung und in der Bereitstellung von Lernarrangements, Methoden und Ressourcen, die es den Lernenden ermöglichen, die entsprechenden Lernziele zu erreichen.

Ein Konzept für „Schreibarrangements in Hochschule, Schule und Beruf“ entwickeln etwa Bräuer und Schindler (2013). Der Fokus liegt auf „authentischen Schreibaufgaben“, die schreibtheoretisch fundiert an die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Interessen der Lernenden in der jeweiligen Bildungsstufe anknüpfen (ebd. 12 ff.). Reflexionsorientierte Schreibformate wie etwa Portfolioarbeit hat, wie bereits erwähnt, ebenfalls Bräuer in der deutschsprachigen Schreibdidaktik eingeführt (Bräuer 2000, 2012, 2014a). Ein Lernarrangement, das auch im Rahmen der vorliegenden Studie genutzt wurde, sind die an verschiedenen Schreibstrategien orientierten Schreibstationen von Girgensohn (2007b). Einen kognitionswissenschaftlichen Ansatz des Aufgabendesigns verfolgt die „cognitive strategy instruction“ (MacArthur 2012b: 379 ff.) oder auch, in etwas anderer Variante, die „metacognitive strategy instruction“ (Yarrow & Topping 2001). Hier werden die (meta-)kognitiven Problemlösungsstrategien erfahrener Schreibender identifiziert und in handhabbare Lernschritte für Anfänger*innen übersetzt.

Den Fokus auf das Schreiben als fachliches Lern- und Erkenntnisinstrument richtet der Ansatz des *writing to learn* (Reynolds et al. 2011; Rivard 1994; Emig 1977) und auch des *learning through writing* (Billett 2016). Der Grundgedanke lautet, dass Schreiben als Tätigkeit nicht getrennt werden kann von den fachlichen Inhalten, die es behandelt. Besonders verbreitet ist der Ansatz im angelsächsischen Sprachraum in den Naturwissenschaften, er ist jedoch übertragbar auf jeden fachlichen Zusammenhang. Der Ansatz des *writing to learn* nutzt das Schreiben gezielt als Reflexions- und Wissenserwerbssinstrument für das fachliche Lernen. Inhaltlich verwandt ist er mit dem *writing in the disciplines*-Ansatz (WiD), der davon ausgeht, dass sich Schreiben fach- und domänenspezifisch unterscheidet. Aus WiD-Perspektive besteht der

schreibdidaktische Auftrag darin, Fachlehrende dazu anzuregen, ihr häufig implizites Schreibwissen zu explizieren, damit Studierende fachliche Konventionen der schriftlichen Kommunikation am Beispiel lernen können (vgl. Huemer et al. 2013: 20; Bazerman et al. 2005: 66 ff.; Gottschalk & Hjortshoj 2004). Am WiD-Ansatz orientiert und anknüpfend an aktuelle Erkenntnisse aus Schreibforschung und Schreibdidaktik entwickelt zum Beispiel Lahm vielfältige Anregungen für das Schreiben in der Lehre. Gerichtet sind Lahms schreibdidaktische Überlegungen an Fachlehrende, die nicht auf Schreibdidaktik spezialisiert sind, um ihnen zu ermöglichen, ihre Lehre schreibintensiv und auf fachliches Lernen ausgerichtet zu gestalten (Lahm 2016).

Ein weiterer Ansatz, der im Rahmen der vorliegenden Studie genutzt wurde, ist das Peer Learning, verstanden als Lernen unter annähernd statusgleichen Personen, hier: Studierenden (vgl. Kapitel 6.2). Peer-Feedback als Reflexion in Kommunikation hat in hohem Maße das Potenzial, dialogisches Lernen und kooperative Wissenskonstruktion zu fördern. Peer Learning ist tatsächlich eines der zentralen Konzepte der angelsächsischen Schreibdidaktik (Bruffee 1984). Die hohe Wirksamkeit von Peer Learning wurde nicht nur in der Domäne des Schreibens, sondern in vielfältigen Lehr-Lern-Settings in zahlreichen Studien empirisch nachgewiesen. Forschungsüberblicke leisten etwa Topping (1998, 2005, 2017), Graham und Perin (2007), Falchikov (2001) und Boud et al. (2001). Peer Learning kann, je nach didaktischem Konzept, selbst organisiertes und selbst motiviertes Lernen fördern, etwa durch die Bildung von Textteams, die ihren Interessen entsprechend eigene Themenschwerpunkte und Lernziele formulieren, oder durch autonome Schreibgruppen, die völlig eigenständig agieren (Girgensohn 2007a; Girgensohn & Macgilchrist 2018; Vode & von Rautenfeld 2017).

Auf Basis der vorliegenden Studie ist anzunehmen, dass Studierende, die gezielt im reflexiven Denken ausgebildet werden, am Ende ihres Studiums kritisch Denkende, souverän Schreibende, kooperativ Handelnde sowie kompetente Problemlöser*innen sein werden.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf; Launer, Christoph (1999): Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: *Praxis Deutsch* (155), 43–46.
- Adamzik, Kirsten (Hg.) (2000): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Alamargot, Denis; Chanquoy, Lucile (2001): *Through the Models of Writing*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers.
- Álvarez Pereira, Luisa; Pires Pereira, Iris Susana; Cardoso, Ines (2016): Writing to Learn from Experience: Unguided Reflection as Meaning Making Practices for Teachers. In: Giulia Ortoleva, Mireille Betrancourt und Stephen Billett (Hg.): *Writing for Professional Development*. Leiden, Boston: Brill, 88–106.
- Anderson, John R. (1980): *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Auffermann, Verena (Hg.) (2000): *Beste Deutsche Erzähler 2000*. Stuttgart: DVA.
- Auffermann, Verena (Hg.) (2001): *Beste Deutsche Erzähler 2001*. Stuttgart: DVA.
- Auffermann, Verena (Hg.) (2002): *Beste Deutsche Erzähler 2002*. Stuttgart: DVA.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt a. M., New York: Peter Lang.
- Baddeley, Alan D. (1986): *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, Alan D. (2012): Working Memory. Theories, Models, and Controversies. In: *Annual Review of Psychology* (63), 1–29.
- Baddeley, Alan D. (2015): What is Memory? In: Alan D. Baddeley, Michael W. Eysenck, Michael C. Anderson (Hg.): *Memory*. 2. Aufl., London, New York: Psychology Press. 3–20.
- Baddeley, Alan D.; Hitch, Graham J. (1974): Working Memory. In: Gordon H. Bower (Hg.): *Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory*. New York: Academic Press, 47–89.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Unter Mitarbeit von Hans Günter Holl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. 2. Aufl., Seelze: Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Jürgen Baurmann und Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 7–25.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.

- Beaugrande, Robert de (1984): *Text Production. Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. München: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.) (2007): *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Behnke, Kristin (2016): *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee W. Gregg und Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 73–93.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (2014 [1987]): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 87–93.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 301–332.
- Billett, Stephen (2016): Learning through Writing. Mimetic Processes in Action. In: Giulia Ortoleva, Mireille Betrancourt und Stephen Billett (Hg.): *Writing for Professional Development*. Leiden, Boston: Brill, 12–31.
- Bleicher, Robert E.; Correia, Manuel G. (2011): Using a „Small Moments“ Writing Strategy to Help Undergraduate Students Reflect on Their Service-Learning Experience. In: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 15(4), 27–56.
- Boud, David (2001): Introduction: Making the Move to Peer Learning. In: David Boud, Ruth Cohen und Jane Sampson (Hg.): *Peer Learning in Higher Education. Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page, 1–17.
- Boud, David; Cohen, Ruth; Sampson, Jane (2001): Peer Learning and Assessment. In: David Boud, Ruth Cohen und Jane Sampson (Hg.): *Peer Learning in Higher Education. Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page, 67–81.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Bräuer, Gerd (2012): Deep Learning durch reflexive Praxis. In: Gerd Bräuer, Martin Keller und Felix Winter (Hg.): *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Stuttgart, Seelze: Kallmeyer und Klett, 11–18.
- Bräuer, Gerd (2014a): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich UTB.

- Bräuer, Gerd (2014b): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 257–282.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.) (2013): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (2017): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: Melanie Brinkschulte und David Kreitz (Hg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 11–19.
- Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion. Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Michaela Gläser-Zikuda und Tina Hascher (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lernstagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 235–265.
- Brown, Ann L. (1975): The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know. In: *Advances in Child Development and Behavior* (10), 103–152.
- Brown, Ann L. (1987): Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and other more Mysterious Mechanisms. In: Franz E. Weinert und Rainer Kluwe (Hg.): *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 65–116.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the Conversation of Mankind. In: Gary A. Olson (Hg.): *Writing Centers: Theory and Administration*. National Council of Teachers of English, 3–15.
- Charmaz, Kathy C. (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2. Aufl., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cisero, Cheryl A. (2006): Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance? In: *College Teaching* 54(2), 231–236.
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2008): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3. Aufl., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2015): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. Aufl., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davidson, Richard J.; Scherer, Klaus R.; Goldsmith, H. Hill (2003): *Handbook of Affective Sciences*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dellen, Alexander van (2013): Das Portfolio als Beitrag zur Reflexion persönlicher Kompetenzentwicklung in der Religions-/PädagogInnenbildung. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (21), 53–61.
- Dewey, John (1910): *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, John (1921 [1916]): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

- Dewey, John (1933): *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, New York: D. C. Heath & Co.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York, London: Collier Macmillan.
- Drabick, Deborah A. G.; Weisberg, Robert; Paul, Luci; Bubier, Jennifer L. (2007): Keeping it Short and Sweet: Brief, Ungraded Writing Assignments Facilitate Learning. In: *Teaching of Psychology* 34(3), 172–176.
- Dweck, Carol S. (1986): Motivational Processes Affecting Learning. In: *American Psychologist* 10(41), 1040–1048.
- Emig, Janet (1977): Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication* 28(2), 122–128.
- Falchikov, Nancy (Hg.) (2001): *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1178–1191.
- Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 297–327.
- Fix, Martin (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen*. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.
- Fix, Ulla; Poethe, Hannelore; Yos, Gabriele; Geier, Ruth (2002): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., korr. Aufl., Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Flavell, John H. (1971): First Discussant's Comments: What Is Memory Development the Development of? In: *Human Development* (14), 272–278.
- Flavell, John H. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: Lauren B. Resnick (Hg.): *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 231–235.
- Flavell, John H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Era of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist* 34(10), 906–911.
- Flavell, John H. (1987): Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In: Franz E. Weinert und Rainer Kluwe (Hg.): *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 21–29.
- Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flower, Linda (1979): Writer Based Prose. A Cognitive Basis for Problems in Writing. In: *College English* 32(1), 19–37.
- Flower, Linda; Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Lee W. Gregg und Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 31–50.

- Flower, Linda; Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32(4), 365–387.
- Flower, Linda; Hayes, John R. (2014 [1981]): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 35–56.
- Forgas, Joseph P. (2000): The Role of Affect in Social Cognition. In: Joseph P. Forgas (Hg.): *Feeling and Thinking. The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–28.
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Girgensohn, Katrin (2007a): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Girgensohn, Katrin (2007b): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. In: *Zeitschrift Schreiben*, S. 1–31. Online verfügbar unter http://www.schreibdidaktik.de/images/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf [zuletzt geprüft am 01.10.2020].
- Girgensohn, Katrin; Macgilchrist, Felicitas (2018): Autonomous Writing Groups and Radical Equality. An Innovative Approach to University Writing. In: *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing* (28), 79–102.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Gorzelsky, Gwen; Driscoll, Dana Lynn; Pszek, Joe; Jones, Ed; Hayes, Carol (2016): Cultivating Constructive Metacognition. A New Taxonomy for Writing Studies. In: Chris M. Anson und Jessie L. Moore (Hg.): *Critical Transitions. Writing and the Question of Transfer*. Fort Collins & Boulder, CO: The WAC Clearinghouse & University Press of Colorado, 217–249.
- Gottschalk, Katherine K.; Hjortshoj, Keith (2004): *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in all Disciplines*. Boston, MA: Bedforde/St. Martin's.
- Graham, Steve (2006): Strategy Instruction and the Teaching of Writing. A Meta-Analysis. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 187–207.
- Graham, Steve; Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology* 3(99), 445–476.
- Gräsel, Cornelia (2015): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton und Cornelia Gräsel (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien, 15–30.

- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 151–165.
- Häcker, Thomas (2011): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 4. Aufl., Seelze: Kallmeyer und Klett, 33–39.
- Hattie, John; Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: C. Michael Levy und Sarah E. Ransdell (Hg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1–27.
- Hayes, John R. (2006): New Directions in Writing Theory. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 28–40.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29(3), 369–388.
- Hayes, John R. (2014 [1996]): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 57–86.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. Gregg und Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 3–30.
- Hayes, John R.; Schriver, Karen A.; Hill, Charles A.; Hatch, Jill A. (1990): *Seeing Problems with Text. How Students' Engagement Makes a Difference*. Center for the Study of Writing. Pittsburgh, PA.
- Helfferrich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hembree, Ray (1988): Correlates, Causes, Effects and Treatment of Text Anxiety. In: *Review of Educational Research* (58), 47–77.
- Henninger, Michael; Mandl, Heinz; Law, Lai-Chong (2001): Training der Reflexion. In: Karl Josef Klauer (Hg.): *Handbuch kognitives Training*. 2., überarb. und erw. Aufl., Göttingen u. a.: Hogrefe, 235–260.
- Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (2006a): Motivation and Writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 144–170.
- Hidi, Suzanne; Boscolo, Pietro (Hg.) (2006b): *Writing and Motivation*. Amsterdam, Boston: Elsevier.
- Hjortshøj, Keith (2001): *Understanding Writing Blocks*. New York, NY: Oxford University Press.

- Hjortshoj, Keith (2014): Schreibblockaden verstehen. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 213–233.
- Honegger, Monique; Ammann, Daniel; Hermann, Thomas (2015): Dimensionen schriftlicher Reflexion. Lust und Zwang. In: Monique Honegger, Daniel Ammann und Thomas Hermann (Hg.): *Schreiben und Reflektieren. Denks Spuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep verlag, 13–22.
- Huemer, Birgit; Rheindorf, Markus; Gruber, Helmut (2013): „Writing a. i. D.“ – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In: Ursula Doleschal, Carmen Mertlitsch, Markus Rheindorf und Karin Wetschanow (Hg.): *Writing Across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Wien u. a.: Lit-Verl., 15–37.
- Janich, Nina (Hg.) (2008): *Textlinguistik. Fünfzehn Einführungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kellogg, Ronald T. (1994): *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research* 1, 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2014 [2008]): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 127–152.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keseling, Gisbert (2006): Schreibblockaden überwinden. In: Norbert Franck (Hg.): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. 12., überarb. Aufl., Paderborn, Wien u. a.: Schöningh UTB, 197–205.
- Keseling, Gisbert (2014 [2006]): Schreibblockaden überwinden. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 235–253.
- Klein, Perry D.; Leacock, Tracy L. (2012): Distributed Cognition as a Framework for Understanding Writing. In: Virginia Wise Berninger (Hg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York, London: Psychology Press, 133–151.
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv Media.
- Komlos, Barbara Zsuzsanna (2011): *Constructing a Model of Success for First-Year Native American College Writers*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education in Education, Montana State University. Bozeman, MT.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 117–143.

- Kurunsaari, Merja; Tynjälä, Päivi; Pürainen, Arja (2016): Students' Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education. In: Giulia Ortoleva, Mireille Betrancourt und Stephen Billett (Hg.): *Writing for Professional Development*. Leiden, Boston: Brill, 129–151.
- Lahm, Swantje (2015): Schreiben, als spreche man selbst. Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lernveranstaltungen. In: Monique Honegger, Daniel Ammann und Thomas Hermann (Hg.): *Schreiben und Reflektieren. Denks Spuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep verlag, 58–82.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Lang, Sabine; Ruesch Schweizer, Corinne (2020): Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 21(1), o. S. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3433> [zuletzt geprüft am 01.10.2020].
- Lange, Ulrike (2017): Der Weg der praxisbasierten Schreibforschung – Rückwirkende Auswertung von Daten aus der eigenen Praxis. In: Melanie Brinkschulte und David Kreitz (Hg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 1), 305–323.
- Legewie, Heiner (2006): Rezension: Jörg Strübing (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7(2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060210> [zuletzt geprüft am 01.10.2020].
- Linnenbrink, Elizabeth A.; Pintrich, Paul R. (2000): Multiple Pathways to Learning and Achievement. The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect and Cognition. In: Carol Sansone und Judith M. Harackiewicz (Hg.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press, 195–227.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Siegfried Grosse (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann, 37–73.
- MacArthur, Charles A. (2012a): Evaluation and Revision. In: Virginia Wise Berninger (Hg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York, London: Psychology Press, 461–483.
- MacArthur, Charles A. (2012b): Strategies Instruction. In: Karen R. Harris, Steve Graham, Timothy C. Urdan, Gale M. Sinatra und John Sweller (Hg.): *APA Educational Psychology Handbook*. Washington, DC: American Psychological Association, 379–401.
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael (2009): *Einführung in die Erzähltheorie*. 8. Aufl., München: C. H. Beck.

- Mauroux, Laetitia; Dehler Zufferey, Jessica; Rodondi, Elisa; Cattaneo, Alberto; Motta, Elisa; Gurtner, Jean-Luc (2016): Writing Reflective Learning Journals. Promoting the Use of Learning Strategies and Supporting the Development of Professional Skills. In: Giulia Ortoleva, Mireille Betrancourt und Stephen Billett (Hg.): *Writing for Professional Development*. Leiden, Boston: Brill, S. 107–128.
- McAndrew, Donald A.; Reigstad, Thomas J. (2001): *Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Melot, Anne-Marie (2004): Metacognition. In: Olivier Houdé (Hg.): *Dictionary of Cognitive Science. Neuroscience, Psychology, Artificial Intelligence, Linguistics, and Philosophy*. New York, NY: Psychology Press, 227–228.
- Molitor, Sylvie (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Forschungsberichte, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen: DIFF Hauptbereich Forschung.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft* (4), 334–345.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 278–296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1005–1027.
- Mühlmeyer-Mentzel, Agnes; Schürmann, Ingeborg (2011): Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 12(3). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1103171> [zuletzt geprüft am 01.10.2020].
- Negretti, Raffaella (2009): *Metacognitive Awareness in Developmental Writing Students*. A Dissertation Submitted to the Graduate Division of the University of Hawaii in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Psychology. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Nelson, Jennie (1988): *Examining the Practices that Shape Student Writing. Two Studies of College Freshmen Writing across Disciplines*. Doctoral dissertation. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA.
- O'Hara, Kenton (1998): The Effects of Operator Implementation Cost on Planfulness of Problem Solving and Learning. In: *Cognitive Psychology* 35(1), 34–70.
- Olive, Thierry (2012): Working Memory in Writing. In: Virginia Wise Berninger (Hg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York, London: Psychology Press, 485–503.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Pajares, Frank; Valiante, Gio (2006): Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 158–170.

- Paulson, Leon; Paulson, Pearl; Meyer, Carol (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning. In: *Educational Leadership* 48(5), 60–63.
- Perrin, Daniel (1999): *Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis*. Zürich: Werd-Verlag.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung. In: Ulrike Preußner und Nadja Sennewald (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 7–33.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Matthias Baer, Michael Fuchs, Peter Füglistner, Kurt Reusser und Heinz Wyss (Hg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep verlag, 151–167.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (Sonderheft 9), 219–237.
- Reynolds, Julie A.; Thaiss, Christopher; Katkin, Wendy; Thompson, Robert J. (2011): Writing-to-Learn in Undergraduate Science Education. A Community-Based, Conceptually Driven Approach. In: *CBE – Life Science Education* (11), 209–215.
- Richter, Annette (2004): Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In: Brigitte Behrendt, Andreas Fleischmann, Johannes Wildt, Niclas Schaper und Birgit Szczybra (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Loseblatt-Ausgabe, H. 4.2., Stuttgart: Josef Raabe Verlag, 1–17.
- Richter, Annette (2011): Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 4. Aufl., Seelze: Kallmeyer und Klett, 234–241.
- Riedinger, Bonnie (2006): Mining for Meaning: Teaching Students How to Reflect. In: Ali Jafari und Catherine Kaufman (Hg.): *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey u. a.: Idea Group Publishing., 90–101.
- Rivard, Léonard P. (1994): A Review of Writing to Learn in Science. Implications for Practice and Research. In: *Journal of Research in Science Writing* 31(9), 969–983.
- Rodgers, Carol (2002): Defining Reflection. Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In: *Teachers College Record* 104(4), 842–866.
- Rose, Mike (1985): Complexity, Rigor, Evolving Method, and the Puzzle of Writer's Block. Thoughts on Composing-Process Research. In: Mike Rose (Hg.): *When a Writer Can't Write. Studies in Writer's Block and other Composing-Process Problems*. New York, London: The Guilford Press, 227–260.
- Rose, Mike (2009 [1984]): *Writer's Block. The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Ruhmann, Gabriela; Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben. *Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 15–34.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, Dale H.; Pintrich, Paul R.; Meece, Judith L. (2008): *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. 3. Aufl., Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schütz, Alfred ([1932] 1993): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scott, Brianna M.; Levy, Matthew G. (2013): Metacognition. Examining the Components of a Fuzzy Concept. In: *Educational Research* 2(2), 120–131.
- Sennewald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB, 169–190.
- Sennewald, Nadja (2017): Die Grounded-Theory-Methodologie in der qualitativen Schreibforschung. In: Melanie Brinkschulte und David Kreitz (Hg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 209–226.
- Sheils, Merrill (1975): Why Jonny Can't Write. In: *Newsweek*, 8.12.1975, 58–65.
- Siegler, Robert S.; Adolph, Karen E.; Lemaire, Patrick (1995): Strategie Choices Across the Lifespan. Paper presented at Carnegie Cognitive Symposium *Implicit Memory and Metacognition*, 1995.
- Squire, Larry R. (1992): Declarative and Nondeclarative Memory. Multiple Brain Systems Supporting Learning and Memory. In: *Journal of Cognitive Neurosciences* (4), 232–243.
- Stead, David R. (2005): A Review of the One-Minute-Paper. In: *Active Learning in Higher Education* 6(2), 118–131.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten; Grabowski, Joachim; Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. München: Waxmann, 9–24.
- Strauss, Anselm (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl., München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. Aufl., Thousand Oaks, CA: Sage.

- Strauss, Anselm; Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader. 2.*, aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–78.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2.*, überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Topping, Keith J. (1998): Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. In: *Review of Educational Research* 3(68), 249–276.
- Topping, Keith J. (2005): Trends in Peer Learning. In: *Educational Psychology* 25(6), 631–645.
- Topping, Keith J. (2017): Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of other Learners. In: *Interdisciplinary Education and Psychology* 1(1), 1–17.
- Torrance, Mark; Galbraith, David (2006): The Processing Demands of Writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 67–80.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader. 2.*, aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 353–379.
- Tulving, Endel (1972): Episodic and Semantic Memory. In: Endel Tulving und Wayne Donaldson (Hg.): *Organization of Memory*. New York: Academic Press, 381–403.
- Turner, Julianne C.; Thorpe, Pamela K.; Meyer, Debra K. (1998): Students' Reports of Motivation and Negative Affect. A Theoretical and Empirical Analysis. In: *Journal of Educational Psychology* (90), 758–771.
- Vode, Dzifa; von Rautenfeld, Erika (2017): *Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Varianten. Praxishandbuch für Schreibzentren und Lehrende*. Hg. v. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/VodevonRautenfeldJuni-2017Akademische-Schreibgruppenfur-Studierende.pdf> [zuletzt geprüft am 01.10.2020].
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen. 2.*, unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz, 17–31.
- Wildt, Johannes (2006): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Loseblatt-Ausgabe, A.3.1, Ergänzung 01, 2. Aufl., Stuttgart: Josef Raabe Verlag, 1–14.
- Wine, Jeri (1971): Text Anxiety and Direction of Attention. In: *Psychological Bulletin* (76), 92–104.

- Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Michaela Gläser-Zikuda und Tina Hascher (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 109–129.
- Winter, Rainer (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 79–93.
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Wyss, Corinne; Ammann, Daniel (2015): Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In: Monique Honegger, Daniel Ammann und Thomas Hermann (Hg.): *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep verlag, 23–34.
- Yarrow, Fiona; Topping, Keith J. (2001): Collaborative Writing. The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. In: *British Journal of Educational Psychology* (71), 261–282.
- Zeidner, Moshe (1998): *Test Anxiety. The State of the Art*. Boston, MA: Springer US.
- Zimmerman, Barry J.; Kitsantas, Anastasia (2006): A Writer's Discipline. The Development of Self-Regulatory Skill. In: Suzanne Hidi und Pietro Boscolo (Hg.): *Writing and Motivation*. Amsterdam, Boston: Elsevier, 51–69.
- Zimmerman, Barry J.; Risemberg, Rafael (1997): Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. In: *Contemporary Educational Psychology* (22), 73–102.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Diagramm zu Reflexion	41
Abb. 2	Modell des Schreibens als kognitiver Prozess	55
Abb. 3	Kognition und Affekt beim Schreiben	57
Abb. 4	Komponenten des Langzeitgedächtnisses nach Squire	60
Abb. 5	Kognitive Prozesse der Textbeurteilung beim Lesen	64
Abb. 6	Parallele-Prozesse-Modell	73
Abb. 7	Ebenen der Reflexion	115
Abb. 8	Reflexion in Kommunikation beim Text-Feedback	126
Abb. 9	Reziproke Reflexion in Kommunikation	144

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Konzept, Eigenschaften und Dimensionen	35
--------	--	----

Anhang

Anhang 01: Schreibjournal

Schreibjournal⁷²

Das Schreibjournal ist mit einer Werkstatt vergleichbar. Die Texte, die hier entstehen, werden spontan verfasst und nicht korrigiert. In diesem Heft kannst Du Deine Arbeit organisieren, Wissenswertes festhalten, Ideen entwerfen, Meinungen äußern, Kritik üben, Bilanz ziehen. Dabei darfst Du Dich auch irren und Fehler machen. Im Journal geht es nicht um „richtig“ und „falsch“, sondern um Deine persönliche (lustvolle, kritische, forschende, eigenwillige, neugierige) Auseinandersetzung mit den Inhalten. Dabei darfst Du experimentieren und eigene Wege beschreiten.

Leitfragen für die Seminaerauswertung

- Was war für mich heute neu und interessant?
- Was war uninteressant, warum?
- Was habe ich nicht verstanden, woran lag das?
- An welche Erfahrungen, welches Wissen knüpft das Thema bei mir an?
- Was möchte ich vertiefen, in welcher Form?
- Wie habe ich die Gruppe wahrgenommen?
- Was ging mir noch durch den Kopf?

Leitfragen für die Dokumentation von Tätigkeiten

- Was habe ich heute gemacht?
- Wie habe ich mich dabei gefühlt?
- Was hat geklappt? Was nicht?
- Was bleibt zu tun?

Leitfaden

Schreibjournal als Schreibwerkstatt:

- Das Schreibjournal beinhaltet:
- Spontan verfasste Texte
- Lesereaktionen eines Schreibpartners (auch aus dem Internet-Forum)
- Weiterentwickelte, verfeinerte Texte
- Reflexion des Schreibprozesses

Inhaltliche Ebene:

- Notizen zum Kenntnisstand
- Erwartungsbeschreibungen
- Lernziele
- Wesentliche Erkenntnisse
- Textversionen für Schreibaufgaben im Seminar

⁷² Das Konzept des Arbeitsblatts stammt von Christiane Henkel (damals Mitarbeiterin des Schreiblabors der Universität Bielefeld).

Anhang 02: Portfolioanleitung für Seminar KS

Kurzprosa schreiben, Erzähltechniken verstehen

PORTFOLIOS

„Das Portfolio erzählt die Geschichte des Lernens, des jeweiligen Lernprozesses“

(Häcker 2004, S. 148)

Was soll ich denn jetzt abgeben? Und wie war das mit der Reflexion?

Aktive Teilnahme (3 LP): Die Abgabe von mindestens 10 der im Semester erarbeiteten Texten als Portfolio am Ende des Seminars. Falls Sie ein Schreibjournal geführt haben, zählt auch dieses als (ein!) Text, selbst wenn es stichpunktartig gehalten ist.

Benotete und unbenotete Einzelleistung (5 LP): Die Abgabe von mindestens 10 der im Semester erarbeiteten Texte als Portfolio am Ende des Seminars. Da Sie für die benotete Einzelleistung ein Schreibjournal geführt haben, zählt auch dieses als (ein!) Text, selbst wenn es stichpunktartig gehalten ist. Zusätzlich verfassen Sie eine Reflexion über Ihre Beschäftigung mit Erzähltechniken und dem eigenen Schreiben.

Wünschenswert ist, dass

- in Ihren Texten eine Entwicklung zu erkennen ist;
- Sie sich mit dem eigenen Schreiben in der Reflexion intensiv auseinandersetzen;
- Sie die Texte im Vergleich zur Erstabgabe noch einmal überarbeitet haben und diesen Überarbeitungsprozess in der Reflexion schildern und begründen (**bitte unbedingt die erste und die überarbeitete Textversion abgeben, damit ich den Unterschied sehen kann! Zählt als ein Text**).

Und was soll ich da reflektieren?

Die Reflexion sollte ca. 5 Seiten (Arial 12, 1½ Zeilen Abstand) umfassen. Aus Ihrem Portfolio mit mindestens 10 Texten wählen Sie 3 Texte aus, auf die Sie sich in der Reflexion beziehen. Einen könnten Sie zu Beginn des Seminars verfasst haben, einen in der Mitte, einen gegen Ende. Oder Sie wählen die drei Texte, bei denen Sie Ihre größten Aha-Effekte hatten (das sind nicht unbedingt die besten Texte, sondern diejenigen, bei denen etwas noch nicht stimmt!). Für die Reflexion können Sie auf Ihre Notizen im Schreibtagebuch zurückgreifen.

Die drei ausgewählten Texte sollten die drei wichtigsten Zäsuren in Ihrem Lernprozess darstellen. Ich möchte von Ihnen keine wissenschaftliche Hausarbeit, sondern eine persönliche Reflexion über Ihren Lern- und Erkenntnisprozess. An folgenden Fragen können Sie sich orientieren – Sie sind jedoch dazu aufgerufen, auch selbst welche zu entwickeln!

- Wieso ist dieser Text besonders wichtig für mich?
- Welchen Einfluss hatte er auf mein Schreiben?
- Was war mir neu, was war mir bereits bekannt?
- Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden?
- Mit welchen Aspekten des Schreibens/der Erzähltechniken möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen?
- Welche Fragen stellen sich mir noch?

ABGABE BIS DIENSTAG, 31.8.2010

BITTE LEGEN SIE EINEN PSEUDONYMISIERUNGSBOGEN BEI ODER SCHREIBEN SIE IHR PSEUDONYM AUF DAS PORTFOLIO!

Quelle:

Häcker, T. (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, G. (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Hamburg, S. 144–158.

Anhang 03: Portfolioanleitung für Seminar SH

Vom Schulaufsatz zur Hausarbeit – Qualitäten von Text erkennen und bewerten

PORTFOLIOS

„Das Portfolio erzählt die Geschichte des Lernens, des jeweiligen
Lernprozesses“

(Häcker 2004, S. 148)

Texte sind „für das Portfolio“?

1. Das in der jeweiligen Gruppe erarbeitete Textbewertungsraster
2. Der Text vom „Freien Schreiben“
3. Das 5-Minuten-Papier: „Was waren für mich die wichtigsten Aspekte in der Einheit ‚Freies Schreiben‘?“
4. Der Text „Meine erste Hausarbeit“
5. **Drei** Texte aus den Schreibstationen
6. Das gelb-grüne Arbeitsblatt zur Rückmeldung auf Schülertexte
7. 5-Minuten-Papier zur Gedichtanalyse (Ralf Thenior: die Fastfrau)
8. 5-Minuten-Papier zu Fragelawine/Textlupe/Schreibkonferenz/Mock-Tutorials

Sie können in das Sammelportfolio gerne weitere Texte legen, falls Sie den Eindruck haben, dass diese mit hineingehören. Z. B. die Freewritings oder weitere 5-Minuten-Papiere; Arbeitsblätter, auf denen Sie sich viele Notizen gemacht haben etc. Falls Sie nicht möchten, dass diese Schriftstücke von anderen gelesen werden (Freewritings können auch sehr privat ausfallen), legen Sie sie nicht bei.

Was waren die möglichen Hausaufgaben-Texte?

- Protokoll schreiben
- Textbewertungsraster zusammenstellen
- Textbewertungsraster überarbeiten
- Ergebnisse von der Stunde mit Frau L. zusammenstellen
- Didaktische Einheit „Freies Schreiben“ vorbereiten und durchführen
- Interviews mit LehrerInnen führen
- „Ich als SchreiberIn“-Texte verfassen
- Textaufgabe aus den „Schreibstationen“
- Lehrpläne auswerten und zusammenfassen
- Didaktisches Konzept entwickeln

Was soll ich denn jetzt abgeben? Und wie war das mit der Reflexion?

Für eine aktive Teilnahme geben Sie eine Mappe mit 10 selbst verfassten Texten ab. Das ist das **Sammelportfolio** (wird auch **Prozess-Portfolio** genannt). Die Texte haben Sie in den 8 Seminarstunden verfasst und 2x eine Hausaufgabe erledigt.

Wie komme ich auf 10 Texte, falls ich einige Male gefehlt habe?

ENTWEDER Sie melden sich für mehr als zwei Hausaufgaben.

ODER Sie legen Sekundärtexte, die wir besprochen haben, in das Portfolio und liefern eine schriftliche Begründung mit, warum Sie diesen Text besonders interessant finden und was Ihnen daran deutlich geworden ist. Pro Text eine Seite Begründung (Arial 12, 1½ Zeilen Abstand)!

Für eine benotete Einzelleistung gehen Sie genauso vor wie bei der aktiven Teilnahme beschrieben. Sie geben mir ein **Sammelportfolio**. Zusätzlich wählen Sie **drei** Schriftstücke aus, die Ihnen besonders wichtig sind und beziehen Ihre Reflexion darauf. Diese Auswahl wird auch **Produkt-Portfolio** genannt.

ZUSÄTZLICH schreiben Sie eine 5–7seitige Reflexion (Arial 12, 1½ Zeilen Abstand)!

Dafür beziehen Sie sich auf die drei ausgewählten Texte.

Ein Text sollte vom Anfang des Seminars stammen, einer aus der Mitte, einer vom Ende.

Das sind entweder:

- Texte, die Sie selbst geschrieben haben (Vom Freewriting bis zum Textauswertungsraster)
- Sekundärliteratur, die wir im Seminar behandelt haben.

Die drei ausgewählten Texte sollten die drei wichtigsten Zäsuren in Ihrem Lernprozess darstellen. Ich möchte von Ihnen keine wissenschaftliche Hausarbeit, sondern eine persönliche Reflexion über Ihren Lern- und Erkenntnisprozess. An folgenden Fragen können Sie sich orientieren – Sie sind jedoch dazu aufgerufen, auch selbst welche zu entwickeln!

- Woher stammt das Material (Kontext der Stunde)?
- Wieso ist es besonders wichtig für mich?
- Welchen Einfluss hatte es auf mich?
- Was war mir neu, was war mir bereits bekannt?
- Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden?

- Was würde ich gerne selbst in der Schulpraxis anwenden? Warum würde ich genau das gerne selbst anwenden?
- Mit welchen Aspekten des Themas möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen?
- Welche Fragen stellen sich mir noch?

Literaturtipps zum Thema Portfolio:

Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau.

Häcker, T. (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, G. (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Hamburg, S. 144–158.

Richter, A. (2004): Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In: Berndt, H./Voss, P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Bd. 1, Stuttgart, S. 1–18.

Anhang 04: Portfolioanleitung für Seminar TS

Texte schreiben. Eine praktische Schreibtypen- und Textsortenkunde

PORTFOLIOS

„Das Portfolio erzählt die Geschichte des Lernens, des jeweiligen Lernprozesses“

(Häcker 2004, S. 148)

Was soll ich abgeben? Und wie ist das mit der Reflexion?

Aktive Teilnahme (2 LP): Die Abgabe von 10 Texten

- von 5 selbst verfassten Hausaufgaben-Texten *und*
- von 5 Seminartexten, die Sie inspiriert haben oder Ihnen etwas deutlich gemacht haben. Diese können selbst oder von KommilitonInnen verfasst worden sein, auch Arbeitsblätter oder Sekundärliteratur dürfen Sie auswählen.

Zu den nicht selbst verfassten Texten sollten sie je eine kurze Begründung (3–5 Sätze) schreiben, warum Sie sie ausgewählt haben.

Benotete und unbenotete Einzelleistung (5 LP): Die Abgabe von 10 Texten und einer Reflexion

- von 5 selbst verfassten Hausaufgaben-Texten;
- von 5 Seminartexten, die Sie inspiriert haben oder Ihnen etwas deutlich gemacht haben (diese können selbst oder von KommilitonInnen verfasst worden sein, auch Arbeitsblätter oder Sekundärliteratur dürfen Sie auswählen);
- von einer fünf- bis siebenseitigen Reflexion über Ihre Beschäftigung mit Textsorten und dem eigenen Schreiben.

Wünschenswert ist, dass

- in Ihren Texten eine Entwicklung zu erkennen ist;
- Sie sich mit dem eigenen Schreiben in der Reflexion intensiv auseinandersetzen;
- Sie die Texte im Vergleich zur Erstabgabe noch einmal überarbeitet haben und diesen Überarbeitungsprozess in der Reflexion schildern und begründen (**bitte unbedingt die erste und die überarbeitete Textversion abgeben, damit wir den Unterschied erkennen können! Zählt als ein Text**).

Und wie und was soll ich reflektieren?

Die Reflexion sollte ca. 5–7 Seiten (Arial 12, 1½ Zeilen Abstand) umfassen.

Aus Ihrem Portfolio mit 10 Texten wählen Sie 3–5 Texte aus, auf die Sie sich in der Reflexion beziehen. Sie wählen bitte die Texte (eigene und andere), bei denen Sie Ihre größten Aha-Effekte hatten (das sind nicht unbedingt die besten selbst verfassten Texte, sondern diejenigen, bei denen etwas noch nicht stimmt!).

- Die 3–5 für die Reflexion ausgewählten Texte sollten die wichtigsten Zäsuren in Ihrem Lernprozess darstellen.
- Wir möchten von Ihnen keine wissenschaftliche Hausarbeit, sondern eine persönliche Reflexion über Ihren Lern- und Erkenntnisprozess.
- Schaffen Sie bitte einen kurzen Überblick in Form eines Inhaltsverzeichnisses.
- Auch eine Reflexion hat eine kurze Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss.
- Ihre Reflexion sollte inhaltlich gut strukturiert und Ihre Argumentation nachvollziehbar sein.
- Machen Sie bitte einen Absatz nach dem Ende eines Gedankenganges!
- Das Layout sollte einheitlich und optisch ansprechend gestaltet sein und der Strukturierung dienen (das bedeutet, dass Sie Arbeitsblätter und Sekundärtexte sinnvoll ins Layout einbinden sollten).
- Bitte fügen Sie Seitenzahlen ein!
- **BITTE LEGEN SIE EINEN PSEUDONYMISIERUNGSBOGEN BEI ODER SCHREIBEN SIE IHR PSEUDONYM AUF DAS PORTFOLIO! Hilfreich ist, wenn Ihr Name nur auf einem Deckblatt steht, sodass er leicht entfernt werden kann.**

An folgenden Fragen können Sie sich orientieren – Sie sind jedoch auch dazu aufgerufen, selbst welche zu entwickeln!

- Woher stammt das Material (Kontext der Stunde)?
- Wieso ist dieser Text besonders wichtig für mich?
- Welchen Einfluss hatte er auf mein Schreiben?
- Was war mir neu, was war mir bereits bekannt?
- Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden?
- Mit welchen Aspekten des Schreibens möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen?
- Welche Fragen stellen sich mir noch?

Was waren noch mal die Hausaufgaben-Texte?

Sitzung 1: „Ich als SchreiberIn“

Sitzung 2: ein Schreibstationen-Text

Sitzung 3: „Schreibauftrag an mich selbst“

Sitzung 4: Recherche-Collage *oder* eine Figur entwickeln *oder* eine Szene/ein Kapitel schreiben

Sitzung 5: erste Entwürfe/Rohfassung/nächstes Kapitel Ihres selbst gewählten Textes

Sitzung 6: Rohfassung/zweite Fassung/nächstes Kapitel Ihres selbst gewählten Textes

Sitzung 7: Experten-Feedback dokumentiert in Gesprächsprotokoll oder als E-Mail-Korrespondenz

Ich habe einige Male die Hausaufgabe vergessen. Wie komme ich jetzt trotzdem auf 5 Hausaufgabentexte?

- *entweder* Sie holen die fehlende Hausaufgabe nach (bitte nur, wenn es Sinn macht! Eine Schreibstation nachzuholen macht Sinn, Ihren Schreibauftrag im Nachhinein zu formulieren, macht keinen Sinn)
- *oder* Sie stöbern in den Sekundärtexten (im stud.ip), suchen sich einen aus, den Sie besonders interessant finden und liefern eine schriftliche Begründung, warum Sie diesen Text interessant finden und was Ihnen daran deutlich geworden ist. (Pro Text eine Seite Begründung, Arial 12, 1 ½ Zeilen.) Dann legen Sie bitte die Begründung *und* den Sekundärtext ins Portfolio (zählt als *ein* Hausaufgaben-Text).

ABGABE BIS DIENSTAG, 15.3.2011

Quelle:

Häcker, T. (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, G. (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Hamburg, S. 144–158.

Anhang 05: Portfolioanleitung für Seminar NT

Narrative Texte. Erzähltheorie und Schreibpraxis

PORTFOLIOS

„Das Portfolio erzählt die Geschichte des Lernens, des jeweiligen Lernprozesses“

(Häcker 2004, S. 148)

Was soll ich abgeben? Und wie ist das mit der Reflexion?

Aktive Teilnahme (2 LP): Die Abgabe von 10 Texten

- von 5 selbst verfassten Hausaufgaben-Texten *und*
- von 5 Seminartexten, die Sie inspiriert haben oder Ihnen etwas deutlich gemacht haben (diese können selbst oder von KommilitonInnen verfasst worden sein, auch Arbeitsblätter oder Sekundärliteratur dürfen Sie auswählen). Bitte begründen Sie Ihre Auswahl in einem oder mehreren Sätzen pro Text.

Benotete und unbenotete Einzelleistung (5 LP): Die Abgabe von 10 Texten *und* einer Reflexion, d. h.

- von 5 selbst verfassten Hausaufgaben-Texten
- von 5 Seminartexten, die Sie inspiriert haben oder Ihnen etwas deutlich gemacht haben (diese können selbst oder von KommilitonInnen verfasst worden sein, auch Arbeitsblätter oder Sekundärliteratur dürfen Sie auswählen)
- von einer fünf- bis siebenseitigen Reflexion über Ihre Beschäftigung mit Narrativen Texten, Erzähltheorie und dem eigenen Schreiben.
- Wir wünschen uns, dass
- in Ihren Texten eine Entwicklung zu erkennen ist;
- Sie sich mit dem eigenen Schreiben in der Reflexion intensiv auseinandersetzen;
- in der Reflexion deutlich wird, dass Sie erzähltheoretische Begriffe sicher anwenden können;
- Sie die Texte im Vergleich zur Erstabgabe noch einmal überarbeitet haben und diesen Überarbeitungsprozess in der Reflexion schildern und begründen (**bitte unbedingt die erste und die überarbeitete Textversion abgeben, damit wir den Unterschied erkennen können! Zählt als ein Text**).

Und wie und was soll ich reflektieren?

Die Reflexion sollte ca. 5–7 Seiten (Arial 12, 1½ Zeilen Abstand) umfassen.

Aus Ihrem Portfolio mit 10 Texten wählen Sie 3–5 Texte aus, auf die Sie sich in der Reflexion beziehen. Sie wählen bitte die Texte (eigene und andere), bei denen Sie Ihre größten Aha-Effekte hatten (das sind nicht unbedingt die besten selbst verfassten Texte, sondern diejenigen, bei denen etwas noch nicht stimmt!).

- Die 3–5 für die Reflexion ausgewählten Texte sollten die wichtigsten Zäsuren in Ihrem Lernprozess darstellen.
- Wir möchten von Ihnen keine wissenschaftliche Hausarbeit, sondern eine persönliche Reflexion über Ihren Lern- und Erkenntnisprozess.
- Schaffen Sie bitte einen kurzen Überblick in Form eines Inhaltsverzeichnisses.
- Auch eine Reflexion hat eine kurze Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss.
- Ihre Reflexion sollte inhaltlich gut strukturiert und Ihre Argumentation nachvollziehbar sein.
- Machen Sie bitte einen Absatz nach dem Ende eines Gedankenganges!
- Das Layout sollte einheitlich und optisch ansprechend gestaltet sein und der Strukturierung dienen (das bedeutet, dass Sie Arbeitsblätter und Sekundärtexte sinnvoll ins Layout einbinden sollten).
- Bitte fügen Sie Seitenzahlen ein!
- **BITTE LEGEN SIE EINEN PSEUDONYMISIERUNGSBOGEN BEI ODER SCHREIBEN SIE IHR PSEUDONYM AUF DAS PORTFOLIO!**

An folgenden Fragen können Sie sich orientieren – Sie sind jedoch auch dazu aufgerufen, selbst welche zu entwickeln!

- Woher stammt das Material (Kontext der Stunde)?
- Wieso ist dieser Text besonders wichtig für mich?
- Wie bin ich beim Schreiben des Textes vorgegangen?
- Wie habe ich das gemacht und welche Wirkung hat es?
- Was war mir neu, was war mir bereits bekannt?
- Was habe ich konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden?
- Mit welchen Aspekten des Schreibens/der Erzähltechniken möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen?
- Welche Fragen stellen sich mir noch?

Was waren noch mal die Hausaufgaben-Texte?

Sitzung 1: „Ich als SchreiberIn“

Sitzung 2: ein Schreibstationen-Text

Sitzung 3: „Figurensteckbrief“

Sitzung 4: „Hundert Jahre – zehn Sekunden“ oder „Interview“ (Reportage-Team)

Sitzung 5: „Spiel mit der Zeit“ oder „Lauschprotokoll“

Sitzung 6: „Experimentieren mit Rede/Gedankenrede“ oder Rohfassung
(Reportage-Team)

Sitzung 7: „Stilexperimente nach Vorlage“ oder Reportage fertig (Reportage-Team)

Zusatztext: Schreibjournal (falls dieses sehr privat ist, können Sie es uns kurz in der Sprechstunde vorlegen. Wir lesen es nicht, sondern nehmen nur seine Existenz zur Kenntnis).

Ich habe einige Male die Hausaufgabe vergessen. Wie komme ich jetzt trotzdem auf 5 Hausaufgabentexte?

- *entweder* Sie holen die fehlende Hausaufgabe nach (bitte nur, wenn es Sinn macht!)
- *oder* Sie stöbern in den Sekundärtexten (im stud.ip), suchen sich einen aus, den Sie besonders interessant finden und liefern eine schriftliche Begründung, warum Sie diesen Text interessant finden und was Ihnen daran deutlich geworden ist. (Pro Text eine Seite Begründung, Arial 12, 1 ½ Zeilen.) Dann legen Sie bitte die Begründung *und* den Sekundärtext ins Portfolio (zählt als *ein* Hausaufgaben-Text).

ABGABE BIS 31.08.2011**Quelle:**

Häcker, T. (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, G. (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Hamburg, S. 144–158.

Anhang 06: Bewertungskriterien Portfolios TS

Kriterien	Hervorragend	Gut	O.K.	Überarbeitungs-würdig
Reflexion I: Bezugnahme auf das Seminar- material; Ideen, Einsichten und Gedanken- entwicklung	Hat sich mit dem Material eingehend beschäftigt und daraus interessante neue Ideen, Konzepte und Vorschläge entwickelt, die detailliert ausgeführt werden. 5–6 Punkte	Hat sich mit dem Material beschäftigt und eigene Ideen dazu entwickelt. 3–4 Punkte	Das Material wurde gesichtet und beschrieben, es werden aber keine oder wenige eigene Ideen dazu entwickelt. 1–2 Punkte	Es ist nicht erkennbar auf das Material eingegangen worden. 0 Punkte
Reflexion II: Aufbau, Text- struktur (inhalt- liche Leseführung)	Die Reflexion ist argumentativ hervorragend aufgebaut, Struktur und Inhalt harmonisieren. 5–6 Punkte	Die Reflexion ist inhaltlich gut durchstrukturiert und argumentativ schlüssig. 3–4 Punkte	Ein roter Faden ist zu erkennen, einiges geht jedoch durcheinander. 1–2 Punkte	Die Aussagen/ Argumentationen sind zum Teil unverständlich, man weiß nicht, was warum an welcher Stelle steht. 0 Punkte
Reflexion III: Umgang mit Spra- che, Schreibstil	Gedankengänge werden pointiert formuliert, der Schreibstil ist souverän und elaboriert. 5–6 Punkte	Der Text ist gut verständlich und flüssig formuliert. 3–4 Punkte	Man weiß im Großen und Ganzen, worum es dem/der AutorIn geht. Die Ausdrucksweise ist verständlich. 1–2 Punkte	Man weiß oft nicht, was der/die AutorIn meint; die richtigen Worte scheinen zu fehlen. 0 Punkte
Formalia I: Orthographie, Grammatik, Inter- punktion, Syntax	Orthographie, Grammatik, Interpunktion und Syntax sind so gut wie fehlerfrei. 5–6 Punkte	Orthographie etc. sind gut. 3–4 Punkte	Orthographie etc. sind akzeptabel. 1–2 Punkte	Inakzeptabel, z. B. noch nicht mal die Word-Recht-schreibprüfung genutzt. 0 Punkte
Formalia II: Organisation, Struktur, Layout (optische Lese- führung)	Die optische Organisation des Portfolios ist gut durchdacht, das Layout einheitlich und ansprechend. 5–6 Punkte	Das Portfolio ist gut strukturiert, das Layout einigermaßen einheitlich. 3–4 Punkte	Eine erkennbare optische Struktur ist vorhanden. 1–2 Punkte	Das Portfolio ist optisch ungenügend und verwirrend organisiert. 0 Punkte

Anhang 07: Schreibübung „Ich als Schreiber, ich als Schreiberin“

Beschreiben Sie auf 1–2 Seiten in einem informellen, lockeren Fließtext, welche Art von SchreiberIn Sie sind.

Sie können folgende Fragen als Anregungen verwenden, um ins Schreiben zu kommen. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten, greifen Sie nur diejenigen auf, die Sie interessant finden. Sie können auch jederzeit davon abweichen und ganz woanders landen.

- Was für Texte schreibe ich regelmäßig?
- Wie schreibe ich am liebsten und warum ist das so?
- Was sind für mich als SchreiberIn die größten Herausforderungen?
- Wo sehe ich meine Stärken?
- Was finden andere an meinem Schreiben gut?
- Wenn ich etwas an meiner Art, Schreibprozesse zu bewältigen, ändern könnte, was wäre das?
- Wie habe ich mich als SchreiberIn innerhalb der letzten drei bis fünf Jahre verändert?
- Wenn ich fünf Adjektive finden sollte, die mich als SchreiberIn charakterisieren, welche würden mir einfallen?
- Wenn ich einen wichtigen Text schreibe, dann sieht das so aus ... (Ort, Schreibwerkzeuge, Gefühle, Gedanken...)

Anhang 08: Schreibübung „Idealbild vom Schreiben“

Wohin möchten Sie als Schreibende/r?

- Stellen Sie sich vor, Sie begegnen Ihrem Idealbild eines/einer Schreibenden. Es erweist sich, dass diese Person Ihnen zur Erfüllung Ihrer Schreibwünsche zur Verfügung steht.
- Geben Sie zuerst das Äußere dieses Menschen wieder.
- In welche Umgebung platzieren sie die Person, damit Ihre Schreibwünsche auch bestens erfüllt werden können?
- Sie haben nun drei Wünsche offen. Die Idealfigur schreibt für Sie
 - über ein Thema Ihrer Wahl;
 - in einem von Ihnen bestimmten Genre/einer bestimmten Form;
 - für eine von Ihnen festgelegte Leserschaft.
- Was könnte Ihr Idealbild geschrieben haben? Wie würde es sich von dem unterscheiden, was und wie Sie schreiben?

Anhang 09: Schreibübung „Meine erste Hausarbeit“

Meine erste Hausarbeit

Beschreiben Sie in einem informellen, lockeren Fließtext, wie es Ihnen beim Verfassen Ihrer ersten Hausarbeit ergangen ist.

oder

Meine erste Hausarbeit erzählt

Beschreiben Sie in einem informellen, lockeren Fließtext aus der Perspektive Ihrer ersten Hausarbeit, wie sie entstanden ist.

Anhang 10: Schreibübung „Freewriting“

Was ist Freewriting?

- Freewriting ist eine Brainstorming-Technik
- Schreiben als Denken

Wie schreibt man einen Text mit der Methode Freewriting?

- Es gibt keine formellen Vorgaben;
- den Stift nicht absetzen, immer weiterschreiben;
- falls der Gedankenfluss ins Stocken gerät, „was noch, was noch ...“ schreiben oder das letzte Wort wiederholen;
- geschrieben wird für eine vorher festgesetzte Zeit (z. B. 5 Minuten lang).

Beispiel:

Warum schreiben also warum das soll doch müsste doch ein überblick werden zu
US schreibpäda was interessiert mich das ist schnee von gestern abgearbeitet abge-
wirtschaftet was macht mich heiss ich suche neue fragen was interessiert mich peter
elbow den habe ich das gefragt das leben ist was ihn interessiert believing game
game game warum nach münster münster für eine folie die jeder nachlesen kann
ich habe dich auch neue fragen weiter geht's im galopp hop hop hop ich interessiere
mich für was ist da muss icherts stochern ausgraben rausholen zerren ziehen zu-
rechtschneiden keine lust auf hochglanz [...]

Freewriting, 09-09-2005

(Bräuer 2006: 15)

Nutzen des Freewritings:

- Bringt das Schreiben in Gang
- Fördert Gedanken und Wissen zutage
- Macht das Schreiben reflexiv
- Macht das Schreiben lebendig (,eigene Stimme')
- Kein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand

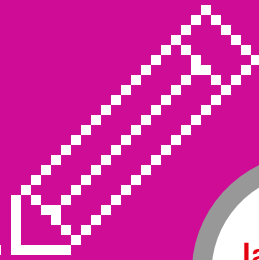
Quellen:

- Bräuer, Gerd (2006): Peter Elbows Konzept des freewriting als Paradigmenwechsel in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: Johannes Berning u. a. (Hg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin: Lit Verlag 2006, S. 15.
- Elbow, Peter (1998): *Writing without Teachers*. 25th Anniversary Edition. New York u. a.: Oxford University Press.

Autorin

Prof. Dr. **Nadja Sennewald** ist Professorin für Schreibwissenschaft an der School of Popular Arts, SRH Berlin University of Applied Sciences. Dort leitet sie den Bachelorstudiengang *Kreatives Schreiben & Texten* und lehrt an den Schnittstellen von Schreib-, Literatur- und Medienwissenschaft. Von 2012 bis 2018 leitete sie das Schreibzentrum der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, wo sie gemeinsam mit ihrem Team neue Formate zur Förderung der Schreibkompetenzen und Schreiblehrkompetenzen entwickelte und diese sowohl hochschulübergreifend als auch fachspezifisch implementierte. Von 2009 bis 2011 koordinierte sie an der Universität Bielefeld ein BMBF-Projekt zur Erforschung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von Studierenden, eine Kooperation der Fächer Germanistik und Physik und des Schreiblabors. Die *Venia Legendi* für das Fach Germanistik wurde ihr vom Fachbereich Neuere Philologien der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zuerkannt. Ebenfalls in Frankfurt am Main promovierte sie mit einem medienwissenschaftlichen Thema, an der Universität Hildesheim studierte sie Kulturwissenschaften.

Ihre aktuellen Forschungsinteressen umfassen literarisches Schreiben und professionelle Schreibentwicklung, Digital Literacies, Reflexivität, Peer Learning und Collaborative Learning und Kreativitätsforschung im Kontext der Cognitive Humanities.



Überall gut informiert

Abonnieren Sie das **JoSch – Journal für Schreibwissenschaft digital** und lesen Sie wann und wo Sie möchten!

Ihre Abo-Vorteile im Überblick:

- Vollständiger Zugriff auf das Web-Archiv des JoSch
- Download der ganzen Ausgabe oder einzelner Artikel
- Freiheit über die Wahl Ihres Lesegerätes
- Reduzierter Abonnement-Preis gegenüber dem regulären Jahresabonnement
- Keine Versandkosten
- Digitales Lesen spart Papier



Alles zum digitalen Abonnement und weitere Informationen finden Sie auf wbv.de/josch.

Franziska Liebetanz,
David Kreitz,
Leonardo Dalessandro,
Nicole Mackus (Hg.)

JoSch – Journal für Schreibwissenschaft

Jahresabonnement digital
2 Ausgaben pro Jahr, 25,00 € (D)
Artikelnummer: JOSDigital

In dieser Studie geht es um das Schreiben an der Hochschule. Nadja Sennewald blickt dabei nicht auf die Produkte des Schreibens, die Texte, sondern auf die Schreibenden selbst: Sie fragt, wie Studierende das Schreiben im Umfeld Hochschule erleben und was das Schreibhandeln aus deren Perspektive positiv und negativ beeinflusst.

Mit der Untersuchung von Faktoren, die das Schreibhandeln fördern oder behindern, nimmt Sennewald einen Ausschnitt der Bildungsrealität in den Blick. Dazu führt sie theoretische und empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammen und wertet die Daten mit der Grounded-Theory-Methodologie aus. Aus den Forschungsergebnissen leitet sie Autorin erste Thesen für eine reflexionsorientierte Schreibdidaktik ab, die zu Diskussion, Forschung und Weiterentwicklung didaktischer Konzepte einladen.

